

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Modos de Endereçamento no Currículo:
construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar

Andréa Vieira Braga

Pelotas, 2007

ANDREA VIEIRA BRAGA

MODOS DE ENDEREÇAMENTO NO CURRÍCULO
construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Pelotas como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Profº. Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, agosto de 2007

Dados de catalogação na fonte:
Clarice Raphael Pilownic CRB - 10/490

B813m Braga, Andrea Vieira Braga.
 Modos de endereçamento no currículo: construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar. / Andrea Vieira Braga. – Pelotas, 2007 . 94f.
 Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

 1. Modo de endereçamento. 2. Feminilidade.
 3. Sexualidade. 4. Currículo. 5. Recreio escolar.
 I. Vieira, Jarbas Santos, orient. II. T.

CDD 375

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profº Dr. Jarbas Santos Vieira
Faculdade de Educação/UFPEL

Profª. Drª. Madalena Klein
Faculdade de Educação/UFPEL

Profº. Dr. Alex Branco Fraga
Escola Superior de Educação Física/UFRGS

Profª. Drª. Márcia Sousa da Fonseca
UCS/UERGS

AGRADECIMENTOS

À minha família, às minhas amigas e ao meu grande amigo Marcelo Freitas Gil, às minhas colegas e aos meus colegas de curso, às professoras e aos professores, às funcionárias e aos funcionários da Faculdade de Educação, enfim a todas àquelas e àqueles cujas mãos traçaram a nossa curiosa trajetória de apego e confiança; o meu profundo agradecimento.

E, em especial, ao meu orientador e amigo professor Jarbas Santos Vieira, que em meio a “Ficções” e “Pensamentos Profanos”, abriu espaço em sua vida acadêmica e caminhou comigo para além dos limites das palavras e das coisas.

Não se nasce mulher, torna-se.
(Simone de Beauvoir)

RESUMO

Este texto ocupa-se das relações entre currículo, feminilidades e sexualidade. Tem como objetivo investigar a construção das feminilidades e da sexualidade nas séries iniciais do ensino fundamental através dos modos de endereçamento presentes no currículo escolar.

Quando falo em currículo refiro-me às práticas discursivas, baseadas especificamente no Tema Transversal Orientação Sexual, parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e não-discursivas, as atividades livres ou dirigidas no recreio escolar, aos modos de endereçamento e técnicas físicas de controle corporal, ao regulamento de controle do espaço e tempo dos/as estudantes e técnicas de organização arquitetônicas que, articuladas ou não, produzem tipos específicos de feminilidades diretamente ligadas ao contexto social no qual estão inseridos.

Desde uma perspectiva pós-estruturalista e a partir dos pressupostos de Elisabeth Ellsworth (2001) sobre os modos de endereçamento busco entender a construção das feminilidades e da sexualidade no currículo escolar. Considerando que essas noções se dão através de relações de poder busquei mapeá-las e experimentá-las através de uma metodologia de inspiração etnográfica realizada numa escola pública no município de Cerrito – Rio Grande do Sul. A metodologia utilizada contemplou a observação do recreio escolar nessa escola, acompanhada de entrevistas com as supervisoras do recreio dessa instituição e a produção de um diário de campo e a análise do Tema Transversal Orientação sexual. A pesquisa foi realizada com alunos de primeira e segunda série do ensino fundamental. Argumento que através dos modos de endereçamento do currículo produzem um determinado padrão de feminilidade e sexualidade.

Palavras-chave: Modos de endereçamento, feminilidades, sexualidade e currículo.

ABSTRACT

This writing is about the connections among curriculum, femininities, sexualities and school recreation. It aims to investigate the participation of curriculum on the construction of femininities during the first years of Elementary School.

When talking about curriculum, I refer to the discursive practices – based specifically on the Transversal Subject “Sexual Orientation”, part of the National Curricular Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN) – and the non-discursive practices – such as free or conducted activities played on the school recreation, addressing modes and physical techniques of body control, control regulation of student’s space and time, and architectonics organizing techniques. Those practices linked or not, produce specific kinds of femininities directly connected to their own social context.

From a post-structuralistic perspective and the assumptions of Elisabeth Ellsworth (2001) on addressing modes, I intend to understand the construction of femininities on the school recreation space. It’s important to point out that recreation is understood here as the curriculum non-discursive practices (physical techniques of body control, rules of time controlling on individuals or institutions and architectonics organizing techniques). Considering that these concepts operate through relations of power, I have tried to map and experience them on a public school in the town of Cerrito – Rio Grande do Sul – using an ethnographic suggested method. The methodological procedures engaged the observation of the school recreation, interviews with the recreation inspectors and the making of a field diary. The research was built on first and second elementary school students. My argumentation is that the curriculum addressing modes produce a specific pattern of femininity and sexualities.

Key-words: Modes of address, femininities, sexualities and curriculum

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	09
Encaminhamentos metodológicos.....	10
A coleta de dados.....	13
Realização das entrevistas.....	16
Sobre o Tema Transversal Orientação Sexual.....	17
A análise dos dados.....	18
 2 - ESCOLARIZAÇÃO DO FEMININO E EDUCAÇÃO SEXUAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E SISTEMAS DE GÊNERO NO BRASIL.....	 24
A educação feminina a partir do século XIX.....	24
Meninas e meninos: as escolas mistas.....	29
A gênese da educação sexual.....	33
 3 - AS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DO SURGIMENTO DOS ESTUDOS FEMINISTAS NO SÉCULO XX.....	 37
A emergência do conceito de gênero.....	41
 4 - ARTICULANDO CURRÍCULO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES: FEMINISMO, GÊNERO E SEXUALIDADE, MODOS DE ENDEREÇAMENTO.....	 45
 5 - A ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL: O DISCURSO DO CURRÍCULO OFICIAL.....	 54
Homogeneização cultural: a controvérsia das diferenças.....	58
Higienização da sexualidade: o sexo higiênico.....	60
 6 - PAISAGENS DO FEMININO: MODOS DE ENDEREÇAMENTO, CURRÍCULO E FEMINILIDADES.....	 65
As observações no recreio.....	65
Meninas, meninas e meninas: análise das entrevistas.....	78
 7 - (IN)ACABAMENTOS.....	 86
 8 - REFERÊNCIAS.....	 90

1 - INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Estamos dolorosamente conscientes do que significa ter um corpo historicamente constituído (DONNA HARAWAY)

Este estudo tem como objetivo investigar como o currículo constrói as feminilidades e a sexualidades nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quando falo em currículo refiro-me às práticas discursivas, baseadas especificamente no Tema Transversal Orientação Sexual (parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) e as não-discursivas – as atividades livres ou dirigidas no recreio escolar, aos modos de endereçamento e técnicas físicas de controle corporal, ao regulamento de controle do espaço e tempo dos/as estudantes e técnicas de organização arquitetônicas, que articuladas ou não, produzem feminilidades diretamente ligadas ao contexto social no qual estão inseridos.

Trabalhar com as implicações do currículo na produção de identidades constitui o ponto de partida para a continuidade de estudos que venho desenvolvendo na área dos estudos sobre currículo.

O intuito de pesquisar a construção das feminilidades e sua relação com a sexualidade pelo currículo escolar tem sua gênese nas diversas indagações sobre o meu objeto de pesquisa construídas no decorrer da minha trajetória pessoal, acadêmica e no exercício profissional como professora das séries iniciais da rede estadual de educação.

Dito isto, este estudo apresenta, portanto, um determinado recorte entre, de um lado, o envolvimento do currículo num processo de constituição e de posicionamento de sujeitos particulares e de seus múltiplos lugares ocupados nas diversas instâncias sociais e de outro, os modos de endereçamento envolvidos nas estratégias e nas práticas pedagógicas, que entre outras coisas, endereçam valores e saberes; regulam os corpos e as condutas e,

neste caso, ensinam formas de feminilidades e formas de viver a sexualidade. Enfim, o dito e o não-dito a cerca das relações de gênero no currículo escolar.

Para sustentar esta investigação busquei uma fundamentação teórica que me permitiu analisar as condições de emergência de determinados discursos sobre as feminilidades, levando em conta os determinantes históricos, culturais, sociais e políticos. Desse modo, a análise apresentada no decorrer desse texto não visa estancar as múltiplas questões que a temática suscita em relação à produção das feminilidades e as formas de viver (e de educar) a sexualidade através do recreio escolar, mas promover o exercício de nos indagarmos constantemente: “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam?” (FOUCAULT, 1996, p. 47).

Encaminhamentos metodológicos

Todo exercício investigativo aponta para uma trajetória que acaba por motivar a construção da pesquisa. Isso se dá através de embates e confrontos com a insatisfação do já-experimentado, pois, “existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós” (FOUCAULT, 1997, p. 257).

Assim, a construção do objeto de pesquisa: a fabricação das feminilidades e da sexualidade através do currículo escolar foi articulada e experimentada, de algum modo, com a minha trajetória profissional, pessoal e acadêmica. Concordo com Fischer (2002), quando destaca que:

Trazer para nossas dissertações e teses a intensidade da vida é operar com discursos e práticas, não temendo reconhecer que as palavras muitas vezes nos enganam, nos fazem acreditar na plena existência das coisas, levam-nos a pressupostos objetos naturais, dados. (p. 66)

Como professora das séries iniciais do ensino fundamental e como pesquisadora me deparei com a discussão acerca de como a pedagogia, o currículo e a escola reforçavam a “compreensão da natureza dos seres humanos em termos das configurações específicas da matéria que também

lhes dava corpo” (NICHOLSON, 2000, p.16). Sendo assim, é necessário algumas palavras sobre minha inserção no ambiente do recreio escolar e o meu envolvimento com o meu objeto de estudo.

De certa forma, os estudos que venho conduzindo sobre currículo e a produção de identidades decorre de um viés relacionado à minha formação acadêmica e pela presença constante desse tema no contexto cultural contemporâneo.

Instigada pelos Estudos Culturais e pelos estudos sobre currículo, busco aqui contribuir com a discussão sobre as implicações do currículo na construção das feminilidades e da sexualidade, num contexto particular: o recreio escolar. Correndo o risco de ser repetitiva, quero salientar que currículo aqui é entendido como práticas discursivas e não discursivas que, segundo Foucault (1987), são lidas, analisadas e entendidas como práticas de poder; práticas que classificam as/os alunas/os “segundo sua idade, seus desempenhos e seu comportamento” (id. p. 125).

Assim, esse trabalho foi tomando corpo, compreendendo como as práticas discursivas e não-discursivas estão intimamente ligadas ao processo de construção das feminilidades e da sexualidade.

De acordo com o referencial teórico adotado, obviamente, não encontrei nenhum critério que me autorizasse a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa, “justo porque que não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa” (CORAZZA, 2002, p. 123).

É dentro dessa compreensão que o trabalho de investigação segue uma inspiração etnográfica (observação participante e entrevistas) realizada numa escola pública no município de Cerrito – Rio Grande do Sul.

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa (MATTOS, 2001). Essas técnicas, muitas vezes,

têm de ser formuladas ou criadas para atenderem à realidade do trabalho de campo e que mais tarde serão expressas no texto etnográfico, pois:

(...) no estudo da cultura a análise penetra no próprio corpo do objeto, isto é, começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las ... (enfim) os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são 'algo construído', 'algo modelado'." (GEERTZ, 1978, p. 25-26)

Para Geertz (1978), praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa.

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categorial cultural. Esses conjuntos de significantes nos apresentam como estruturas inter-relacionadas, em diversos níveis de interpretação.

A investigadora ou investigador, utilizando uma teoria crítica de análise aliada à abordagem etnográfica, procura identificar o significado nas relações sociais de classe, etnia, linguagem, gênero, e a cena imediata onde estas relações se manifestam. A microanálise etnográfica leva em consideração não somente a comunicação ou interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere (MATTOS, 2001)

Dito isso, se faz necessário esclarecer que alguns pontos, que dizem respeito às opções teórico-metodológicas adotadas e devem ser considerados como intrínsecos à metodologia utilizada. Em primeiro lugar, vale dizer que tais opções estão determinadas por questões internas relativas tanto ao quadro

teórico de referência, quanto ao contexto social e as condições institucionais que, em seu conjunto, influenciaram o direcionamento teórico e prático da pesquisa.

A coleta de dados

Ainda que o recreio fosse o *lócus* principal da observação das relações entre crianças e adultos, houve também entrevistas e a análise do Tema Transversal Orientação Sexual. Durante o recreio observei as turmas de 1ª e 2ª séries de uma escola pública no município de Cerrito, num total de 92 crianças. A escola pesquisada está localizada na zona sul da cidade e atende 570 estudantes, e possui um quadro de 80 professores¹.

Nos anos iniciais há duas turmas por série, com exceção da pré-escola, que possui uma só turma com 22 crianças. As outras séries possuem 23 estudantes cada uma, perfazendo um total de 206 crianças. A equipe que é encarregada de supervisionar o recreio de 1ª à 4ª série é composta por três pessoas: a vice-diretora do turno da tarde, a coordenadora de turno e uma monitora. Além da equipe administrativa e do serviço de limpeza, a escola dispõe de dois inspetores de ensino (uma mulher e um homem) que são responsáveis pelo bom andamento da ordem da escola e, principalmente, do cuidado com as crianças das séries iniciais.

Em cada turma há uma desproporcionalidade entre meninas e meninos (as meninas são em maior número que os meninos). A composição do alunado é formada por diversas formações sócio-culturais. São crianças cujas mães e pais trabalham como professoras e professores, funcionárias e funcionários públicos, domésticas, oleiros, motoristas de caminhão, agricultores, pequenos

¹ Dados fornecidos pela secretaria da escola.

comerciantes ou funcionárias e funcionários do comércio, e uma boa parte de desempregadas e desempregados.

O pátio da escola é de chão batido e localiza-se entre os dois prédios da escola, onde ficam as salas de aula. É bem limpo, possui lixeiras para reciclagem de lixo por toda a parte, há algumas árvores que fazem sombra às mesas e aos bancos utilizados pelas crianças para descansarem ou merendarem. Todo o pátio é cercado por construções e por muros altos. A parte coberta fica no centro da quadra e, inicialmente, no lado direito do pátio brincavam grupos de meninas e meninos e, no lado esquerdo, os grupos mistos (formados por meninas e meninos) jogavam futebol.

Na parte coberta há alguns jogos de amarelinha, pintadas pelas alunas do Curso Normal da escola, e se constitui em uma das brincadeiras que mais desperta atenção das crianças.

Duas mudanças ocorreram no espaço físico do recreio durante o andamento da pesquisa: a deliberação, por parte da direção da escola, de transferir o jogo de futebol para um terreno gramado na lateral de um dos muros da escola e a colocação de traves de vôlei e de uma cesta de basquete – improvisada por um dos professores de Educação Física da escola – na área onde alguns grupos de crianças brincavam. Esse processo me permitiu analisar melhor como se dava a ocupação do espaço físico entre as crianças, bem como o uso diferenciado dos brinquedos entre elas, visto que a arquitetura escolar, bem como seus elementos próprios ou nela incorporados, estão intimamente relacionados com os padrões culturais e pedagógicos que as crianças subvertem, transformam ou conformam.

O trabalho de campo foi realizado durante um mês e contou com sessões de observação diárias durante os quinze minutos do recreio escolar, das atividades desenvolvidas entre grupos de crianças e com os adultos que supervisionavam o recreio.

Durante esse período observei os jogos, as brincadeiras, as atitudes que eram travadas naquele espaço pelos grupos crianças e pelos adultos que cuidavam do recreio. Essas observações foram anotações no diário de campo,

estando incluídas as conversas que tive com as crianças e com as supervisoras do recreio sobre o que presenciava naquele espaço.

Observar o recreio escolar também me possibilitou o levantamento de um material bem expressivo quanto aos usos do espaço e do tempo e das relações dos grupos de crianças, bem como essas crianças se relacionavam com os adultos e como se construíam as feminilidades e podiam viver sua sexualidade naquele meio.

Como sou professora dessa instituição de ensino não houve dificuldades de inserção naquele espaço e do meu entrosamento com as crianças e com as supervisoras. Mesmo assim, o interesse das crianças por mim no pátio era algo fora do comum, havia disputas entre elas para que eu participasse das brincadeiras.

Embora observasse o que acontecia naquele ambiente sempre busquei lançar aquele olhar estrangeiro, que era o resultado da insatisfação com o já-sabido. Durante o trabalho de campo fiz anotações no protocolo de observação, onde constam “uma série de itens, que abrangem as informações relevantes para a análise dos comportamentos” (DONNA, 1984, p. 44)

No protocolo de observação constam os seguintes registros: a) idade e sexo das pessoas observadas; b) objetivo da observação; c) data e horário da observação; c) descrição do espaço físico do recreio escolar; d) relato minucioso de acontecimentos particulares ao recreio; e) descrição das atividades, jogos, brincadeiras, atitudes e comportamentos desenvolvidos e f) transcrição dos diálogos. (ANDRÉ, 1997; DONNA, 1984; DELGADO, 2005)

Uma outra forma adotada para gerar informações relevantes a esta investigação foi a aplicação de entrevistas semi-estruturadas às professoras que supervisionam o recreio escolar. Tendo em vista o referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, as entrevistas aqui têm o caráter que lhe confere Silveira (2002), ou seja, são consideradas não só como método de coleta de dados, mas como...

(...) eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no

momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (p. 120)

Realização das entrevistas

Em virtude do objetivo da pesquisa, busquei um grupo representativo de três professoras, ou seja, aquelas que são responsáveis pela supervisão do recreio escolar.

Quanto à realização das entrevistas, foi apresentado, previamente, às entrevistadas os objetivos e o conteúdo da entrevista, como uma forma de atenuar possíveis constrangimentos suscitados por esse tipo de depoimento pessoal. As indagações apresentadas às entrevistadas foram articuladas a partir de três eixos que considero norteadores deste estudo: a) práticas identificatórias, que embasadas num discurso de ordem biológica constroem um determinado padrão de feminilidade; b) os modos de endereçamento presentes no currículo, que produzem determinadas posições de gênero e c) a ocupação generificada dos espaços.

As entrevistas foram conduzidas fora do ambiente escolar, em um lugar previamente escolhido: a residência das professoras. Na aplicação das entrevistas lancei algumas questões iniciais construídas a partir dos eixos acima citados, assim:

(...) as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, de sua situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais. (SILVEIRA, 2002, p. 130)

Durante as entrevistas, as supervisoras do recreio contaram histórias, falaram de suas angústias em relação ao comportamento sexual das crianças e também da agressividade que acontecia entre elas durante as brincadeiras e jogos. Apesar de ter elaborado um roteiro semi-estruturado, cada encontro me possibilitou enriquecê-lo. Comentávamos sobre a ocupação dos espaços

físicos da escola pelas crianças, sobre as regras instituídas (ou não) para o bom aproveitamento do recreio e sobre as ações e interações entre as crianças e adultos.

Sobre o Tema Transversal Orientação Sexual

Esta dissertação conta também com a análise do Tema Transversal Orientação Sexual, a partir da revisão bibliográfica que sustenta os argumentos até aqui desenvolvidos.

Como discutirei ao longo deste texto, a educação sexual, não surge na escola através dos temas Transversais, mas julguei necessário identificar como esse tema é reinscrito em nossas escolas dentro de um momento histórico específico e de suas demandas atuais. A reapropriação da educação sexual – agora renomeada como tema transversal: Orientação sexual – parece estar associada a uma pedagogia de prevenção sexual, à higienização da sexualidade e à intervenção nos padrões de comportamento sexual das/dos estudantes e à construção das identidades de gênero e sexuais.

A Orientação Sexual nos Parâmetros curriculares Nacionais – PCN é entendida como sendo de caráter informativo e a sexualidade é concebida como um dado da natureza, algo inerente à vida e como fonte de prazer. Nesse sentido, me arrisco a dizer que no discurso dos temas transversais não há uma problematização da categoria sexualidade sob um viés histórico, embora o documento mencione as diversas manifestações da sexualidade. Dito isso, acredito que o documento:

prefere individualizar soluções e recomendar comportamentos, condutas, esquecendo as próprias circunstâncias em que ocorre o encontro educativo; esquecendo os agentes envolvidos/as nesse processo (VIEIRA, 2006, p. 6)

A análise dos dados

A coletânea dos documentos a serem analisados deu-se de acordo com os objetivos que orientam esta pesquisa. Assim, a investigação foi construída tendo como balizadores as práticas discursivas – Tema Transversal Orientação Sexual, as entrevistas e as observações do recreio escolar, os modos de endereçamento – e as práticas não discursivas – o espaço do recreio escolar e as relações envolvidas entre professoras e alunas/os.

Assim esse trabalho foi tomando corpo, compreendendo como os modos de endereçamento presentes no currículo estão intimamente ligados ao processo de construção das feminilidades.

Nesse sentido, para alcançar o objetivo dessa investigação, recorri aos estudos sobre currículo e às problematizações de Elisabeth Ellsworth sobre os modos de endereçamento para discutir a fabricação das feminilidades na escola, pois creio que o currículo, assim como os filmes, “visam e imaginam determinados públicos. Eles também desejam determinados públicos” (ELLSWORTH, 2001, p. 14)

Mesmo partindo desses pressupostos penso que esses públicos, nesse caso as meninas, nunca são exatamente aquelas imaginadas pelo currículo, pois nenhum discurso pode conformar a todas/os da mesma maneira e ao mesmo tempo. Ainda que os discursos curriculares enderecem aos corpos de meninas e meninos determinados posições de sujeito haverá sempre um ponto de fuga entre, de um lado, o endereçamento, e, de outro, o que os corpos reinventam ou capturam, pois, “os significados dos corpos deslizam e escapam, ele são múltiplos e mutantes” (LOURO, 2003, p. 23).

Portanto, o currículo e demais relações escolares procuram/imaginam fabricar um público, feminilidades, uma forma de viver o gênero e a sexualidade. Trata-se, então, de um processo atravessado por relações de poder. Sobre isso é necessário dizer que a “educação institucionalizada e o

currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade” (SILVA, 2001, p. 27).

Sob essa ótica é possível pensar a historicidade das práticas discursivas produzindo ao longo do tempo papéis sexuais que resultaram na divisão hierarquizada entre homens e mulheres. Ao discutir essas práticas, FOUCAULT, diz que:

Elas ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm. (FOUCAULT, 1997, p. 12)

O tratamento analítico utilizado nos documentos selecionados foi a análise de conteúdo, mais especificamente a análise temática:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência significam alguma coisa para o objetivo analítico visado. Ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso. (MINAYO, 1993, p. 209)

A análise de conteúdo foi o momento que exigiu de mim um envolvimento maior, visto que foi necessário operar cuidadosamente sobre os materiais empíricos: as falas das entrevistadas, as anotações das observações do recreio e a apreciação e leitura do Tema Transversal Orientação Sexual. A análise desses materiais significa investir na problematização daquilo que nos é dado como natural, pré-discursivo e assim...

(...) abandonar o lago sereno das certezas e mergulhar naqueles autores e teorizações nas quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tensionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cotejá-las com outras talvez menos seguras para nós e, especialmente, ousando estabelecer relações entre esses referenciais e as primeiras incursões que fazemos em nossos materiais empíricos. (FISCHER, 2002, p. 58)

Inicialmente, realizei uma revisão bibliográfica com o intuito de me apropriar de conceitos e proposições que se apóiam em vertentes dos Estudos Feministas, Estudos Culturais e em especial aos Modos de Endereçamento desenvolvidos por Elisabeth Ellsworth, os quais estão diretamente envolvidos

nesta investigação. A partir desse referencial estabeleci os pressupostos comuns à análise dos dados. O primeiro se refere à Cultura, que é aqui concebida como um campo de constantes lutas, ações, contestações, aceitações e resistências, no qual os sujeitos se conformam em grupos diferentes com particularidades específicas. Dentro desses grupos, os sujeitos interagem com outras instâncias que possuem seus próprios traços e que são capazes de deixar suas marcas, tais como raça, etnia, nacionalidade, geração e classe. Essas marcas trazem em si uma hierarquia de poder (HALL, 1997). O segundo pressuposto permite pensar o currículo como um artefato cultural, “como qualquer outra prática cultural, o currículo, nos constrói como sujeitos particulares, específicos” (SILVA, 1995, p.195), e assim podendo ser analisado como uma forma de representação.

O conceito de representação explorado engloba práticas de significação lingüística e cultural, e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados atribuídos às meninas e aos meninos são construídos em meio a relações de poder.

Outro ponto de análise amplia a noção de gênero para além das definições de papéis e funções sociais de mulheres e homens, e assim discutir que gênero engloba todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas nos processos de diferenciação masculinos e femininos – incluindo aqueles processos que produzem, separam e distinguem corpos, dotando-os de sexo, gênero e sexualidade (LOURO, 1997; NICHOLSON, 2000; MEYER; 2003).

E, finalmente, um último ponto de análise diz respeito à noção de modos de endereçamento. Inicialmente utilizada por estudiosas e estudiosos do cinema, apropriada por Elisabeth Ellsworth (2000) para pensar o currículo e a pedagogia. Nesse sentido, a autora propõe que os filmes [assim como o currículo] são feitos para alguém. Eles “visam e imaginam determinados públicos” (ELLSWORTH, 2000, p. 13)

Num segundo momento, selecionei o conjunto de depoimentos obtidos, bem como o uso de outras fontes documentais relevantes ao processo de análise dos dados.

Em seguida confrontei as diferentes falas, já inicialmente codificadas, buscando então uma categorização temática comum ao conjunto das entrevistas. De certo modo, desse confronto, as categorias resultantes entre os depoimentos originaram a estruturação do texto que ora apresento.

Obviamente que os procedimentos descritos anteriormente resultaram do recorte das falas das entrevistadas, já que buscava comparar os relatos entre si.

Assim, o trabalho analítico fez uma descrição densa dos dados apresentados nos discursos com os quais opero, buscando, a partir do que foi dito, um maior esclarecimento à leitora e ao leitor sobre as ferramentas conceituais que possibilitaram a produção dessa dissertação.

Então, descrevo e discuto o tipo de feminilidade que o currículo escolar produz através dos endereçamentos e das práticas pedagógicas, bem como as relações com a sexualidade são construída por esses discursos, onde as prescrições ascéticas instituídas por essas práticas são seus instrumentos privilegiados.

Talvez possamos a seguir entender melhor a educação feminina e suas implicações no contexto histórico-social brasileiro, bem como sua articulação entre os saberes que possibilitaram a emergência da escolarização feminina, a produção escolar das diferenças e a emergência de uma educação sexual nas escolas.

O exercício de análise a que me propus foi pensar a produção das feminilidades como produções histórico-sociais, não tendo uma essência em si, sendo assim, produzidas por práticas historicamente datadas. Quando se pensa ou se descreve algo como natural afastamos a possibilidade de mudá-lo ou transformá-lo:

Por gerações, foi dito às mulheres que elas são “naturalmente” fracas, submissas, extremamente emocionais e incapazes de

pensamento abstrato. Que estava “em sua natureza” serem mães em vez de executivas, que elas preferiam entreter visitas em casa a estudar Física das Partículas. Se todas essas coisas são naturais significa que não podem ser mudadas. Fim da história. Volta à cozinha. Proibido ir adiante. Mas se por outro lado, as mulheres (e os homens) não são naturais, mas construídos, tal como um ciborgue, então, dados os instrumentos adequados todos nós podemos ser reconstruídos. (HARAWAY, 2000, p. 28)

Dito isso, no segundo capítulo recorro à história da educação feminina a partir do século XIX no Brasil, para entender as condições de possibilidades de aparecimento de determinados discursos disciplinares, que passam a funcionar no interior de diferentes instituições, neste caso específico, da escola e que instituíram/instituem determinadas práticas, saberes e poderes, discutindo as articulações de alguns políticos da época para a co-educação dos sexos e a necessidade de uma educação sexual nos currículos escolares.

No terceiro capítulo, valho-me novamente da história, na tentativa de problematizar a constituição de um campo de estudos feministas no século XX, articulando a emergência do conceito de gênero e sexualidade no currículo, bem como seus desdobramentos teóricos e políticos.

Adiante, no quarto capítulo, discuto os imbricamentos entre currículo e produção de identidades examinando as relações de poder envolvidas nessa produção. Para isso exploro a importância do movimento feminista ao promover o debate no campo social e questionar as justificativas para as desigualdades entre homens e mulheres pensadas não através das diferenças biológicas, mas dentro de arranjos sociais, dentro da história e nas formas de representação.

Numa aproximação entre os estudos feministas, gênero e modos de endereçamento, busco compreender como as feminilidades extravasam as posições aceitáveis que lhes são endereçadas neste caso pelo currículo escolar.

Logo após, no quinto capítulo, apresento a análise do tema transversal: Orientação Sexual com o intuito de discutir o texto proferido pelo documento e assim dar uma maior sustentação às análises empíricas.

E dando continuidade ao trabalho, no sexto capítulo, apresento a pesquisa realizada frente à análise e interpretação dos dados, bem como minhas teorizações frente aos dados coletados.

2- ESCOLARIZAÇÃO DO FEMININO E EDUCAÇÃO SEXUAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E SISTEMAS DE GÊNERO NO BRASIL

A educação feminina a partir do século XIX

Analisar sob uma perspectiva histórica quais as condições que possibilitaram, no Brasil Republicano, a educação feminina e o aparecimento de um determinado modelo de feminilidade particular à sua época, significa desviar os olhos das coisas “naturais” para perceber as práticas bem datadas, que objetivaram e produziram discursos que se difundiram e se articularam ao corpo social, produzindo, simultaneamente, corpos dóceis e úteis, e saberes extraídos desses corpos controlados (FOUCAULT, 1999).

A discussão em torno da intensificação da escolarização feminina e seus efeitos sobre as mudanças no sistema de gênero, a partir da Proclamação da República, aponta para um deslocamento difuso de estratégias discursivas, que extrapolam o âmbito escolar e se inscrevem na dinâmica de transformações sócio-culturais “para as quais concorreram diferentes saberes: o urbanismo, o médico-higienista e o da engenharia” (ARAÚJO, 1993, p. 224).

A esse respeito é possível encontrar alguns estudos², que abrangem os diferentes aspectos, envolvidos nos processos de transição do perfil educacional da população feminina e que estão vinculados à consolidação do Estado Nacional.

Houve um determinado momento, mais especificamente no século XIX no Brasil, que o discurso médico-higienista promove intensas transformações

²Sobre essa discussão foram consultados textos on-line e impressos de autoras como Haraway (2000), Louro (1997), Walkerdine (1999), Swain (2001), Neckel (2003), Azevedo e Ferreira (2006) e o livro organizado por Mary Del Priore: História das Mulheres no Brasil (2001), onde podemos encontrar com riqueza de detalhes e informações textos de várias pesquisadoras (algumas delas citadas no texto do projeto) que abordam o contexto das diferentes personagens sociais (escravas, operárias, sinhozinhas, donas-de-casa, professoras e muitas outras) que fizeram e fazem parte da sociedade brasileira.

nas relações da chamada família burguesa, imputando-lhe padrões higiênicos, morais, intelectuais e sexuais. Esses padrões, originalmente europeus, possibilitariam o processo de urbanização do país (LOURO; MEYER. 1993; D'INCÃO, 1997)

A discursividade higiênica dissemina uma imagem feminina associada à natureza. Essa associação produziu mulheres naturalmente frágeis, bonitas, meigas, dóceis, submissas, etc. Aquelas que não apresentassem esses atributos seriam classificadas como seres antinaturais. Cabe aqui salientar que por mais paradoxal que pareça, muitas qualidades negativas atribuídas às mulheres – como a propensão ao mal e à amoralidade – eram inerentes à natureza feminina, o que implicaria em reconhecer nas mulheres uma identidade ambígua e contraditória.

Meu argumento é que, nesse sentido, ao longo dos tempos, as mulheres foram descritas sob uma perspectiva profana e escatológica, ou seja, seus corpos eram descritos como superlativo de podridão.

Nesse sentido, pude encontrar os elementos que sustentaram um saber sobre o corpo feminino e dos mistérios que este encerrava na filosofia cristã³ bem como no saber médico que se constituiu a partir do século XVIII em toda a Europa ocidental. Foi nesta época que tanto os médicos como os padres, apoiados na Escolástica, consideravam o corpo feminino como um território perigoso “um lugar de tentação, voltado para a putrefação, destinado aos vermes e aos excrementos” (DEL PRIORE, 1999, p. 181)

Acreditava-se também que os mistérios ligados à fisiologia feminina, como o fluxo menstrual, seus odores, o líquido amniótico e as expulsões do parto, enfim tudo o que dizia respeito ao corpo das mulheres eram

³ No final do século I, os discípulos dos grandes filósofos gregos, tinham aberto escolas em todas as cidades importantes do Oriente e os cristãos estavam em contato com eles. Os teóricos gregos sentiram-se impressionados pela grandeza e elevação moral do Cristianismo, daí uma aproximação, uma penetração das doutrinas, o que se produziu em certos pontos. O Cristianismo nascente sofria pouco a pouco a influência grega, principalmente no que se refere à visão da mulher. Cabe dizer que “a visão distorcida que Aristóteles tinha da mulher, surtiu efeitos particularmente danosos, pois foi ela que predominou durante toda a Idade Média” (Gaarder, p. 61). Dessa forma a igreja herda essa visão da mulher e subverte os ensinamentos de Jesus em relação a ela, já que este não fora um inimigo das mulheres.

essencialmente impuros. Ainda sobre o sangue menstrual, os discursos teológicos incorporados à medicina, descreviam-no como um veneno poderoso visto que a menstruação era um severo castigo imputado por Deus por ocasião do pecado original. Culpada pelo despojamento das virtudes e das delícias quando da expulsão do paraíso, a mulher deveria passar à contemplação de Deus para redimir-se dos seus pecados e assim aprender a domesticar seus impulsos e desejos (DEL PRIORE, 1999: MACEDO, 1998)

Daí que “a busca pela definição da natureza feminina teria para médicos e físicos, entre os séculos XVII e XVIII, uma função normativa” (DEL PRIORE, 1999, p. 182). Deste ponto de vista pode-se pensar a constituição do corpo feminino através de tecnologias políticas que investem o corpo e que tratam de “de distribuir o vivente num domínio de valor e de utilidade” (FOUCAULT, 1993, p. 189), e o “o poder de qualificar, medir, apreciar, hierarquizar – opera suas distribuições em torno da norma” (id. p. 190). Assim, o corpo feminino, seu sexo, sua condição sexual e biológica, enquanto efeito discursivo, definia sua condição no mundo: ser menor e abjeto. A insistência obstinada em desqualificar as mulheres acabava por inscrevê-las numa cadeia de determinações físicas e morais, pois acreditava-se que por serem menores, possuir músculos e carnes mais moles, em relação à condição física masculina, a mulher era inferior ao homem (DEL PRIORE, 1999).

Esses discursos ganhavam vigor com as “descobertas da medicina e da biologia, que retificavam cientificamente a dicotomia: homens cérebro, inteligência, razão lúcida, capacidade de decisão versus mulheres, coração, sensibilidade, sentimentos” (ENGEL, 2000, p. 332)

Ao realizar um estudo sobre magia e saber médico durante o período colonial e sua relação com o corpo feminino, Mary Del Priore (2001) afirma que a medicina tinha o objetivo de instituir uma normalidade ligada ao destino biológico feminino, ou seja, “ao estatuto biológico da mulher, estava sempre associado outro, moral e metafísico” (p.79). Para a autora, o discurso médico acabava...

insistindo sempre na dignidade da procriação, na excelência dos sentimentos maternos e na necessidade de equilíbrio para evitar as

'afecções morais', o discurso médico só enxergava a vocação biológica das mulheres. (idem, p. 87)

Tal imagem justificaria o estabelecimento de medidas normativas àquelas que representavam um risco à sociedade. Uma dessas medidas deveria assegurar o cumprimento do papel social da mulher: ser mãe. Tarefa essa que a educação se encarregou de cumprir.

Sem aprofundar a discussão sobre os diferentes aspectos envolvidos nessa temática, teço algumas considerações, partindo de uma perspectiva histórica, de como ocorreu a escolarização do feminino a partir da 1ª Lei Geral relativa ao Ensino Elementar que, entre outras coisas, cria as escolas de meninas.

O cenário onde ocorrem esses processos foi a metrópole moderna já que no Brasil colonial não houve escolas primárias e secundárias para meninas. A educação das moças de famílias mais abastadas ficava a cargo das instituições religiosas. Às meninas pobres lhes restava tornarem-se religiosas para que pudessem receber educação escolarizada (FELIPE, 2003).

Após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, é que surgiram oportunidades de instrução escolar não-religiosa para as mulheres brasileiras que pudessem pagar por educação. Por exemplo, no Rio de Janeiro, em 1816, funcionavam dois Colégios destinados à educação de meninas. Nesses locais era ensinado bordado e costura, religião, rudimentos de aritmética e de língua portuguesa às moças que lá residiam na qualidade de pensionistas. Portanto, a educação escolarizada era para quem podia pagar por esse tipo de ensino. Somente após 1826 é que foram criadas escolas primárias e secundárias públicas destinadas às meninas.

A primeira legislação sobre a educação das mulheres surgiu em 1827, admitindo meninas apenas para as escolas elementares e introduzindo um instrumento de discriminação no currículo, pois isentava as professoras de ensinar às meninas noções de geometria, restringindo o ensino às quatro operações matemáticas (FELIPE, 2003).

A partir da Proclamação da Independência surge a necessidade de discutir a importância da educação na modernização do país. “As críticas ao abandono educacional em que se encontravam a maioria das províncias estavam presentes nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus” (LOURO, 2001, p. 444).

Dentro desse contexto foi assinado um decreto imperial, a 15 de outubro de 1827, que tratou da 1ª Lei Geral relativa ao Ensino Elementar. Este decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A 1ª Lei Geral de 15 de outubro de 1827 tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas de meninas.

Uma das contribuições da 1ª Lei Geral de 15 de outubro de 1827 foi a de determinar, em seu artigo 1º, que as Escolas de Primeiras Letras (hoje, Ensino Fundamental) deveriam ensinar para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. Às meninas, estavam excluídas as noções de geometria. Aprenderiam o que lhes era necessário para a manutenção da economia doméstica: costurar, bordar, cozinhar, etc.

Durante o Império, a educação das meninas manteve-se precária e rudimentar tanto nas escolas religiosas como nas públicas. Somente com a Proclamação da República é que esse quadro começa a mudar e a escolarização do doméstico adquire um outro formato:

O advento da República anunciava o início de novas políticas de controle social, legitimadas pelos padrões burgueses o que redimensionava as vivências familiares e domésticas e a reorganização do tempo e das atividades femininas. (D'INCAO, 1997, p. 223)

É dentro desse contexto que podemos localizar as possibilidades de emergência de um campo de estudos feministas no século XX, que promoveriam várias mudanças no que se refere às questões de desigualdades entre mulheres e homens e possibilitariam a emergência de um novo sujeito

político, ao questionar, de diferentes maneiras, a condição das mulheres e pôr em discussão a identidade de gênero. Assunto que tratarei no terceiro capítulo dessa dissertação.

Meninas e meninos: as escolas mistas

Como foi mencionado no capítulo anterior, durante muito tempo meninas e meninos experimentaram um sistema escolar diferenciado. No início do século XIX, a maioria das pessoas era analfabeta e a maior parte delas eram mulheres. Essa diferenciação no sistema de educação escolar apresenta-se desde a 1ª Lei Geral do Ensino Fundamental a qual, entre outras coisas, tratou da gratuidade da instrução primária todos os cidadãos de ambos os sexos.

É possível observar em vários textos o quanto se pensava em um mundo separado, bem como uma educação diferenciada para meninos e meninas, partindo-se do pressuposto que havia uma essência capaz de determinar e conduzir de forma irremediável os sujeitos. Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma “verdade” sobre os gêneros. (FELIPE, 2000, p. 120)

As inovações educacionais brasileiras aconteciam paralelamente às mudanças da sociedade que estavam ocorrendo naquela época. Sendo assim, alguns homens públicos, imbuídos pelos preceitos higienistas, como Quintino Bocaiúva, Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa, apostavam na possibilidade de juntar meninas e meninos no mesmo espaço escolar.

Num interessante estudo realizado por Nailda Bonato (1996), a autora faz uma revisão histórica acerca da co-educação dos sexos e dos discursos

que envolveram a sua instauração. Como vimos anteriormente, as prescrições médico-higienistas, influenciadas pelas concepções européias, avançavam pela sociedade brasileira do século XIX, definindo e inculcando os papéis sociais/sexuais de meninas e meninos desde a mais tenra idade. Acreditava-se que ao investir na criança os moldes higiênicos podia-se envolver a família e, conseqüentemente, todo o corpo social. Como se deu esse investimento? Inicialmente coube à família iniciar as crianças nos preceitos higiênicos. Mas esse modelo de educação médico-terapêutica familiar não correspondeu, satisfatoriamente, às prescrições higienistas. Como resolver essa situação? Coube à escola realizar esse tipo de educação (BONATO, 1996).

No Brasil do século XIX, a escola surge como uma das formas de inculcação dos ideais higienistas sobre a criança. É através dela que a pedagogia médica educa a criança e sua família.

A escola nasce para instruir e educar. Sendo assim, não se limitaria apenas a ensinar a ler, a escrever e a contar. Mais do que isso, deveria (deve?) preparar para a cidadania, contribuindo para o bom desenvolvimento moral, físico e intelectual dos indivíduos (BONATO, 1996).

Para que a pedagogia higienista se efetivasse através da escola era preciso que a educação oficial passasse por um processo de reformulação. Foi com esse discurso que vários políticos da época abriram a discussão acerca da reforma da educação oficial. Um dos nomes que influenciaram as reformas educacionais foi Quintino Bocaiúva, bem como outros homens públicos da época, como Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa acreditavam ser a escola a base para a constituição de uma nação moderna, uma possibilidade de progresso. Importante lembrar que as reformas educacionais estavam atreladas às transformações sociais que estavam ocorrendo na sociedade brasileira do século XIX. Nesse sentido, o mais importante a ser discutido sobre a reforma do ensino primário, segundo Leôncio de Carvalho seria: a liberdade de ensino, a criação de jardins de infância inspirados nos modelos alemães e franceses e a extinção das escolas separadas para meninas e meninos, o que acarretaria na implantação das escolas mistas (BONATO, 1996).

Em 1879, nova reforma, considerada mais profunda, é feita por Leôncio de Carvalho, através do Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. De inspiração liberal e de acordo com a filosofia de Rousseau e dos princípios da Revolução Francesa, estabelece a total liberdade de ensino primário e secundário no município da corte, a obrigatoriedade do ensino para ambos os sexos dos 7 aos 14 anos, e elimina a proibição da frequência de escravos (BRASIL, 1879).

A escola primária continua organizada em dois graus distintos: primeiro e segundo graus. A matriz curricular adquire características positivistas, em defesa da técnica e do espírito cientificista herdados de Pombal. Nesse sentido, prevê no artigo 4º, para as escolas primárias de 1º grau as seguintes disciplinas:

Instrução moral. Instrução religiosa. Leitura. Escrita. Noções de cousas. Noções essenciaes de grammatica. Principios elementares de arithmetica. Systema legal de pesos e medidas. Noções de historia e geographia do Brazil. Elementos de desenho linear. Rudimentos de música com exercicios de solfejo e canto. Gymnastica. Costura simples (para as meninas). (BRASIL, 1879, p. 198)

Com efeito, esta última proposta tinha como principal argumento a experiência bem-sucedida, segundo o legislador, nos moldes de educação norte-americanos, ou seja, a experiência da co-educação dos sexos por lá teria demonstrado...

(...) as improcedências dos receios que desperta a idéia de co-educação dos sexos, e os mais insuspeitos testemunhos se reúnem para proclamar os incontestáveis resultados do sistema dos Estados Unidos, onde geralmente está adotado. (CARVALHO, 2003, p. 50)

Obviamente que a idéia de escolas mistas era inovadora na época, visto que a sociedade brasileira era regida pelos preceitos da moral cristã ocidental. A reforma educacional, nesse sentido, gerou uma certa polêmica em função da proposta de Leôncio de Carvalho e de Rui Barbosa reformulou seus pareceres sobre a Reforma do ensino primário.

Como foi dito até agora, os discursos sobre a emergência das reformas na educação oficial agradava a políticos como Rui Barbosa. Influenciado pelos novos conhecimentos da biologia, da medicina, da pedagogia, os problemas de anatomia, ou seja, da ciência européia desenvolvida no século XIX, ele apostava nas tendências educacionais modernas para fazer do Brasil uma

nação moderna tal qual dos países avançados. Sendo assim, uma das preocupações centrais do legislador era a disciplinarização do sexo das crianças e das mulheres. Importante ressaltar que era essa mesma preocupação que movia o movimento higienista que se impunha no Brasil:

O estudo dos pareceres-projetos educacionais sobre o ensino primário, elaborados em 1882 e apresentados ao legislativo do Império em 1883 por Rui Barbosa, visa compreendê-los através da análise do contexto histórico-econômico do final do século XIX. Evidencia que está no bojo do processo de penetração do capital financeiro internacional no Brasil a compreensão das propostas educacionais ruianas e seu compromisso com a consolidação da ordem democrático-burguesa no país. (SABOYA, 1991, p. 56)

Mesmo assim, o projeto de reforma educacional de Rui Barbosa não eram agradáveis a uma parcela da população que detinham o poder político e cujas posições apresentavam-se, imediatamente, contrárias a qualquer tipo de reforma mais ousada. Este posicionamento não barrou a discussão em torno da co-educação dos sexos, tampouco fez com que Rui Barbosa desistisse de disseminar seus ideais liberais através da educação com o intuito de elevar o país ao nível dos países modernos de então. À fala de Rui Barbosa juntar-se-iam outras vozes com o mesmo interesse:

Em 1895, um diretor de colégio sugere ao diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal que as escolas passassem a ser mistas, por medida econômica que não causará malefícios para o ensino. Entretanto para evitar a promiscuidade de meninos e meninas maiores de 12 anos, propõe que cada escola tenha uma professora adjunta para tomar conta dos meninos, que devem ficar em salas separadas. (ARAÚJO, 1993, p. 128)

Assim, a escola mista vai se instaurando, mais por uma necessidade político-econômica do que propriamente uma necessidade pedagógico-social. Interessante frisar que a co-educação dos sexos objetivava estabelecer uma disciplina rígida sobre as crianças em prol do seu bom desenvolvimento físico e intelectual em nome da moral e dos bons costumes (BONATO, 1996).

Para que esse objetivo se efetivasse, a educação sexual surge por volta do início do século XX, trazendo no seu bojo as concepções médico-higienistas que lhe deram forma e que influenciaram, fortemente, a política educacional do século anterior.

A educação sexual surge como um dispositivo da sexualidade para combater a masturbação, as doenças venéreas e para preparar as mulheres para sua função social: ser mãe. É relevante retomar aqui as proposições de Foucault sobre dispositivo:

Através desse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas 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, 1979, p. 244)

Segundo Foucault (1988), a partir do século XVIII começa a se multiplicar o número de instituições disciplinares e aperfeiçoaram-se as já existentes, objetivando assim uma maior eficácia na função disciplinadora do corpo e do sexo da mulher e do homem. Para o autor, nos últimos três séculos temos visto a emergência da explosão discursiva em torno do sexo. Há uma variedade de aparelhos inventados para falar de sexo, para nos fazer falar, para escutar, registrar, classificar o que dele se diz, mas, ao mesmo tempo, valorizando-os como segredo. Através desta explosão discursiva, houve um refinamento do vocabulário utilizado, as palavras para expressá-lo são controladas; definiu-se quando e onde falar dele, em quais situações, quais seus locutores e interlocutores (id. p. 88). Entre esses aparatos inventados está a educação sexual.

A gênese da educação sexual

Por volta dos anos de 1920, Berta Lutz, uma bióloga ligada ao movimento feminista, buscou implementar a educação sexual oficial nas escolas. Com esse projeto, Lutz pretendia defender a infância e a maternidade. Já no âmbito da educação oficial, em 1928 o Congresso Nacional de Educadores discutia a aprovação de um programa oficial de Educação Sexual

nas escolas, objetivando atingir apenas as crianças maiores de 11 anos. Aqui é importante salientar que a idade da criança foi o primeiro alvo do dispositivo da sexualidade⁴.

Nesse sentido, a influência dos preceitos higienistas nos discursos pró e contra a implantação da educação sexual oficial nas escolas era evidente. A literatura que na época discutia esse assunto era suficientemente clara quanto à presença dos preceitos higienistas no discurso oficial sobre educação sexual.

Esses livros destinavam-se a instruir apenas os meninos sobre educação sexual, as meninas só deveriam ser iniciadas no sexo por seus maridos. Essas prescrições podem ser um dos exemplos do moralismo vigente à época.

Outro exemplo de contestação à educação sexual oficial é o livro do Padre Leonel Fonseca, publicado também no Rio de Janeiro, em 1954, no qual o capítulo XV desse livro tinha como título a formação da personalidade. E é nesse capítulo que o autor discute mais diretamente o que entende por educação sexual; e segundo esse entendimento aponta a instituição que deve desenvolver esse assunto entre as crianças e os adolescentes: a família. Para o Padre Leonel Fonseca, caberia às famílias e não à escola orientar sexualmente suas filhas e filhos (BONATO, 1996).

Apesar desses ativistas que lutavam contra a educação sexual oficial, embora não oficializada em Lei federal, esta foi, paulatinamente, implantada nas escolas e tinha como objetivo a higiene corporal, a defesa do sexo e da virgindade das meninas e da boa reprodução da espécie, além de reforçar os papéis sexuais e sociais de mulheres e homens. Esse modelo de educação sexual ficava a cargo de um educador sanitário, que também atuava sobre as mães, os pais e os professores, como pode ser entendido a seguir:

No período de 1954 a 1970, o serviço de Saúde Pública do departamento de Assistência ao escolar de São Paulo ministrou orientação sexual às meninas das quartas séries primárias. As meninas e suas mães receberam orientação sobre mudanças sexuais

⁴Dispositivo da sexualidade para Foucault é a “série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o corpo e seus prazeres” (FOUCAULT, 1993, p.116-117).

que ocorrem na puberdade, gravidez e parto, quando solicitavam. O orientador sanitário era responsável por essas aulas, que ele tentava passar também aos professores. (GUIMARAES, 2003, p.76)

(...) os pais e participantes avaliavam esses programas como excelentes, (...) as mães consideravam importante que as filhas se instruissem para se defenderem das “más intenções” dos rapazes. (id. p.78)

O que depreende-se dos fragmentos acima é que o alvo da educação sexual escolar era a família burguesa e sua moralidade (cristã). Entretanto, a mulher, pela posição de sujeito que ocupava dentro da sociedade, era o veículo de transmissão dessa política, marcada por profunda ambigüidade: ao cuidar da saúde (controlar sua sexualidade), a mulher cuidaria (controlaria) a família e a moral social. Esse dispositivo de controle já vinha sendo usado desde a revolução industrial na Inglaterra. Certamente que o “peso” da educação sexual atingiu mais diretamente as mulheres, pois eram facilmente localizadas: o lar.

Importante ressaltar outra fonte que disseminava no cotidiano escolar a concepção higienista de orientação sexual: eram os livros didáticos, os quais se encarregavam de reforçar os papéis sexuais de mulheres e homens (NOSELLA, 1989, p 36-46).

Na década de 60 do século passado ocorreram mudanças políticas radicais; mudanças essas que também afetaram drasticamente as instituições, entre elas, a escola. Com o golpe militar de 1964 ocorre um declínio no que se refere à implantação da educação sexual oficial nas escolas. Independente da concepção vigente sobre educação sexual nesse período, alguns legisladores tentavam ainda a sua implantação nas escolas.

Em 1968, a deputada Júlia Steimbruck apresentou uma proposta para implantação da educação sexual em todas as escolas de nível primário e secundário em todo o país (BONATO, 1996). Porém, nesse mesmo ano, o Ato Institucional nº. 5 (AI 5) interrompeu esse projeto acarretando o seu arquivamento. Até então, dentro das escolas, quando desenvolvia-se trabalhos sobre educação sexual esta era coordenada pelo orientador educacional e/ou ficava por conta dos professores de Ciências ou Programa de Saúde. Embora não fossem proibidos por lei – visto que não havia nenhuma legislação educacional que os amparasse – esses trabalhos, acabaram extintos.

Foi em 1971, com o aparecimento da Lei 5692/71, que surge a obrigatoriedade da orientação educacional, agora sob a responsabilidade de um profissional graduado: o orientador educacional.

Assim, esse profissional que já vinha sendo o responsável pela educação sexual escolar, agora é respaldado por lei para desempenhar essa função. Embora não fosse explícito em lei, pode-se encontrar nos manuais destinados aos orientadores educacionais da época a sugestão para que ele (o orientador educacional) abordasse o tema entre jovens e adolescentes.

No que se refere à legislação oficial da época a respeito da educação sexual oficial escolar percebe-se que esse assunto sequer é abordado pela lei. É através do parecer nº. 2264/74 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 1974, que aparece uma menção acerca da educação sexual como um objetivo a ser desenvolvido nos programas de Educação da Saúde para o 2º grau, atual Ensino Médio.

Em nível oficial é em 1995 que a educação sexual ganha respaldo através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com esse documento, a educação sexual – agora orientação sexual – deve ser abordada em todas as disciplinas do ensino fundamental como Tema Transversal. Esse assunto será melhor detalhado no capítulo 5 quando analisarei o documento curricular nacional. Agora importa reter que a educação sexual, tal como veio sendo pensada/praticada ao longo da escolaridade brasileira, acabou reforçando a naturalização dos papéis masculino e feminino, em claro prejuízo para este último, visto que a educação sexual se utilizava/utiliza de uma linguagem científica biologicista para compreender e justificar a desigualdade social. Importante reter que não são, necessariamente, as características sexuais, mas o que se diz e como se valoriza essas características, num determinado momento histórico é que constitui o que é ser feminino ou masculino numa determinada sociedade.

A seguir apresento a trajetória do movimento feminista no Brasil e seu envolvimento com a emergência do conceito de gênero.

3- AS CONDIÇÕES HISTÓRICAS DO SURGIMENTO DOS ESTUDOS FEMINISTAS NO SÉCULO XX

O movimento de mulheres e o feminismo construíram suas trajetórias através de diferentes formas e sob diferentes perspectivas. Mas os registros mais recentes dessas trajetórias remetem a primeira e segunda onda do movimento feminista (MEYER, 2003; LOURO, 1997, SARTI, 1998).

A primeira onda do movimento feminista acontece, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, o qual reivindicava o direito de voto às mulheres. No Brasil, “este movimento começou, praticamente, com a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na Constituição de 1934” (MEYER, 2003, p.11).

É importante notar que à luta pelo direito de votar agregam-se várias outras reivindicações, tais como: o direito à educação, melhores condições de trabalho e o direito ao exercício da docência.

Nesse sentido, não se deve conceber o movimento feminista da primeira onda como um movimento singular, como geralmente a história se refere, mas sim como um movimento que apresenta uma multiplicidade de vertentes políticas que o tornam heterogêneo e plural.

Neste mesmo período histórico há referências a um feminismo liberal ou burguês, que se envolveu mais na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao nível de ensino superior, e a movimentos feministas de cunho socialista e anarquista. O socialista reclamava a formação de sindicatos e de melhores condições de trabalho. Já o feminismo anarquista articulava o direito à educação a outras reivindicações como, por exemplo, decidir sobre questões

relativas ao próprio corpo e a sua sexualidade (LOURO, 1997; MEYER, 2003; SARTI, 2004).

Desse modo, admite-se que o movimento feminista da chamada primeira onda, desde sua gênese, se constituiu como composto por diferentes grupos de mulheres e por diferentes necessidades.

Já a segunda onda do movimento feminista inscreve-se nos países ocidentais por volta dos anos 60 e 70 do século XX, trazendo em seu contexto intensos debates e questionamentos suscitados pelos movimentos de contestação europeus, desencadeando-se em maio de 1968, na França. No Brasil, o movimento está associado também à oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80. Com base na experiência brasileira saliento que:

Embora o feminismo comporte uma pluralidade de manifestações, ressaltar a particularidade da articulação da experiência feminista brasileira com o momento histórico e político no qual se desenvolveu é uma das formas de pensar o legado desse movimento social, que marcou uma época, diferenciou gerações de mulheres e modificou formas de pensar e viver. Causou impacto tanto no plano das instituições sociais e políticas, como nos costumes e hábitos cotidianos, ao ampliar definitivamente o espaço de atuação pública da mulher, com repercussões em toda a sociedade brasileira. (SARTI, 2004, p. 2)

No âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda fundamentalmente investe na necessidade de uma discussão mais consistente no que se refere à produção de conhecimento, ao envolvimento com estudos e pesquisas que não só denunciasses, mas, sobretudo, compreendesse e explicasse os processos de subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres estiveram submetidas historicamente. Pretendia-se com isso criar novas formas de intervenção através das quais pudesse modificar tais condições. Obviamente esses processos de invisibilidade e subordinação vinham sendo experimentados há centenas de anos por mulheres das classes camponesas, que devido à necessidade de subsistência exercitavam tarefas fora do lar, nas lavouras, nas oficinas manufatureiras e, mais tarde, nas primeiras fábricas que se instalaram durante o processo de industrialização (MEYER, 2003).

No Brasil, devido à ditadura militar, o feminismo se desenvolve com algumas particularidades:

Os grupos feministas, tendo a origem social de suas militantes nas camadas médias e intelectualizadas, em sua perspectiva de transformar a sociedade como um todo, atuaram articulados às demandas femininas das organizações de bairro, tornando-as próprias do movimento geral das mulheres brasileiras. O feminismo foi se expandindo dentro desse quadro geral de mobilizações diferenciadas. Inicialmente, ser feminista tinha uma conotação pejorativa. Vivia-se sob fogo cruzado. Para a direita era um movimento imoral, portanto perigoso. Para a esquerda, reformismo burguês, e para muitos homens e mulheres, independentemente de sua ideologia, feminismo tinha uma conotação antifeminina. A imagem feminismo versus feminino repercutiu inclusive internamente ao movimento, dividindo seus grupos como denominações excludentes. A autodenominação feminista implicava, já nos anos 1970, a convicção de que os problemas específicos da mulher não seriam resolvidos apenas pela mudança na estrutura social, mas exigiam tratamento próprio. (SARTI, 2004, p. 3)

Note-se que desde a segunda metade do século XIX as mulheres das classes burguesas européias e norte-americanas passaram a desenvolver atividades ligadas à assistência social, ao cuidado ou à educação, atividades estas sempre controladas e supervisionadas por homens (MEYER, 2003). Tais atividades e sua forma de organização como “trabalho de mulher” em diferentes sociedades e países se constituíram como objetos de investigação, promovendo assim intensos debates sobre necessidades e interesses femininos. Esses estudos apontaram informações, até então inexistentes, sobre as condições de vida de diferentes grupos femininos, denunciaram práticas sexistas nas relações trabalhistas e nas práticas educacionais, e ainda conduziram à academia a discussão sobre temas até então considerados inferiores como: o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc.

Esses estudos também aliaram-se a diferentes perspectivas teóricas, como os campos de estudo da psicanálise, às teorizações marxistas, ou ainda produzindo referenciais feministas como a teoria do patriarcado.

A história do feminismo pode ser pensada através de um movimento plural e multifacetado, atravessado por confrontos e resistências, tanto por parte de quem se utilizava das justificativas de ordem biológica ou teológicas, para reforçar as desigualdades entre homens e mulheres, quanto por aquelas e aqueles que, a partir das teorias marxistas, compreendiam as diferenças e as

desigualdades sociais através da centralidade de classe social (MEYER, 2003; LOURO; 1997).

Foi nesse clima de mobilização social e política de contestação e transformação que entrou em cena o movimento feminista reclamando uma maior visibilidade às mulheres como agentes sociais e históricos (Louro, 1995), e expressando a inconformidade e desencanto com os tradicionais arranjos sociais e políticos, à segregação e ao silenciamento que até então eram submetidas.

Essa concepção, no decorrer da década de 70, levou a uma transformação nos Estudos Feministas, que no final dos anos 80 passa a discutir as relações de gênero. O conceito de gênero, de acordo com Joan Scott (1995), apareceu, primeiramente, entre as feministas norte-americanas, que apontavam as distinções baseadas no sexo como uma característica fundamentalmente social. Busca-se então entender:

(...) o termo “gênero” além, de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres, é necessariamente, informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. (SCOTT, 1995, p. 75)

E continua:

Além disso, o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. (id. p. 75)

Ao conceber o gênero como construção social do sexo, esse termo foi (e continua sendo) usado, então, dentre algumas estudiosas, como um conceito que se opunha a – ou complementava – “e pretendia referir-se aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a cultura inscrevia sobre o corpo sexuado” (MEYER, 2003, p. 15). No entanto, o conceito de gênero seria ressignificado e complexificado, a partir de algumas estudiosas feministas pós-estruturalistas. E partindo dessa perspectiva passaram a

problematizar de forma concomitante as noções de corpo, de sexo e de sexualidade (SCOTT; 1995; BUTHLER, 1999; LOURO; 1997; NICHOLSON; 2000).

A emergência do conceito de gênero

Para Louro (1997), “é através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*” (LOURO, 1997, p. 21). O que se pretende com isso é expandir o debate às abordagens que focalizam a centralidade da linguagem como *locus* de produção dos processos culturais, os quais se estabelecem sobre os corpos, os sujeitos, o conhecimento e o poder. Essa idéia é reforçada por Meyer (2003), ao afirmar que:

Gênero introduziu mais uma mudança que continua sendo, ainda hoje, alvo de polêmicas importantes no campo feminista. Trata-se do fato de que o conceito sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise. Em vez disso, ele traz implícita a idéia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero.” (MEYER, 2003, p. 18)

Mas para compreender melhor as definições do termo gênero e sua ligação com o movimento feminista é necessário elaborar mais especificamente a gênese desse termo.

Há uma multiplicidade de tentativas de conceituar o termo gênero. Aqui o objetivo não é o de esgotar toda a bibliografia existente sobre o assunto, mas elencar alguns pressupostos balizadores dos estudos e da compreensão de diversos estudiosas e estudiosos e militantes desse campo.

Ao fazer um estudo em que busca desconstruir os significados dominantes de dois conceitos centrais da crítica feminista, gênero e mulher, Linda Nicholson (2000) nos apresenta o contexto histórico-social que

favoreceram o aparecimento do conceito de gênero. Para a autora, gênero é uma palavra estranha ao feminismo, e vai mais além ao revisar profundamente tal conceito. Segundo Nicholson, “gênero foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a sexo, para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado” (NICHOLSON, 2000, p. 9).

Nicholson avança na sua argumentação fazendo um histórico das origens do termo gênero dizendo que:

Gênero tem suas raízes na junção de duas idéias importantes do pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e da construção social do caráter humano. (NICHOLSON, 2003, p. 10)

Durante a segunda onda do feminismo, final dos anos 60, ainda se pensava que o corpo era a base material a qual a cultura age, foi a idéia dominante que na maioria das sociedades industrializadas as diferenças entre feminino e masculino eram causadas pelos fatos da biologia e expressas por eles. Tal idéia se confirmava pelo uso freqüente ao definir sexo e suas associações biológicas.

Ao assumir, implicitamente, que o sentido do sexo tinha suas raízes na biologia, a diferença entre mulheres e homens se torna normalizada e acaba por supor uma idéia de imutabilidade, o que causaria uma desesperança para as tentativas de mudança. Mas as feministas dos anos 60 se valeram do “modelo da constituição social do caráter humano para minar o poder desse conceito” (NICHOLSON, 2000, p. 10)

Em meados da década de 60, o termo gênero ainda era usado para se referir às formas femininas e masculinas no campo da linguagem. Desse modo, acabava por carregar fortes associações sociais em relação à distinção feminino e masculino. As feministas dessa fase alargaram o significado do termo gênero para também se referirem à construção da personalidade e do comportamento de mulheres e homens.

Interessante notar que gênero naquela época não era sinônimo de sexo, nem seu substituto, e sim um termo utilizado como meio de minar as pretensões de abrangência do sexo (NICHOLSON, 2000). Para a maioria das feministas dos anos 60 e 70, a assunção da existência de fenômenos

biológicos reais que diferenciam mulheres e homens geraram a nova idéia de que “muitas das diferenças associadas a mulheres e homens não eram desse tipo, nem efeitos dessa premissa” (NICHOLSON, 2000, p. 11). Sendo assim, o conceito de gênero se tornou suplementar ao de sexo, não seu substituto.

Um exemplo dessa nova premissa pode ser encontrado no artigo de Gayle Rubin *The Traffic Womem*, uma das mais influentes discussões sobre o assunto. Rubin apresenta nesse artigo a expressão “o sistema sexo/gênero”, definindo-o como:

O conjunto de acordos sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nas quais essas necessidades sexuais são transformadas. (RUBIN, apud NICHOLSON, 2000, p. 11)

Esse sistema sugere que há uma base biológica sobre a qual os significados sociais são construídos. Essa proposta refletia um aspecto importante do pensamento do século XX sobre socialização, incluídas aí as noções feministas para distinguir mulheres e homens. A aceitação feminista dessas proposições significava que:

Muitos dos que aceitavam a idéia de que o caráter é socialmente formado, rejeitando, portanto, a idéia de que ele emana da biologia, não necessariamente rejeitam a idéia de que a biologia é a idéia da formação do caráter. Em outras palavras ainda vêem o eu fisiológico como um ‘dado’ no qual as características específicas são ‘sobrepostas’ um ‘dado’ que fornece o lugar a partir do qual se estabelece o direcionamento das influências sociais. A aceitação feminista dessas proposições significava que o ‘sexo’ ainda mantinha um papel importante: o de provedor do lugar onde o gênero seria supostamente construído. (NICHOLSON, 2000, p. 11)

A noção de que o sexo é o provedor do lugar onde o gênero seria supostamente construído leva Nicholson a elaborar a noção de porta-casacos da identidade. Para a autora, essa visão essencialista de identidade sugere que o “corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos à personalidade e comportamento” (NICHOLSON, 2000, p. 12)

Já num segundo momento da história da construção do conceito de gênero no centro dos movimentos sociais e da Academia, poderia ser agregado ao *slogan* dos grupos feministas que proliferaram no país pós-anos

80: o cotidiano é político. Surgia uma outra necessidade dentro dos diversos movimentos.

Um terceiro momento data de 1989 aos nossos dias. No Brasil, “será nesse momento que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passarão a utilizar o termo gênero” (LOURO, 1997, p. 23). Importante salientar que o forte apelo relacional e social do conceito de gênero, não deve, no entanto...

Levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos. (LOURO, 1997, p. 23-24)

Nesse sentido, se faz necessário entender que o conceito de gênero engloba uma multiplicidade e conflitualidade de processos através dos quais a cultura molda e distingue corpos femininos e masculinos. Essa distinção se dá pela articulação de gênero com outras ‘marcas’ sociais, quais sejam: classe, raça/etnia, sexualidade, etc. É importante reconhecer que cada uma dessas articulações é responsável pela forma pela qual as feminilidades e masculinidades são pensadas, vividas e experimentadas dentro de diversos grupos sociais e em diferentes contextos históricos.

Considerando os desdobramentos do conceito de gênero, desenvolvidos até aqui e o objetivo dessa pesquisa cabe perguntar: como o currículo está implicado na formação das feminilidades? Como os processos de construção das identidades de gênero e sexuais vêm se expressando através do currículo?

4 - ARTICULANDO CURRÍCULO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES: FEMINISMO, GÊNERO E SEXUALIDADE, MODOS DE ENDEREÇAMENTO

A utilização do conceito de gênero na crítica do currículo aproxima-se das teorizações acerca do conceito de classe. As perspectivas críticas sobre o currículo passaram a ser fortemente questionadas por não discutir questões relacionadas à desigualdade, que não fossem aquelas pensadas sob uma perspectiva de classe social (SILVA, 2005).

Os questionamentos feitos às perspectivas críticas se davam, especificamente, por ignorarem as implicações de gênero e de raça no processo de igualdade e desigualdade. É através do movimento feminista que se começa a ver e a entender que as “linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também, pelo patriarcado” (SILVA, 2005, p. 91)

De acordo com esses pressupostos pode-se considerar que a primeira fase de análise do currículo estava centrada em questões do acesso às mulheres à educação. Silva (2005) esclarece que:

Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. (SILVA, 2005, p. 92)

De acordo com esse tipo de análise considerava-se que o acesso diferenciado das mulheres à educação estava intimamente ligado a determinadas crenças e atitudes construídas no senso comum e na academia sob circunstâncias históricas complexas.

Deslocando o foco para a segunda fase da análise do gênero no currículo, o que passa a ser questionado não é o “acesso”, mas “para o quê do acesso”. O que a análise feminista vai questionar é a suposta neutralidade – em termos de gênero – da sociedade.

Dessa forma, a introdução do conceito de gênero na teoria feminista chamou a atenção para o caráter relacional das relações entre os sexos, ou seja, o feminismo começa a “pensar as relações de poder – entre homens e mulheres – e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como sujeitos de gênero” (MEYER, 2003, p. 18).

Embora o currículo oficial não tenha incorporado os aspectos importantes das teorizações feministas e dos estudos de gênero, não era mais possível ignorar que o “currículo é entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2005, p. 97).

Mesmo com o aporte das novas teorizações provenientes dos questionamentos dos Estudos Feministas, ainda o currículo era pensado sob um viés biologicista e, então, ligado à manutenção da saúde e da higiene. Esse modo de pensar o currículo deu sustentação a questões e a “caracterizações dicotomizadas que se embasam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino” (LOURO, 1997, p. 76), o que implicaria em desconsiderar e negligenciar uma complexa multiplicidade no interior do gênero.

Certamente, as teorizações que se embasam nesse esquema binário rígido também evidenciam que a lógica que rege essa dicotomia, sob o ponto de vista da sexualidade, é a heterossexualidade. Assim, “todos os sujeitos e comportamentos que não se enquadram dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios” (LOURO, 1997, p. 77).

Deborah Britzman (2001) alarga essa questão ao discutir as estreitas ligações entre gênero e sexualidade, e como essas questões são pensadas nas escolas.

A autora argumenta que:

Se as escolas são pensadas como sendo um lugar de contágio e prevenção sexual, isso significa que os educadores infantis já têm uma idéia de sexualidade em movimento? O exame de como a sexualidade tem sido organizada nas escolas nos possibilita analisar o desenvolvimento da ansiedade educacional sobre o ensino da sexualidade. Além disso, podemos ser capazes de desenvolver uma

compreensão de como a educação sexual tem sido usada para sustentar desigualdades raciais e de gênero. (BRITZMAN, 2001, p.94)

É importante notar que a escola não apenas descreve ou reflete as concepções de gênero e sexualidade presentes na sociedade, mas ela própria as constrói. Foucault (2006), como tantos outros autores, explorou a sexualidade na modernidade. A História da Sexualidade é para esse autor uma história de nossos discursos sobre a sexualidade. Desse modo, a sexualidade é construída como um corpo de conhecimento que define as formas como pensamos e conhecemos o corpo. A experiência ocidental da sexualidade não pode ser caracterizada como um regime de silêncio, mas como um constante e polimorfo incitamento ao discurso.

Todas essas considerações conduzem a mecanismos específicos de conhecimentos e poder centrados no sexo, que se conjugam através de práticas sociais e técnicas de poder.

Segundo Foucault (2006):

Na preocupação com o sexo que aumenta ao longo de todo século XIX, quatro figuras se esboçam como objetos privilegiados de saber, alvos e pontos de fixação dos empreendimentos do saber: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal malthusiano, o adulto perverso. Cada uma correlativa de uma dessas estratégias que de formas diversas, percorreram e utilizaram o sexo das crianças, das mulheres e dos homens. (FOUCAULT, 2006, p. 116)

Em nossas escolas há uma noção singular de gênero e sexualidade que vem sustentando o currículo e as diversas práticas escolares. Embora admitindo que exista uma multiplicidade de viver os gêneros e a sexualidade, não há como discordar do fato de que a escola norteia suas ações por um único padrão. Dessa forma:

Haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2003, p. 44)

O que importa aqui é pensar sobre as formas como se estabelecem as posições-de-sujeito no interior de uma cultura e assim identificar através de que mecanismos a escola e o currículo realizam esse empreendimento.

Em termos curriculares cabe indagar: Quais são as posições-de-sujeito que as alunas e os alunos são convocadas/os a assumirem? Quem o currículo deseja que as/os estudantes sejam?

Nesse sentido, o conceito de modos de endereçamento me pareceu uma ferramenta útil para analisar como o currículo produz as feminilidades e a sexualidade. Vejamos.

Os modos de endereçamento, inicialmente, foram utilizados pelas/os teóricos do cinema para pensar as diversas questões que atravessavam esse campo. Tais questões têm a ver com a relação entre o social e o individual. Trata-se de questões intimamente ligadas ao processo de mudança social e que sugerem uma formulação constantemente aberta ao debate e a novas reflexões. Vale a pena retomá-las aqui: “qual é relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, uma prática social e uma identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem?” (ELLSWORTH, 2001, p. 12).

É assim, que Elizabeth Ellsworth (2001) abre o debate a respeito dos modos de endereçamento e sua relação entre o lado de “fora” da sociedade e o lado de “dentro” da psique humana. Dada a importância desse tema, é necessária que se faça uma retomada desse conceito, das transformações que ele vem sofrendo nos últimos anos, e o porquê de se pensar educação através dos modos de endereçamento.

E é em seu texto “Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também” que a autora aponta algumas das modificações que os modos de endereçamento vêm sofrendo ao longo dos últimos anos, enfatizando, cada vez mais, o caráter ativo do espectador, já que esse termo parece convocá-lo a uma “posição a partir da qual ele deve ler o filme” (id. p. 17).

Vale a pena voltar ao texto de Ellsworth (2001) para esboçar os significados que a noção de modos de endereçamento tem significado para os estudiosos de cinema. Inicialmente, para esses estudiosos, a noção de endereçamento se apresentava como algo no interior do texto do filme, agindo,

de alguma forma, sobre suas e seus espectadores e espectadoras, reais ou imaginários, ou ambos. Há em outro momento na lógica da teoria do cinema que se começa a pensar modos de endereçamento como um evento, algo que está presente entre o social e o individual. E é nesse segundo viés teórico que esta dissertação se embasa, visto que aponta para o caráter escorregadio da noção de modos de endereçamento.

Ellsworth (2001) sustenta que:

Trata-se de uma razão que (...), pode libertar a noção de modo de endereçamento de suas formulações dos anos 70 com sua dependência do estruturalismo e sua concepção de posições fixas, conhecíveis, localizáveis e, portanto, endereçáveis. (p. 45-46)

Assim, a autora reconhece que essa mudança, a qual deixa de localizar o modo de endereçamento no interior do texto do filme e passa a ser entendida como uma relação social, psíquica ou ambas, faz com que ela abandone a teoria do cinema e se volte ao campo da educação.

Com essas afirmações, a autora propõe que os filmes [assim como o currículo] são feitos para alguém. Eles “visam e imaginam determinados públicos” (ibidem, p. 13).

Entretanto, o espectador ou as/os estudantes são apenas quem o filme ou o currículo pensa que ela ou ele é, daí depreende-se que “não existe nenhum ajuste exato entre endereçamento e resposta, o que nos faz concluir que não há como garantir a resposta a um determinado modo de endereçamento” (ibidem, p. 42). E aqui o importante é compreender que o conceito de modo de endereçamento sustenta-se a partir do seguinte argumento: “o modo de endereçamento tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém” (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

E, assim, Ellsworth (2001) toma de empréstimo os modos de endereçamento da Teoria do Cinema para pensar o campo da educação, e a forma como professores e estudantes usam o endereçamento de um currículo para constituírem-se a si próprios e tirar vantagem do fato de que todos os modos de endereçamento erram seus públicos.

Como tão bem mostrou Ellsworth (2001), os modos de endereçamento têm a ver com uma suposição feita por um filme ou por um currículo de *quem* é o possível leitor de seus textos. Refere-se a algo que está no espaço *entre* o texto e as práticas, o social e o individual, o que é dito e o que poderia ser dito, entre o texto e os modos que o leitor faz dele. A autora argumenta que um discurso é feito para *alguém* e ele sempre deixa marcas da suposição que faz de quem pensa que é esse alguém. Em síntese, os modos de endereçamento referem-se a quem um discurso pensa que você é, e quem ele quer que você seja.

As argumentações apresentadas nos documentos oficiais e nas entrevistas realizadas com as supervisoras do recreio estão organizadas em torno de representações e endereçamentos, que delimitam e apontam quais identidades são autênticas e quais são as posições-de-sujeito a serem assumidas e compartilhadas por todas as meninas (por meninos e meninas, embora meu foco acabe se voltando para o feminino). Trata-se de um controle que apresenta aspectos estéticos e pessoais, associados a uma série de interesses sociais, políticos e econômicos. Portanto:

Embora os públicos não possam ser simplesmente posicionados por um determinado modo de endereçamento, os modos de endereçamento oferecem, sim, sedutores estímulos e recompensas para que se assumam aquelas posições de gênero, status social, raça, nacionalidade (...). (ELLSWORTH, 2001, p. 25)

Nesse sentido, os estímulos e recompensas endereçadas pelo currículo muitas vezes articulam-se às diversas instâncias culturais, produzindo assim uma identidade feminina essencializada, através de padrões rígidos em relação ao gênero e a sexualidade:

Todas essas práticas de linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtoras de “marcas”. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. (LOURO, 2001, p. 25)

Assim, “esse não é um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidas por instâncias externas e manipuladas por estratégias alheias” (id. p. 25).

Ao questionar a naturalização dos comportamentos femininos, chamo a atenção para o fato de que essa naturalização tem uma história e deve ser compreendida como uma construção social e cultural.

Assim sempre é importante destacar a proposição de Foucault (1991) sobre inverter as evidências na análise do discurso social: buscar a vontade de verdade e os recortes discursivos que, no caso, constrói a naturalização dos papéis e dos comportamentos.

De acordo com esse pressuposto, entendo que nesse estudo as feminilidades são constituídas através de diferentes linguagens e complexos modos de endereçamento. Esses endereçamentos permitem que as/os estudantes criem sentidos relacionais, “uma projeção de formas particulares de relações de sujeito consigo mesmo, com os outros, com o conhecimento e o poder” (ELLSWORTH, 2001, p. 25). Estabelecendo assim um conjunto de experiências sociais que excluem ou conduzem a posições-de-sujeito que devem ser evitadas.

Essas posições-de-sujeito são reforçadas pelos significados produzidos pelos processos de representação. Representação, nesse estudo, refere-se ao processo pelo qual significados são produzidos e veiculados através da linguagem.

Para Stuart Hall (2000), a representação é entendida como processo cultural, que produz identidades individuais e coletivas. O autor ainda nos diz que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (HALL, 2000, p. 17).

Esses significados corroboram para eleger os lugares que as estudantes devem ou não ocupar, para mapear posições-de-sujeito e para estabelecer relações de poder.

Sob essa perspectiva, representação é entendida como marca material, como processo e produto, sendo assim nunca admitida como um processo fixo e estável. E esse processo é sustentado por aparatos discursivos constituídos em meio a relações de poder que lhes conferem sua credibilidade e seu caráter de verdade.

Diante do exposto acima cabe perguntar: quem o currículo pensa/deseja que as meninas sejam? Bonequinhos, luluzinhas, atrevidinhas, safadinhas? Será que ao responder essas questões pode-se dizer que as meninas se encontram localizadas exatamente nessas posições-de-sujeito?

No meu entendimento, as meninas são empurradas a assumir um padrão de feminilidade através dos múltiplos modos de endereçamentos oriundos da família, do currículo e das interações com a mídia, com os meninos e com os adultos.

Essa assunção pode-se dar através da relação unidimensional entre sexo e gênero, e de uma rede de endereçamentos alternantes e polimorfos sobre sexualidade. Ao longo do texto explicitarei melhor essas idéias.

A intenção de endereçar aos corpos das estudantes determinadas posições-de-sujeito está presente tanto nas falas das supervisoras do recreio, na ocupação do espaço escolar durante o recreio, bem como no documento curricular oficial, no qual encontram-se contemplados valores e normas generificadas tanto no que se refere às brincadeiras e aos jogos a serem realizados quanto aos lugares a serem freqüentados por elas.

Ao iniciar a análise dos dados coletados, foi necessário concentrar-me em certos endereçamentos e representações que o currículo elege e reproduz acerca do feminino enquanto aparato cultural. Essa concentração se deu em torno das representações e endereçamentos que produzem, através da linguagem, as formas de viver as feminilidades e a sexualidade na escola.

No próximo capítulo, começo a análise do que diz o documento curricular oficial brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, sobre a forma de educar a sexualidade das meninas e meninos. Concentro-me especificamente no seu Tema Transversal Orientação Sexual, pois como no

primeiro capítulo, a importância da análise desse tema transversal permite ver que há um discurso que remete sempre aos cuidados com o corpo, que busca afixar um ideal higienista às crianças e às/aos adolescentes e a preocupação com a instabilidade de gênero e sexual. Essa preocupação se estende também às supervisoras do recreio escolar onde o tema do desvio sexual e a fragilidade do feminino é o fio condutor de suas prescrições.

5 - A ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL: O DISCURSO DO CURRÍCULO OFICIAL

A Orientação Sexual, como tema transversal, foi criada, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em virtude do crescimento dos casos de gravidez indesejada na adolescência e do risco da contaminação pelo HIV que, segundo o documento, deve ser trabalhada ao longo de todos os ciclos de escolarização. O objetivo de trabalhar esse tema na escola é “contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1997, p. 133), propiciar um entendimento acerca da construção dos gêneros⁵, abandonando a explicação de que a “natureza é a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade” (id. p. 144).

Ao analisar o Tema Transversal Orientação Sexual percebi que o tema sexualidade é adotado no documento como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida” (BRASIL, 1997, p. 140), e que o entendimento sobre a construção dos gêneros depende da compreensão que o professor (no masculino) tem sobre esse tema, já que é a ele a quem o documento recorre para “sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser” (ibidem, p. 145).

Ainda que essas diferenças sejam consideradas pelo texto oficial como sendo social e culturalmente construídas, em nenhum momento elas são problematizadas. Portanto, cabe aqui discutir o Tema Transversal Orientação Sexual que, no meu entendimento, é uma forma de “homogeneização cultural,

⁵Importante ressaltar que o documento conceitua gênero como “o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” diferindo assim do entendimento de Judith Butler (2003), que aponta o Gênero como um aparato discursivo, uma matriz de inteligibilidade cultural.

ou seja, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos” (MOREIRA, 1996, p.19), negligenciando as relações de poder que atravessam esse campo.

No que se refere a Orientação Sexual, a visão de sexualidade proferida nesse discurso vem ao encontro da “boa saúde sexual” (MOREIRA, 1996), isto é, conduzem à higienização da sexualidade, convocando o indivíduo a ser responsável pela higiene do corpo, pela sua integridade física e moral, orientando comportamentos, dúvidas e atitudes sexuais, e abordando o tema corpo/organismo geralmente ligado ao aspecto biológico e reprodutivo, o que acaba por secundarizar e por vezes silenciar outras questões, tais como as relações e constituição de gênero, sexualidade infantil e homossexualidade, etc., desprezando assim a realidade escolar brasileira, onde diferentes culturas se fazem presentes.

O documento evidencia uma postura assimilacionista quando acaba por defender a integração e assimilação de todas as diferenças a um modelo de viver e experimentar as identidades, que acaba privilegiando o masculino como referente em geral, reforçando a tradição imaginada da cultura (Hall, 1999) ao expressar que:

Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela Ciência, pela Religião e pela mídia, e sua resultante é expressa pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado. (BRASIL, 1998, p.295)

Assim o currículo oficial se constitui em declarações que assumem um caráter normativo e prescritivo, secundarizando as diferenças de gênero e os demais conflitos presentes na sociedade brasileira.

Analisando diretamente o tema transversal Orientação Sexual, cabe sublinhar que este termo supõe direcionar, conduzir, encaminhar para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade. Criando assim uma pedagogia que encaminha para o que se pode chamar de “programa para uma boa saúde sexual”, ou seja, um programa voltado para a higienização da sexualidade, cuja intenção é estabelecer um regime de

verdade heteronormativo⁶, preventivo, higienizador e biologicista que, separados ou articulados, revelam a orientação da sexualidade desejada: uma sexualidade branca, de classe média, heterossexual e prevalentemente masculina.

A eleição da Orientação Sexual como tema transversal é uma estratégia de poder-saber sobre o corpo e a sexualidade da criança e do adolescente, pressupondo esses sujeitos alvos de novas formas de conhecimento e normalização a serviço do fortalecimento do imperativo heterossexual, produzindo assim o sexo higiênico.

Nesse contexto, evidentemente questões de desejo, de afetividade e desenvolvimento da sexualidade infantil não são mencionados como norteadores do processo de escolha dos temas a serem discutidos pela Orientação Sexual. É como se as crianças precisassem “ser protegidas da educação sexual”. Isso explica, em parte, o fato de que, no documento, a sexualidade infantil é descrita sob o ponto de vista biológico e atrelada às funções hormonais, assumindo um caráter “exploratório, pré-genital e que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças” (BRASIL, 1998, p.303). Em outras palavras, a sexualidade é demarca uma época e idades apropriadas para sua manifestação.

Resultante desse processo é a pedagogia de prevenção que se estabelece através dos discursos de orientação sexual disseminados no cotidiano escolar. Particularmente acredito que a sexualidade se opõe a fronteiras, sejam elas de raça, de gênero ou de etnias e, portanto:

(...) a partir dessa perspectiva, nós podemos, pois, questionar os pontos falhos dos discursos sobre sexo, daqueles que defendem uma forma cultural apropriada e uma idade apropriada para a sexualidade. Pois dizer que estes termos são construídos significa dizer também que há grupos que são alvos dessa construção – grupos que são incluídos ou não na definição daquilo que é considerado apropriado. (BRITZMAN, 2002, p. 104)

⁶As políticas de representação contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais instituem um regime de verdade que a meu ver se aproxima do que Michael Warner (apud Britzman, 1996) chama de heteronormatividade: “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (p. 79).

Neste sentido, a orientação sexual nas escolas é mais um dispositivo da pedagogia de prevenção que circula nas escolas para que os/as alunos/as aprendam a se defender do sexo, da própria sexualidade usando para isso a idéia de proteção às Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST e a gravidez indesejada, sempre em prejuízo principal do feminino, como se pode perceber no seguinte trecho do documento curricular:

O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. (BRASIL, 1997, p. 114)

Desse discurso propagado nas salas de aula de muitas escolas resulta: “a supressão autorizada e legitimada de um discurso do desejo sexual feminino, a promoção de um discurso de vitimização sexual feminina e o privilegiamento explícito da heterossexualidade matrimonial em prejuízo de outras práticas de sexualidade” (BRITZMAN, 1996, p. 79).

Cito a seguir alguns trechos contidos nos PCN, a partir dos quais tal idéia é enfatizada:

Também se constitui como conteúdo a ser trabalhado com os alunos a importância da saúde sexual e reprodutiva e os cuidados necessários para promovê-la em cada indivíduo. O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas, mas também preventivas. A escola deve, então, atuar de forma integrada com os serviços públicos de saúde da região, (...) o acompanhamento da condição da saúde e do desenvolvimento, são atitudes de autocuidado que a escola precisa fomentar. (BRASIL, 1998, p.320)

E ainda:

A Orientação Sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos. Eles dizem respeito à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutora e criação de filhos, tendo, acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões. (BRASIL, 1998, p. 293)

E como uma espécie de razão humanitária para orientar esse tema transversal, o documento justifica-se:

A partir dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez

indesejada entre os adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids), entre os jovens. (Brasil, 1998, p.291)

Há nesses trechos, conseqüentemente, um discurso de proteção sexual que produz identidades vulneráveis à discriminação e vitimização sexual; grosso modo a informação torna-se o principal entrave na busca pela compreensão e exploração do significado dos corpos e sua relação com o desejo e o prazer. Isto não quer dizer que aos alunos e alunas seja suprimido o acesso à informação institucionalizada sobre os “cuidados de si”, mas acredito que a educação sexual deva extrapolar o limite da informação preventiva e passe a configurar a produção de um saber sobre a sexualidade, contando com a participação de todos os segmentos da sociedade.

Quando esse discurso de proteção sexual é disseminado nas salas de aulas, todo o conhecimento sobre sexo que vier a ser produzido oferecerá argumentos para a efetivação de um modelo de educação sexual que busca prevenir, normatizar e higienizar a sexualidade, pois, de certa forma...

(...) este modelo de prevenção pode ser relevante para todas as partes do currículo escolar, constituindo um tipo de educação efetiva – lembrando o conceito de ‘história efetiva’ de Foucault, na qual o propósito do conhecimento consiste em trabalhar contra si mesmo e não em afirmar a ordem das coisas. (BRITZMAN, 2001, p.102)

Ocorre que os efeitos desse discurso sexual normativo e higienista inviabilizam a proposta dos Temas Transversais de participação social e reconhecimento de obstáculos que impedem a plenitude da cidadania e o aumento da qualidade de vida dos indivíduos. Esse paradoxo constitui o eixo central de análise na próxima seção.

Homogeneização cultural: a controvérsia das diferenças

Focalizando o documento Temas Transversais, bloco Orientação Sexual, é visível a consagração de uma escola transmissora de conhecimentos “historicamente produzidos e aceitos, de conhecimentos que apresentam um caráter transcultural, de uma escola voltada para o desenvolvimento de

competências necessárias a todos para viver e conviver em sociedade” (MOREIRA, 1996, p. 21). Nesse sentido, arrisco dizer que aqui já se evidencia uma postura assimilacionista do documento, quando ele acaba por defender a integração e assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica. Percebe-se essa postura quando o documento expressa que:

Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela Ciência, pela Religião e pela mídia, e sua resultante é expressa pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado. (BRASIL, 1998, p. 295)

E segue:

Na prática toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de cuidados recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são carregados dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente apreendem. (BRASIL, 1998, p. 291)

Ao se admitir o Brasil um país marcado pela desigualdade social, pela diversidade cultural e por grande extensão territorial, o documento insiste na intenção de propiciar o desenvolvimento de possibilidades que assegurem uma formação digna para todo o indivíduo, e na importância de cada estudante ter acesso a conhecimentos socialmente elaborados, pois:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para educação no Ensino Fundamental em todo país, onde o conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. (BRASIL, 1997, p.13)

As justificativas usadas para instituir um currículo comum constituem-se em declarações que assumem um caráter normativo, secundarizando as desigualdades e os conflitos presentes na sociedade brasileira e que, conseqüentemente, estão longe de vislumbrar um processo educacional comprometido com a justiça social. O que se acaba priorizando, nesse documento, é a homogeneização cultural, a manutenção de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos, negligenciando, nessa

postura, as relações de poder que atravessam tais conhecimentos e valores. Dessa forma, a preservação da hegemonia do “comum” só contribui para reforçar as desigualdades sociais.

Fazendo uma análise mais dirigida do Tema Transversal Orientação Sexual cabe sublinhar que o próprio termo *orientação* supõe direcionar, conduzir, encaminhar para, e este direcionamento caminha para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade (agora a hegemonia do comum é a condutora de sexualidades e corpos socialmente saudáveis). Trata-se de uma pedagogia que encaminha para o que se pode chamar de “programa para uma boa saúde sexual”, ou seja, um programa voltado para a “higienização” da sexualidade.

Para uma melhor compreensão do que seria uma boa saúde sexual, segundo o documento curricular, a seguir, procuro analisar algumas passagens contidas no discurso dos Temas Transversais, em que há a intenção de estabelecer um regime de verdade heteronormativo, preventivo, higienizador e biologicista que, separados ou articulados, revelam a orientação da sexualidade desejada: uma sexualidade branca, de classe média e heterossexual.

Higienização da sexualidade: o sexo higiênico

Como já havia dito, a eleição da Orientação Sexual como tema transversal é uma estratégia de poder-saber sobre o corpo e a sexualidade da criança e do adolescente pressupondo essas categorias alvos de novas formas de conhecimento e normalização a serviço do fortalecimento do imperativo heterossexual, produzindo assim o sexo higiênico.

As políticas de representação contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN instituem um regime de verdade que celebra o que Michael Warner (apud Britzman, 1996, p.79) chama de heteronormatividade: “a

obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”. Esse caráter heteronormativo e higienizador constrói nos estudantes uma identidade “limpa”, “normal”, não desviante do que é moral e socialmente aceito, em que sexualidade e gênero se (con)fundem. Nesta direção, o tema corpo/organismo é abordado geralmente ligado ao seu aspecto biológico e as diferenças sexuais são evocadas em função do aspecto material dos corpos, ou seja, a criança é levada a se descobrir menino ou menina através desse discurso. Fora da escola, a família também é o lugar em que os aparatos de disciplinamento dos corpos intensificam-se para legitimar a higienização da sexualidade. Vejamos o seguinte parágrafo:

Nessa exploração do próprio corpo e do corpo dos outros e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam homem e mulher. A construção do que é pertencer a um outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”.. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (BRASIL, 1998, p. 296)

Tais afirmações fazem parte do que Foucault (1993) chama de “ideal regulatório”, a sexualidade e a produção de significados a partir do corpo do outro é definida e regulada através de práticas discursivas produzidas pelo poder disciplinar que as nomeia. Dessa forma, os aparatos dessa construção exigem um tipo de educação que é dependente de um ideal higienista que busca fixar determinados conhecimentos a certas identidades. Como podemos perceber nos parágrafos abaixo:

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. (BRASIL, 1997, p. 114)

Reconhece-se, portanto, como intervenções mais eficazes na prevenção da AIDS as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração de informações recebidas e de

discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado para a abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. (id. p. 114)

A possibilidade de novas formas de conhecimento sobre a sexualidade e as complexidades do processo de formação da identidade não estão contempladas no documento. Há a necessidade de se teorizar outros aspectos fundamentais que não se acham priorizados no discurso, como a presença da sexualidade infantil e a formação do caráter homossexual dos gêneros, pois há a intenção de inocular a heteronormatividade quando o texto sugere a existência de uma pré-identidade, negligenciando o fato de que as identidades sexuais são constructos sociais – indissociáveis das dinâmicas do saber-poder e que não se vive os sentimentos de uma forma linear, racionalizada e normatizada. E quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação desvinculadas dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade.

Há que se considerar que as identidades sexuais estão, constantemente, sendo rearranjadas nas relações sociais estabelecidas com o “outro”, e que certas representações individuais de sexualidade assumem um caráter transgressor diante dos padrões institucionalizados, merecendo um tratamento à parte, separado daquelas que não se apresentam desviantes do modelo considerado normal, esse posicionamento é abordado na seguinte passagem:

(...) apenas os alunos que, por questões pessoais, demandem atenção e intervenção individuais, devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola, e poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado. (BRASIL, 1996, p. 299)

Considerando a complexidade e a diversidade do tema sexualidade é necessária uma maior reflexão sobre as “verdades” que são instituídas como válidas e normais pelos currículos oficiais. Professores/as e alunos/as devem se aventurar a explorar o desconhecido território do “outro”, do “diferente”, e

para isso é necessário abandonar velhos conceitos racistas, sexistas e homofóbicos.

O tema Orientação Sexual celebra a heteronormatividade quando relaciona a sexualidade ao seu aspecto biológico, enfatizando sempre a saúde reprodutiva, sem problematizar questões relevantes como as manifestações sexuais infantis, homossexualidade e relações de gênero (embora mencionadas). Visa um programa voltado a uma boa saúde sexual, ou seja, o dispositivo da sexualidade é alvo de normatizações e de uma higienização. O caráter informativo que a educação sexual assume no documento curricular reforça exclusões e institui um discurso de proteção sexual que produz identidades vulneráveis à discriminação e vitimização sexual, ou seja, criam identidades nas quais o feminino é prejudicado:

O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão da própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. (BRASIL, 1997, p. 114)

Esse discurso engloba um conjunto de informações endereçadas ao feminino posicionando-o como o sujeito a ser responsável pela saúde sexual e reprodutiva.

Destacam-se no documento curricular as representações de feminilidades autodisciplinadas no que se refere à maneira de viver a sexualidade, incorporando sempre a idéia de prevenção bem como sua prática constante. Não estou afirmando com isso que o documento desconsidere a intenção de educar, também, os meninos sobre a importância e o autodisciplinamento de sua sexualidade, mas que há uma grande preocupação em produzir uma feminilidade frágil que precisa ser educada, orientada e controlada.

O trabalho de Orientação Sexual nas escolas, me faz a pensar sobre a ação coercitiva das práticas disciplinares dos corpos, uma vez que ao enfatizar os cuidados com a transmissão de Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST e a prevenção de uma gravidez indesejada, vem amplamente,

prescrevendo regulamentações das atitudes, dos comportamentos e dos hábitos das/dos estudantes.

Articulados os discursos científicos à necessidade do autocuidado, encontra-se no texto curricular outros mecanismos reguladores endereçados ao feminino: como o planejamento familiar (ao evitar uma gravidez indesejada) que ao serem convocadas a controlarem e regularem sua sexualidade, pretendem intervir e qualificar a vida. Com isso quero chamar atenção para os efeitos produtivos do currículo, que mais do ensinar e promover o autocuidado como se propõem o trabalho de Orientação Sexual, moldam e constituem as identidades de gênero e sexuais.

6 - PAISAGENS DO FEMININO: MODOS DE ENDEREÇAMENTO, CURRÍCULO E FEMINILIDADES

No capítulo anterior analisei o documento curricular fazendo ver seu caráter higienizador da sexualidade; caráter esse que em uma sociedade marcada pela ordem masculina, provoca prejuízos ao feminino, embora o prejuízo não signifique ausência de poder, visto que as feminilidades e masculinidades são construídas em meio a relações de poder e não fora delas. Agora, cotejado com o documento oficial, trato de analisar essa construção do feminino num espaço específico: o recreio escolar. Assim apresento as observações nesse espaço e logo após as entrevistas realizadas com as supervisoras do recreio

As observações no recreio

Recostada numa das colunas do corredor que dá acesso ao pátio da escola eu observava o recreio. Observava a arquitetura dura do ambiente cercado por muros altos, mesas e bancos de concretos. Observava seguidamente os movimentos das crianças nos territórios do recreio. Meu desejo era compreender como as relações eram travadas nesse espaço e como o currículo endereçava aos corpos das estudantes e dos estudantes, professoras e professores, as posições de masculinidades e de feminilidades.

Diante disso não poderia deixar de apontar alguns registros das inúmeras vezes que observei e que participei das atividades do recreio da escola onde trabalho: ora como mera observadora das atividades, ora como participante dos jogos e de brincadeiras com as crianças. Durante o tempo em

que ocorreram minhas observações procurei evitar a “armadilha da reafirmação de binarismos ou da vitimização dos dominados” (LOURO, 2000, p. 68).

Isso me moveu a pensar as relações entre currículo e a constituição dos gêneros, através de modos de endereçamento, ou seja, “pensar o currículo como um veículo pelo qual as instituições e as práticas educacionais endereçam seus estudantes e seus professores” (ELLSWORTH, 2001).

Assim, de dentro do recreio, inicialmente comecei a observar como a arquitetura escolar delimitava e garantia os espaços a serem ocupados por meninas e meninos, afinal:

(...) a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seria, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola, e sua relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (FRAGO; ESCOLANO, 1988, p. 54)

Observar os recreios diariamente possibilitou-me o exercício de pensar de outra maneira meu problema de pesquisa e entender como o caráter relacional e múltiplo das identidades se constituíam em meio a relações de poder, e em meio a relações políticas, portanto, exercitando e sofrendo sua ação.

Tal exercício me causou um estranhamento com o que era cotidiano e familiar. É preciso dizer que meu estranhamento inicial se deu devido à pluralidade de maneiras das crianças brincarem e ocuparem o espaço. Minha hipótese inicial era de que havia espaços fixos para meninos e para meninas no pátio do recreio. Um olhar menos atento apontaria para determinadas generalizações, como por exemplo, meninos jogam futebol e meninas pulam corda ou amarelinha. Para escapar dessas generalizações converti meu olhar em busca de uma condição fundamental para prosseguir no trabalho crítico sobre meu próprio pensamento.

Para evitar tais generalizações procurei observar as brincadeiras desenvolvidas por grupos de crianças e não apenas as brincadeiras e atitudes de meninas e meninos. Durante as observações percebi que esses grupos não

possuíam maneiras específicas e fixas de brincar e ocupar os espaços do recreio. Por hora gostaria de apresentar um panorama dessas observações.

Nos recreios, junto com as crianças das duas turmas de segunda série, com um total de 40 crianças (22 meninas e 18 meninos) estavam presentes também outras duas turmas de primeira série, com 36 crianças (21 meninas e 15 meninos), todas compartilhando o mesmo ambiente. Apenas no final da coleta de dados no recreio houve mudanças no espaço físico e na ocupação desses espaços, como será esclarecido ao longo do texto. Os recreios possuíam duração de quinze minutos e eram separados por turmas: 1º recreio: Pré-escolar (das 2h e 55 min às 15h e 10 min); 2º recreio: 1ª e 2ª séries (das 15h e 15 min às 15h e 30 min); e 3º recreio: 3ª e 4ª séries e Curso Normal: (15h e 35 min às 15h e 50 min).

Os espaços ocupados pelas crianças eram: uma quadra de chão batido separado por um corredor coberto, alguns espaços gramados, mesas e bancos de concreto, nas quais as crianças sentavam para merendar.

Durante minha pesquisa observei diversas brincadeiras que aconteciam com uma certa constância até a chegada de novos brinquedos, já no final das observações, como já mencionei anteriormente.

Uma dessas brincadeiras era o jogo de futebol. O futebol merece destaque, pois a maioria dos meninos e algumas meninas optava (quase sempre as mesmas crianças) por esse tipo de brincadeira. Os outros grupos de meninas e meninos manifestavam pouco interesse, preferindo jogar amarelinha, promover desfiles ou imitar as performances da banda Rebeldes – RBD⁷. Geralmente as meninas que imitavam a banda mexicana usavam acessórios e roupas da grife dessa banda.

⁷ Esta é a banda RBD, originada da novela juvenil "Rebelde" que, depois de conquistar o México, arrebatou cada vez mais fãs no Brasil. Por aqui, a novela com as aventuras de Mia, Roberta, Mayte, Lupita, Diego, Giovanni e Miguel, além de seus amigos e inimigos de escola, é transmitida pelo SBT. No México, a novela acaba na terceira temporada (o SBT está exibindo a segunda), mas os seis membros da banda RBD vão ganhar um seriado exclusivo, além de provavelmente protagonizar um reality show sobre sua convivência. O RBD já vendeu mais de 3 milhões de CDs na América Latina - um milhão só no Brasil. Disponível em: < <http://musica.cidadeinternet.com.br/article.asp?551~334436> > Acesso em: 16 jan. 2007

Voltando ao futebol, algumas das meninas que participavam dessa atividade – para algumas crianças e também na opinião das supervisoras – se afastavam da representação de feminilidade delicada, geralmente atribuída ao feminino. E outras meninas, mesmo jogando futebol, não deixavam de apresentar comportamentos e características físicas femininas. Isso pode ser notado nos comentários das entrevistadas que serão apresentados na próxima seção.

Importante salientar que as composições dos grupos de crianças e nem a ocupação dos espaços do pátio eram fixas: as crianças circulavam pelos diversos grupos que se formavam e, em algumas brincadeiras, iam formando um grande grupo, como no caso do jogo de futebol.

As crianças ocupavam o espaço do pátio de acordo com as brincadeiras que elegiam. Ora brincavam de pega-pega e corriam por toda a quadra, ora pulavam corda num determinado espaço, ora pulavam amarelinha no espaço coberto que dividia a quadra. Mas, de acordo com suas necessidades e interesses, as crianças disputavam o espaço do pátio constantemente.

Voltando ao futebol, havia uma menina que se destacava das outras por apenas jogar futebol e não circular pelos outros grupos de crianças: Mônica⁸, 8 anos, aluna da segunda série, branca. Essa menina pouco se relacionava com outras meninas. Afirmava gostar de jogar futebol e brincar com os meninos. Nas suas poucas aproximações com as meninas percebi atitudes de exclusão e desprezo devido ao seu comportamento, mas isso não quer dizer que só as meninas estranhavam o fato de Mônica gostar de jogar futebol. Alguns meninos e as supervisoras também estranhavam esse tipo de comportamento como, será demonstrado nas falas das supervisoras do recreio e nas falas de um grupo de meninos.

Embora os modos de endereçamento na escola/currículo busquem naturalizar/padronizar, Mônica responde de outra forma. Entretanto, as situações observadas e registradas sugerem como determinados modos de

⁸Os nomes apresentados durante os relatos e diálogos são fictícios e têm o intuito de preservar a identidade das crianças, bem como das professoras.

endereçamento empurram a maioria das meninas que ocupam o espaço do recreio a assumirem um determinado padrão de feminilidade, organizadas nos seguintes itens: negociações entre os comportamentos e atitudes, a partir da morfologia do corpo, estereótipos em relação ao comportamento das meninas e da pedagogia de prevenção (recusa ao contato físico entre as crianças), como pode ser visto no seguinte registro que fiz dos recreios:

Toca o sinal, começa a movimentação das crianças que vão chegando ao pátio do recreio. Elas vão se agrupando, talvez por identificação com suas/seus colegas de sala de aula, talvez por idade ou sexo ou, talvez, por orientação das supervisoras do recreio. Os espaços que vão sendo ocupados são distribuídos de forma a deixar visível a transposição dos espaços físicos da quadra: de um lado do pátio (à esquerda) os meninos e algumas meninas das 1ª e 2ª séries (quase todos/as) jogavam futebol, do outro lado (à direita), grupos de meninas e de meninos merendavam sentadas às mesas. Às vezes, depois de merendarem, brincavam de boneca, pulavam corda. Alguns meninos, que não demonstravam interesse por futebol, pulavam amarelinha junto com as meninas na parte coberta que divide os dois lados do pátio. Outros jogavam vôlei com as meninas na parte direita da quadra. Algumas meninas atravessavam o pátio para jogar futebol com os meninos. (P.O. 03/06/06)⁹

Aquelas meninas que atravessavam o pátio para jogar futebol representavam o desvio da norma, já que tinham o poder de borrar, fazer vazar os moldes de comportamentos desejados e esperados de uma menina.

Em outra participei do jogo de futebol com os meninos. Essa ousadia foi fortemente reprovada por um dos meus alunos, que disse:

‘Professora, a senhora não pode jogar!’ Então lhe perguntei por que não. Ele respondeu: ‘Porque a senhora é menina!’. Mesmo não sendo bem-vinda continuei jogando. Mais tarde, na sala de aula, o mesmo aluno que havia reprovado minha intromissão no jogo, fez a seguinte observação: ‘Professora, mesmo jogando futebol a senhora continua sendo uma menina, porque senta com as pernas cruzadas!’. (P.O. 01/06/06)

Através da fala do menino aqui cabe observar as rígidas fronteiras de gênero que atravessam os jogos e as brincadeiras no recreio. Nessas falas encontra-se inscrita uma matriz binária entre o masculino e o feminino, no interior da qual “os indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem” (MEYER, 2003, p. 17).

⁹ Sempre que aparecer a sigla PO estou me referindo ao protocolo de observação utilizado na coleta de dados durante o recreio.

Mais uma vez no pátio tentei jogar futebol com os meninos, já não era a única 'menina' entre eles; outras chegavam e perguntavam a eles se podiam jogar e iam se misturando aos times. Obviamente a transgressão da fronteira não se deu sem conflitos. Os meninos irritados diziam:

'Se preparem, nós vamos quebrar vocês!' Mas isso não as intimidou, continuaram o jogo. Então sofreram outra advertência, agora por parte das professoras encarregadas de cuidar do recreio: 'Estamos preocupadas com as meninas jogando com os meninos, elas podem se machucar!'. (P.O. 02/06/06)

Esse relato aponta para um tipo de diferenciação entre as meninas e meninos quanto às competências físicas que cada um dos gêneros deve desenvolver para realizar certas atividades. Esse tipo de afirmação encontra-se presente tanto nas falas das supervisoras do recreio e dos meninos quanto no texto curricular oficial, como analisei em capítulo anterior. Esse discurso representa um esforço para garantir o comportamento feminino e masculino definidos culturalmente como adequados e evitar que fronteiras de gênero sejam transgredidas.

A intenção de uma das supervisoras do recreio de endereçar aos corpos das/dos estudantes determinadas posições-de-sujeito está presente nas tentativas de ocupação do espaço do recreio. Isso pode ser entendido como uma tentativa de garantir valores e normas generificadas, no que se refere às brincadeiras a serem realizados e aos lugares a serem freqüentados pelas meninas e pelos meninos. Como no exemplo a seguir:

Hoje, uma das supervisoras do recreio comenta comigo sobre a ocupação do espaço do recreio pelas crianças. "Por exemplo, eles gostam de pega-pega, já houve casos de se machucarem gravemente. Eles sabem que não podem correr, é uma regra da escola. Daí eu digo: quem correr, senta!. Os meninos se rebelam mais contra essas regras, as meninas são mais calmas pois ficam trocando figurinhas, ou cantando vários tipos de música, então é por esse lado que elas vão! por isso são mais tranqüilas, já não pensam em muito em coisas agitadas. (P.O. 08/ 06/06)

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que há diferenças entre competências de meninos e de meninas, as quais se manifestam principalmente no primeiro ciclo de escolarização.

Segundo o texto oficial:

É característica marcante desse ciclo a diferenciação das experiências e competências de menino e meninas. Os conteúdos devem contemplar, portanto, atividades que evidenciem essas competências de forma a promover uma troca entre os dois grupos. Atividades lúdicas e competitivas, nas quais os meninos têm mais desenvoltura, como por exemplo, os jogos com bola, de corrida, força e agilidade devem ser mesclados de forma equilibrada com atividades lúdicas e expressivas nas quais as meninas, genericamente, têm uma experiência maior; por exemplo, lengalengas, pequenas coreografias, jogos e brincadeiras que envolvem equilíbrio, ritmo e coordenação. (BRASIL, 1997b, p. 64)

Mesmo que o documento oficial indique um certo trânsito entre os diferentes tipos de brincadeiras, que poderia sugerir um trânsito (um experimentar-se) entre o feminino e o masculino, acaba reforçando a idéia de que os gêneros existem naturalmente, biologicamente, sem questionar sua produção cultural.

É sob essa mesma perspectiva que muitas professoras se utilizavam da justificativa de ordem biológica para determinar a escolha natural dos jogos e brincadeiras de acordo com o sexo das crianças, marcando assim posições, competências e identidades de gênero, tradicionalmente presentes nesses endereçamentos. Portanto, as atitudes e gestos diante do jogo de futebol demarcavam a fronteira simbólica e social das diferenças e dos lugares ocupados por cada um dos sexos.

Embora, as fronteiras de gênero e de sexualidade estejam sendo subvertidas, a reiteration da norma, do ordenamento e da classificação ainda continua sendo exercida em nossas escolas e, de certa forma, instala-se no cotidiano escolar através das falas e dos gestos de adultos e crianças. Nesse caso, a norma pode tomar, por exemplo, a forma de rejeição ao contato físico com as meninas.

Isso pode ser percebido durante uma sessão de observação na qual pouco antes de tocar o sinal para o término do recreio, um grupo de meninos conversava, comentando a respeito da participação, como goleira, de uma menina. Interessada na discussão, resolvi participar da conversa:

Andréa: O que aconteceu? Não vão mais jogar?

João: Não vou mais jogar com a Cláudia. Ela não sabe defender no gol.

Felipe: - Eu só não gostei por que ela é mau goleiro.

Andrea: - Por que má goleira?

Felipe: - Por que ela não pegou um monte de gols.

Andrea: - Vocês gostam quando as meninas jogam com vocês?

João: - A gente gosta só porque podemos dar um olé (olé é uma espécie de drible) nas gurias.

Andrea: - E não dá para dar um olé nos guris também?

João: - Não, porque os meninos são mais espertos e as meninas não sabem dar olé.

Rafael: - Se as meninas fazem um olé na gente, era só o que faltava! (respondeu indignado).

Andrea: Por que tu dizes "e só o que faltava"?

Rafael: - aí quer dizer que agente não sabe jogar bola!

Felipe: - As meninas precisam de mais força para jogar futebol.

Andrea: - Então tu achas que os meninos têm mais força que as meninas?

Felipe: - É claro que sim!. (P.O. 07/06/06)

De acordo com esse diálogo podemos notar a implicação do corpo na construção das identidades. É nele que se inscrevem as marcas a partir das quais se lêem e constroem as identidades dos indivíduos, neste caso as identidades femininas. O corpo funciona então como para diferenciar o lugar de cada de forma simbólica e material, servindo para excluir e separar os sujeitos quanto àquilo que podem ou que não podem fazer.

É preciso dizer ainda que a identidade dita normal é produzida a partir do outro. No caso do exemplo acima, os discursos dos meninos tornam-se a referência do quem tem a habilidade e a força superior para jogar futebol. As meninas funcionam aqui como um reforço da imagem de superioridade dos meninos, isto é, construindo o jogo de diferenças binárias. O que implica numa relação de estranhamento, já que é apenas por meio da relação com o outro, com aquilo que pode ser chamado de seu exterior constitutivo que a identidade pode ser construída.

Durante os recreios as professoras, às vezes, orientavam as meninas a ficarem sentadas merendando, e só depois poderiam ir pular corda, jogar vôlei ou promover desfiles de modas, sob a condição de não correrem pelo pátio ou dependências internas da escola. Aos meninos era solicitado que utilizassem apenas o espaço delimitado do pátio destinado ao jogo de futebol.

Em pesquisa realizada numa escola municipal de Belo Horizonte, Helena Altmann (1999), estudou a ocupação generificada dos espaços físicos da escola e demonstrou que o esporte – e mais especificamente o futebol – é um meio dos meninos dominarem uma área maior do pátio da escola. Entretanto, em minhas observações, notei que esse domínio territorial não se dava sem embates e resistências, já que também as meninas se utilizam de estratégias para a transposição das fronteiras físicas e de gênero. Algumas meninas, reclamando não terem lugar sentar para merendar, já que todas os bancos estavam ocupados, ultrapassavam o corredor que divide o pátio e iam sentar-se nos “bancos dos meninos” – denominação dada pelos próprios meninos. Outras, após merendarem, pediam autorização às professoras para guardarem suas lancheiras na sala de aula, estratégia que lhes permitia acesso às dependências internas da escola interditadas durante o recreio. Essas estratégias podem ser pensadas como indícios de que não há ajustes perfeitos entre endereçamento e resposta, advindo daí o caráter indeterminado e paradoxal do endereçamento.

Um outro ponto de análise refere-se à problemática da agressividade no contexto escolar. Vejamos as seguintes situações observadas:

Hoje é um dia bastante agitado. As correrias, agressões verbais e físicas acontecem com frequência entre as crianças. A forma que as monitoras encontram de controlar as crianças é sentando os mais agressivos/as para fazer deles e delas exemplos para que as outras crianças se acalmassem. Outra atitude foi a de terminar o recreio mais cedo. Uma das supervisoras, exausta diz: ‘Essas crianças de hoje são ingovernáveis!’. (P.O. 08/06/06)

N’outro dia de observação, um menino contou-me que levou um chute de uma menina ao disputarem a vez no jogo de amarelinha:

José: Professora, eu vinha passando e daí ela me chutou; daí eu fiz queixa para a Z (monitora) e ela não fez nada!

Andrea: O que tu gostarias que ela fizesse?

José: Queria que a Z lhe desse um xingão!. (P.O. 09/06/06)

O aumento da agressividade entre as crianças é motivo de preocupação de toda a comunidade escolar, como pude observar nas conversas informais no recreio com as supervisoras e, mais tarde, nos depoimentos das entrevistadas.

O comportamento agressivo entre as crianças emerge ora como uma tentativa de demarcar fronteiras de gênero e sexualidade, entendendo-se assim como os endereçamentos norteiam os gestos e comportamentos em relação aos seus corpos, ora como a tentativa de subverter ou afirmar determinado modelo de identidades de gênero e sexuais.

O que importa aqui é salientar que essas atitudes agressivas podem ser utilizadas como estratégias para evitar os contatos físicos entre as meninas e meninos e, conseqüentemente, demarcar as fronteiras de gênero.

Entretanto, a fixidez das posições desejadas pelo currículo nunca garantem que as meninas assumam como suas as posições que lhes são endereçadas. Especialmente no currículo posso dizer que há um espaço confuso e emaranhado entre um endereçamento e a resposta de uma estudante ou um estudante sobre posições de gênero, sexualidade, raça, etc.

Em outra oportunidade, durante as observações, pude perceber em quais características os meninos se embasavam para tornar o gênero feminino inteligível e normalizado, e como essas características se misturavam e se confundiam com a sexualidade.

Sobre o que venho dizendo, relato a seguinte situação envolvendo novamente Mônica (a menina que é considerada estranha por alguns grupos de crianças e pelas supervisoras) durante um outro momento de observação:

Sento próxima a um grupo de alunos, que cochichava sobre uma menina que, na maioria das vezes, brincava com os meninos: jogava futebol, vestia-se como eles: boné, camiseta e bermudas. Enfim, sua aparência física não sugeria as tradicionais características do feminino – as marcas corporais socialmente estabelecidas ao feminino. Então um dos meninos diz: ‘a Mônica parece um guri, ela gosta de jogar futebol, fica sempre com os guris, hum... eu já disse que se ela quiser virar um guri que passe debaixo de um arco-íris!’ (Lucas, 8 anos, 2ª série). A conversa desenvolvia-se entre risos e surpresa. Quando lhes perguntei por que estavam fazendo esse tipo de comentário outro menino respondeu: ‘É muito estranho uma menina gostar de brincar só com os guris. Menina tem que brincar com menina e usar roupas de menina’ (André, 8 anos, 2ª série). (P.O. 11/09/06)

Diante dessas falas cabe indagar: o que é o procedimento dos meninos, prescrevendo à menina formas de ser e agir senão a descrição e a produção de uma determinada feminilidade? Ao descrever tal modelo de feminilidade, os

meninos demarcam as fronteiras entre o agir feminino e o agir masculino. A aparência física de Mônica incomodava aquele grupo de meninos.

Por mais que os modos de endereçamento presentes no currículo possam dizer da “naturalidade” de manifestações como as dos meninos nessa faixa etária, o importante é ver que Mônica borra as fronteiras; a relação binária referente versus referido é questionada; Mônica desafia o assentado; Mônica põe em xeque a normalidade: o domínio masculino; Mônica põe em xeque a normalidade heterossexual; Mônica é um monstro (ou pode tornar-se um monstro), então ela excita.

Mônica excita a curiosidade das supervisoras do recreio e das outras crianças, pois, não apresenta uma identidade fixa, pura, socialmente normalizada. Seu comportamento e sua aparência física distingui-se das outras meninas, e com isso não quero dizer que ela se aproxima das características tipicamente tidas como masculinas, portanto torna-se irredutível a qualquer forma fixa de identificação quanto ao seu gênero. Isso gera novidade, espanto, desconforto nas supervisoras e em algumas crianças. Mônica excita, desestabiliza a ordem do recreio e submete essa ordem a um equilíbrio de contrários e à associações inquietantes.

Como observou Cohen (2000), o monstruoso está permanentemente situado em um ponto de limiaridade, eles estão entre nós, emergindo de todos os lados, cruzando nosso caminho. Eles são os balizadores do perigo. Estão permanentemente sinalizando os lugares podemos ou devemos ocupar.

Todas as diversas aberrações produzidas nas mais variadas esferas da sociedade nos alertam que “a diferença monstruosa tende a ser cultural, política, racial, econômica e sexual” (COHEN, 2000, p. 32). Sob esta perspectiva, na qual as culturas são entendidas a partir dos monstros que elas engendram, as personagens monstruosas que habitam o currículo, mais especificamente o recreio escolar, colocam em xeque toda a nossa estável normalidade.

Emissário do desconforto e do deslocamento dos processos de identificação, os monstros inquietam a norma estabelecida. Para explicitar

melhor essa noção, apresento mais uma vez a elaboração de Cohen (2000) a respeito dos monstros que a cultura produz:

Esses monstros nos perguntam como percebemos o mundo e nos interpelam sobre como temos representado mal aquilo que tentamos situar. Eles nos pedem para reavaliarmos nossos pressupostos culturais sobre raça, gênero, sexualidade e nossa percepção da diferença, nossa tolerância à sua expressão. Eles nos perguntam por que os criamos. (COHEN, 2000, p. 55)

Voltando a falar sobre Mônica, não são só alguns grupos de meninos que expressam estranhamento em relação ao seu comportamento, algumas meninas também se sentem incomodadas com a “monstruosidade” de Mônica, como pude perceber em outra situação de observação:

Várias meninas brincam de desfile de modas. Mônica está por perto, aproxima-se do grupo e, ao ser notada, uma das meninas que comandava o desfile disse: ‘Essa daí não sabe desfilar, só sabe jogar bola! Olha só o jeito dela!’. E assim o grupo se dispersa e vai brincar em outro local afastando-se de Mônica. (P.O, 13/09/06)

Essas resistências por parte desses grupos de crianças ao diferente, ao articulam-se a outras categorias como gênero, idade, força e habilidade física formam um emaranhado de exclusões entres as crianças. Aqui não posso concluir que Mônica seja excluída por determinados grupos de crianças apenas por questões de gênero, pois, a meu ver, o critério de exclusão, nesse caso, não se embasa unicamente na forma como o feminino é representado e valorizado pelas outras crianças e até mesmo pelas supervisoras do recreio, mas sim por desalojar as convicções e instalar naquele espaço as dúvidas sobre o pertencimento natural do lugar que estamos disciplinarmente acostumados a ocupar.

Durante a fase final das observações do recreio ocorreram algumas mudanças no espaço físico do pátio. As partidas de futebol, que antes eram realizadas no lado esquerdo da quadra, passaram a ser desenvolvidas num espaço gramado, fora do pátio da escola, num terreno paralelo ao muro. O motivo da transferência do local do futebol, segundo uma supervisora:

(...) é a segurança das crianças, afinal os meninos estão machucando as meninas e outros meninos com a bola de futebol. Muitas vezes também temos de cuidar para que durante o jogo não caiam e se machuquem, pois a quadra é de terra e ‘rala’ os joelhos. Agora, jogando no gramado, isso já não acontece mais. (P.O. 21/09/2006)

O espaço interno da escola, cercado pelos muros, passou a ser então um espaço predominantemente feminino, mas agora alargado em todos os quadrantes do pátio. Mesmo assim, em nome de uma possível maior segurança dos alunos, esta divisão tem efeitos, também, de uma divisão entre gêneros e sexo, podendo tornar-se uma pedagogia preventiva que, no contexto social hegemonicamente patriarcal, pode desfavorecer o feminino, reforçando uma estrutura binária que desfavorece – como todo o binarismo – o segundo termo da equação.

Inicialmente a estratégia de manter as meninas confinadas e seguras, longe da agressividade dos meninos, dentro dos muros da escola, parece, na visão das supervisoras, dar resultados. Desse modo, o corpo escolar conforma-se à arquitetura escolar, não apenas a um determinado espaço, mas aos objetos, às construções, enfim, às regras inscritas nessa arquitetura (FRAGA, 2005).

Mas como as professoras e os professores não podem cerrar o espaço da diferença entre endereçamento e resposta, essa situação muda quando outra modificação ocorre no pátio. Uma série de brinquedos é colocada à disposição das crianças: redes de vôlei, cestas de basquete e novas amarelinhas pintadas no espaço coberto. As supervisoras acreditavam que esses brinquedos poderiam “ajudar a controlar a agressividade das crianças e organizar o recreio” (P.O. 22/09/2006). O que parecia trazer tranquilidade e controle ao recreio, logo se transforma novamente em motivo de disputa e confusão entre grupos de meninas e meninos. Novamente os espaços estão livres de fronteiras e logo começam a se formar longas filas de crianças para os arremessos de bola à cesta do basquete.

À medida que as filas iam-se formando para o jogo, a confusão também aumentava e, pouco a pouco, a arquitetura de gênero foi sendo novamente confundida, borrada pelas relações sociais entre os gêneros que “teimam” em transpor as fronteiras fixadas pela escola, pelas supervisoras, vejamos:

Enquanto formavam-se as filas para jogar basquete, os meninos quase sempre queriam passar à frente das meninas, justificando tal comportamento pela altura. Eles argumentavam que por serem maiores do que elas deveriam jogar primeiro. Eles as empurravam e

diziam: 'Eu sou maior do que tu'. Elas revidavam com tapas e empurrões e não deixavam que invadissem o espaço. Na maioria das vezes, esses conflitos só eram resolvidos com a intervenção de uma supervisora que afastava as/os mais agressivos do jogo. (P.O. 23/09/2006)

Por mais que as feminilidades sejam construídas nesse espaço, a partir de práticas discursivas ancoradas nas marcas biológicas que os seus corpos apresentam, ela se dá em meio a relações de poder: enquanto os meninos se valiam dos fatos da biologia para garantirem os primeiros lugares durante o jogo de basquete, as meninas abandonavam a posição-de-sujeito que, geralmente, lhes é atribuída: doces, meigas e frágeis, para assumirem feminilidades transgressoras e instáveis. A transgressão de fronteiras de gênero resulta numa preocupação social da identidade da transgressora, bem como na insistência de que formas de feminilidades e masculinidades devem ser construídas como rigidamente opostas desconsiderando um complexo processo de produção social.

Todas essas observações demonstram o quanto as dinâmicas observadas nos recreios entre meninos e meninas, complicam a separação rígida que busca estabelecer condutas rígidas entre os gêneros.

Meninas, meninas e meninas: análise das entrevistas

Quais são os modelos de feminilidades valorizados pelas supervisoras do recreio? Quais são os padrões de comportamento endereçados às meninas a fim de que haja organização e harmonia no recreio? Que feminilidades transitam no recreio?

É através desses questionamentos que veremos nas falas das entrevistadas suas vivências no recreio escolar e seus envolvimento com a produção das feminilidades e a sexualidade das meninas.

As experiências narradas deixam claro a atuação e a imbricação de diversos endereçamentos oriundos da biologia, da criança inocente e

assexuada, da família e da proteção. Uma das maiores preocupações evidenciadas nas entrevistas é com o aumento da agressividade entre as crianças durante o recreio. O discurso de proteção é recorrente entre as respondentes. Vejamos:

Na escola dividimos o recreio as turmas para evitar as brigas. Então temos de estar lá observando e controlando as brincadeiras entre as meninas que vão pular corda, por exemplo. As meninas fazem muitas queixas e batem boca entre si, e isso faz com que elas deixem uma ou outra de fora das brincadeiras. Entre elas até tem agressividade, mas não é uma coisa assim tão séria. (SUPERVISORA A)

Muitos meninos brincam com as meninas no jogo de vôlei, aí sim, eles são agressivos com elas, pois querem sobressair-se, querem determinar o tempo e a maneira como as brincadeiras devem acontecer. Daí acontece as discussões entre eles e elas. (SUPERVISORA B)

Há meninas que jogam bola e então se entrosam com os meninos, daí acontece de um menino chutar uma menina ou vice-versa, daí tiramos quem briga do jogo e conversamos sobre o que gerou a o chute ou o xingamento. As crianças têm uma agressividade, hoje, fora do comum. Eu acho que tudo vem de casa, dos problemas que vêm de casa. Então eu não deixo as crianças correrem, não deixo!. (SUPERVISORA C)

Nas situações narradas acima, as supervisoras mostram-se preocupadas com o comportamento agressivo entre as crianças. Acreditam que esse tipo de comportamento é oriundo de uma família desestruturada. Elas informam que tanto meninas como meninos se comportam da mesma maneira em relação às atitudes agressivas. Através dessas falas pude perceber que a agressividade entre as crianças era uma das formas de afirmar ou romper com os estereótipos de gênero.

A forma que as supervisoras encontraram de impedir o comportamento agressivo entre as crianças foi separar os recreios por turmas e estabelecer uma vigilância constante sobre as meninas e os meninos.

Prosseguimento à análise das entrevistas, outra preocupação envolve as supervisoras do recreio: o suposto desvio de sexualidade...

O recreio é uma coisa complicada, cansativa! Eu tenho uma grande preocupação: tu vê, hoje é uma coisa fora do sério o que tem de desvio de sexualidade, tanto com as meninas como com os meninos. Isso era o que mais me preocupava quando coloquei meu filho na escola. A mesma preocupação que eu tinha com meu filho eu tenho com os filhos dos outros. (SUPERVISORA C)

E acrescenta:

Nós temos dois ou três meninos que não jogam bola, só brincam com as meninas. E eu analiso isso. Conversei com a P sobre isso: 'Fulano, fulano e fulano, têm tendências femininas'. E tu vêes que têm meninas, e não têm nada a ver elas jogarem bola, mas que já não brincam com as outras meninas e jogam bola. Claro que tem menina bonitinha que joga bola e tal, mas que age como menina e têm meninas que agem como meninos. Tem mais corpo de menino e tu vêes que aquilo vai ser um problema depois. (SUPERVISORA C)

As preocupações da supervisora em relação ao que ela nomeia como desvios de sexualidade inspira na supervisora uma espécie de “pânico moral” onde o contato entre as crianças, suas brincadeiras e atitudes podem contaminar o espaço asséptico da infância e promover um desvio de sexualidade entre as crianças. Esse desvio de sexualidade é então considerado um perigo que ameaça o comportamento normal e natural das crianças.

Esse suposto desvio de sexualidade a que a professora se refere não se limita a descrever comportamentos e atitudes que, acredita ela, não são condizentes com o espaço escolar e com a sexualidade normalizada. Esse desvio de sexualidade é construído pela professora não como uma mudança que sua fala supõe, mas como uma questão de inadequação, de deficiência, como uma patologia que assombra as posições, confortadoras – anteriormente habitadas – (como a professora sugere com a palavra: hoje) pela nossa própria geração, assim como haviam feito outras gerações antes de nós.

A intenção da entrevistada ao se referir aos desvios da sexualidade foi expressar sua rejeição aos interesses e desejos distintos da norma heterossexual. E também chamar atenção para o tema que envolve as crianças pequenas e sexualidade. Uma preocupação assumida também nos documentos curriculares oficiais:

As manifestações da sexualidade infantil mais freqüentes acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas jocosas que se referem ao sexo, nas perguntas ou ainda na reprodução de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta. (BRASIL, 1997, p. 130)

Outra preocupação das supervisoras é a utilização dos banheiros:

O banheiro é um problema sério na nossa escola. Na hora do recreio fica sempre uma 'doméstica' [funcionária da escola] na porta do banheiro, pois se os guris entram mais de dois elas entram. Se as meninas demoram, elas entram. (SUPERVISORA C)

Mais adiante ela justifica o comportamento das domésticas:

Até porque é um problema em relação à sexualidade, tanto com os meninos como com as meninas. Tu vêes que, hoje, é uma coisa fora do sério o que tem de desvio de sexualidade. Eu tenho medo! (SUPERVISORA C)

Essa narrativa torna visível a noção singular de gênero e sexualidade sustentada pelo currículo escolar e que vem sendo praticada nas escolas. Embora admitindo o caráter plural de construção de identidades sexuais e de gênero não há como negar que a instituição escolar constantemente endereça as estudantes um modelo padrão estabelecido em uma relação causal entre sexo, gênero e desejo. De acordo com esse modelo há uma única forma sadia de viver as feminilidades e as masculinidades, quem se afasta desse padrão torna-se o desviante, o excêntrico.

Admitindo que os modos de endereçamento têm a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação para alguém sobre o qual se pressupõe algumas coisas, imaginando como esse alguém é e como se quer que seja, sob essa perspectiva é possível afirmar que vigilância e controle podem ser poderosos modos de endereçamento do currículo escolar, que estão diretamente envolvidos no processo de construção de identidades de gênero e sexuais.

Tais endereçamentos supõem que todos os sujeitos têm uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiros de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto, conseqüentemente, "as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais" (LOURO, 2001, p. 17).

A partir da suposição de que as crianças podem assumir a (homo) sexualidade que está presente por toda parte da escola e dessa suposição ao desvio da norma, estabelece-se uma meticulosa, continuada e intensa vigilância no sentido de garantir e incentivar a heterossexualidade. Os propósitos desses investimentos escolares articularam identidade de gênero e

identidade sexual, ou seja, um homem ou uma mulher de verdade deverão ser necessariamente heterossexuais.

Em relação aos desvios de sexualidade das crianças, as supervisoras apostam que existe uma tendência natural de pertencimento ao gênero correto como podemos constatar nas próximas falas:

Eu acho que isso são tendências que os meninos e as meninas têm. No caso do menino a ser afeminado. A gente vê que tem uma coisa que não está muito de acordo com o normal. A gente vê como uma coisa anormal! Uma menina, com tendências à masculinidade, isso é, um desvio sexual. A gente até tenta contornar, mas não consegue! Não tem muito que fazer. Eu digo: 'Menina, isso não fica bem para ti!' (SUPERVISORA A)

Dá para notar que os meninos que têm essa diferença, eles brincam mais com as gurias, mas com as gurias isso não acontece muito. No colégio acho que só tem um caso de uma menina gostar de estar sempre no meio dos gurus, jogando e tudo. Mas com os gurus, há vários casos, onde só têm meninas na fila pra pular corda e lá estão eles! De ter só meninas dançando e cantando e lá estão eles no meio. E tem aquela coisa bem de menina: 'Ai, o fulano me empurrou!' [aqui a entrevistada refere-se a queixas e fofocas]. (SUPERVISORA B)

Estes enfáticos discursos de controle sobre a sexualidade infantil acaba posicionando o feminino em uma posição-de-sujeito subordinada em relação ao masculino. Todas as precauções, todos os medos, todas as preocupações demonstradas pelas supervisoras, ao fim e ao cabo, têm efeitos de manutenção da conduta estabelecida sobre a prevalência do modelo patriarcal. Esses efeitos podem ser notados através das falas da supervisora B ao afirmar a fragilidade feminina, quando recorrem à intervenção docente com queixas e fofocas, ou na fala da supervisora A, que considera uma menina com tendências á masculinidade um grave desvio da feminilidade como um padrão natural que, transgredido, faz mal à própria vida da jovem.

Está visto que as professoras entendem que a sexualidade é um fenômeno dado pela natureza e, num modelo social patriarcal como o nosso, tal "naturalidade" mantém a submissão do feminino.

Essa atitude ignora algo muito importante sobre o qual algumas autoras feministas vêm nos chamando atenção: a heterossexualidade foi institucionalizada, e que assim como as professoras, o currículo vem dando pouca atenção a esse processo de institucionalização.

Diante disso, Britzman (1996) diz que a criança de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada, sexuada e racializada. Dessa forma, “a criança se torna um dos seus constructos mais normalizados e regulados da educação” (BRITZMAN, 1996, p.78).

A idéia de Britzman é corroborada pela fala de uma das respondentes: ao ser questionada sobre os comportamentos desviantes das crianças no recreio, ela explica que tenta contornar tal situação através do diálogo com as meninas, dizendo: “Menina te põe no teu lugar!” ou “Menina, isso não fica bem para ti!”. Ela explica o desvio sexual das meninas como uma tendência que supostamente, através do diálogo, possa ser revertida. A supervisora acredita que há uma essência feminina que está sendo subvertida e por isso tenta através das conversas trazer as desviantes de volta ao centro, à sua natureza.

O que gostaria de sugerir é que o diálogo corporificado pela fala da professora se constitui como um modo de endereçamento e que, no entanto, nesse caso, o diálogo também é um instrumento socialmente construído com intenções particulares.

Nessa direção, o diálogo produz um saber acerca dos sujeitos sobre os quais fala e dessa forma torna possível intervir na construção das feminilidades e das masculinidades possibilitando assim um maior controle sobre esses indivíduos.

Dessa forma, se quisermos compreender como nos tornamos o que a gente é, se faz necessário entender como funcionam os processos permanentes de sujeição e de produção dos corpos, ou seja, estudar os mecanismos históricos que foram e ainda são investidos sobre os indivíduos através das práticas sociais e outras formas de subjetividade.

Ainda fazendo referência aos desvios de sexualidade, as respondentes determinam uma idade e uma condição para sua manifestação:

Vou te contar uma estória bem curtinha: há duas semanas veio uma mãe falar comigo por causa de uma fofoca que duas meninas fizeram sobre o filho dela. Ela me disse: ‘V..., elas disseram que o fulano beijou outro menino na praça’. E eu vendo que aquilo era pura verdade e não fofoca das meninas. Então mandei chamar as meninas e o menino citados para conversar sobre o que havia acontecido. Foi

então que ele chorou muito e disse: 'Eu contei só para elas! Não era para elas terem falado!'. Então me preocupei mais com esse assunto, porque vi que o menino estava tendo essa tendência para o outro lado. Então não tem como se chegar numa mãe e dizer, porque ela não vai aceitar e vai nos pôr na polícia!. (SUPERVISORA C)

Essas falas, dentre outros endereçamentos colocam em evidência determinadas representações de feminilidades e apontam para um controle e vigilância permanentes sobre as crianças. Segundo essas professoras, práticas consideradas como sendo naturalmente femininas, como por exemplo as fofocas e queixas, possibilitam um maior policiamento sobre as crianças e suas manifestações sexuais. É possível observar que essas práticas segregam e estabelecem limites e posições fixas de gênero e sexualidade.

Consideradas conjuntamente, essas práticas atuam para, produzir noções normativas sobre a sexualidade e sobre a estabilidade dos gêneros. Tais afirmações fazem parte do que Foucault (1993) chama de “ideal regulatório”: a sexualidade e a produção de significados a partir do corpo do outro é definida e regulada através de práticas discursivas produzidas pelo poder disciplinar que as nomeia.

De acordo com essas falas, as feminilidades são produzidas pelo currículo como uma ameaça patológica à construção das masculinidades, daí a atenção redobrada sobre as meninas e sobre os meninos. Entretanto, o que percebo é que o feminino apresenta-se como um referente invertido, isto é, aquilo ou aquele que não se pode escapar (no caso das meninas, pois seria anti-natural) ou desejar ser (no caso dos meninos com tendência homo), pois, há a possibilidade de contágio de uma feminilidade patológica e negativa evocada pelo desvio sexual.

O que está em questão nesta discussão não é o fato de existir ou não um desvio sexual entre as crianças, mas sim os efeitos de verdade desse discurso. Quando as professoras definem o que é anormal (uma menina com evidências corporais de masculinidade ou um menino com tendências à feminilidade) acaba também por definir o que é “verdadeiramente” normal: uma correspondência entre corpo e identidade de gênero socialmente aceitável.

Desse modo, padrões de sexualidade feminina resultam de um poder patriarcal, que define o que é desejado e necessário socialmente para a construção das feminilidades e masculinidades.

Isso não significa dizer que a maioria dos comportamentos se conforme a essa norma. Daí volto-me para a impossibilidade de ajustes perfeitos entre o que as professoras ou um currículo quer e deseja e aquilo que as/os estudantes compreendem e conformam.

7 - (IN) ACABAMENTOS

Interessada em aprofundar meus estudos na área do currículo tomei como objeto de pesquisa o envolvimento do currículo na construção das feminilidades nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao efetuar essa operação foi necessário reconhecer que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir” (FOUCAULT, 1988, p. 13).

Nesse sentido, tratei no primeiro capítulo dessa dissertação sobre as condições históricas que possibilitaram, no Brasil Republicano, a educação das meninas e o aparecimento de um determinado modelo de feminilidade peculiar à sua época, que objetivaram e produziram discursos que se difundiram e se articularam à sociedade, produzindo, simultaneamente, corpos dóceis e úteis, e saberes extraídos desses corpos controlados.

Discuti também a intensificação da escolarização feminina e seus efeitos sobre as mudanças no sistema de gênero, a partir da Proclamação da República, apontando para diversas estratégias discursivas, que extrapolam o âmbito escolar e se inscrevem na dinâmica de transformações sócio-culturais movidas pelos discursos médicos-higienistas que instituíram os papéis sociais e sexuais fazendo com que esses discursos fossem incorporados pela escola.

No Brasil do século XIX, a escola surge como uma das possibilidades de inculcação dos ideais higienistas sobre as crianças. É assim que a pedagogia médica educa a criança e sua família.

Inicialmente, meninas e meninos experimentaram um regime diferenciado de educação, inclusive o currículo era diferenciado para ambos os sexos. Dentro das condições históricas vigentes, há necessidade de se reformular a educação e vários foram as articulações de políticos como

Quintino Bocaiúva, Rui Barbosa entre outros que enfatizavam a necessidade das escolas mistas para o desenvolvimento físico e intelectual em nome da moral e dos bons costumes.

Para que o objetivo das políticas médico-higienistas fosse atingido, a educação sexual surge por volta do início do século XX, trazendo no seu bojo os legados que influenciaram, fortemente, a política educacional do século anterior.

Sendo assim, a educação sexual surge como um dispositivo da sexualidade para combater a masturbação, as doenças venéreas e para preparar as mulheres para sua função social: ser mãe.

Sabe-se que a educação sexual se utilizava/utiliza de um discurso científico biologicista para compreender e justificar a desigualdade social. É nesse contexto, que o movimento feminista, entra em cena para discutir que não são as características anatômicas ou fisiológicas que definem as diferenças apresentadas para justificar as desigualdades de gênero e sim o modo como essas características são valorizadas em uma determinada época e em uma sociedade.

Assim, o conceito de gênero foi incorporado às diversas correntes feministas e pretendia romper com uma visão essencialista responsável pelas desigualdades entre homens e mulheres, para argumentar que tais desigualdades são construídas culturalmente e não biologicamente determinadas.

Compartilhando desses pressupostos e apoiando-me em perspectivas que enfatizam o envolvimento do currículo na produção das identidades, busquei analisar o tema transversal: Orientação Sexual. No meu entendimento o trabalho de orientação sexual na escola não apresenta apenas um caráter informativo como pressupõe o documento, mas através de suas prescrições e orientações visam posicionar as/os estudantes segundo alguns modelos de feminilidades e masculinidades, além de instaurar formas de como viver o gênero e a sexualidade.

Enquanto desenvolvia o argumento central desta dissertação recorri à leitura extensa das teorizações de Elisabeth Ellsworth (2001) sobre os modos de endereçamento como uma potente ferramenta para e pensar a construção das feminilidades no currículo escolar.

Os modos de endereçamento foram cunhados pelos estudos de cinema e têm a ver com muitas suposições e muitos desejos conscientes e inconscientes sobre o tipo de pessoa para a qual o filme ou um currículo “é endereçado e sobre suas posições e identidades sociais que seu público deve ocupar” (ELLSWORTH, 2001, p. 16). Como tem argumentado a autora, os artefatos culturais como filmes, livros, propagandas, etc. “são feitos para alguém, eles visam e imaginam determinados públicos” (id. p. 14). Assim também o currículo imagina e deseja produzir um determinado padrão de feminilidade: doce, meiga, tranqüila, saudável e heterossexual.

Entretanto, é importante atentar para o caráter escorregadio da prática do endereçamento. Embora se deva considerar a importância do endereçamento na produção de identidades, essa não é uma operação simples: o espaço entre endereçamento e resposta é mais escorregadio do que se pensa e é capaz de escapar até mesmo aos processos de vigilância e controle, tanto por parte das/dos alunas/os como por parte das/dos professores.

Também insisti no exercício da dúvida: duvidar dos investimentos continuados – sobre os sujeitos – de determinadas práticas discursivas e não-discursivas sobre as formas de viver e manifestar as identidades de gênero e sexuais.

Considerando que essas práticas estão presentes no recreio escolar, um espaço que se constitui como um território, onde, disputas são travadas entre crianças e crianças e entre crianças e adultos pela insistência da fixidez da geopolítica do gênero e da sexualidade.

Muitas dessas disputas acabam silenciando inesgotáveis estratégias utilizadas pelas crianças para ressignificarem ou subverterem uma geografia da sexualidade culturalmente fixada às categorias da idade, do gênero e do sexo.

Com esta idéia pude observar que ao se movimentarem no espaço do recreio meninas e meninos experimentam a variedade de possibilidades de produção de significados a partir de seus corpos.

Esses movimentos foram identificados também nos relatos das supervisoras como antinaturais, desviantes e polimorficamente perversos e que carecem ser moralmente repreendidos.

Através das minhas observações pude constatar que, no recreio, os modos de endereçamento presentes no currículo constroem feminilidades e masculinidades a partir do forte controle sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças, bem como uma vigilância constante sobre os corpos e sobre a forma que cada menina e menino perambula pela geografia do gênero e da sexualidade.

Mas ao mesmo tempo em que os endereçamentos atribuem determinados padrões de gênero e sexualidade, as brincadeiras e os jogos desenvolvidas pelas crianças complicam os modelos de crenças sobre comportamentos e identidades de gênero e sexuais na medida em que a norma é constantemente ressignificada e desestabilizada.

Ao iniciar essa dissertação me deparei com elementos que ora pareciam significar obstáculos e dificuldades, ora objetos fugidios e inatingíveis. Foi preciso ignorar o sentido lógico e aparente da construção das feminilidades enfatizado por discursos essencialistas e utilizar ferramentas conceituais que me possibilitaram perder a inocência acerca da necessidade de uma unidade, de um centro ou de uma origem.

Então, o que se torna instigante para mim é a forma como a construção das feminilidades escapa a qualquer endereçamento para se constituir a partir de várias direções, que não se pode nunca imaginar ou predizer.

Dessa forma, a construção das feminilidades se dá em meio a um acidentado terreno entre os discursos que o atravessa, tornando-a um processo constantemente interrompido e nunca completado.

8 - REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estudos Feministas, n.2, p.575-85, 2001.

_____. **Marias [e] Homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar**. Educação & Realidade, v. 24, nº 2. jul/dez 1999, p. 157-175.

_____. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. Cadernos CEDES, v. 19, nº 48. Campinas: ago. 1999

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES. [online]. Dez. 1997, vol.18, no.43 [Acesso 11 Junho 2006], p.46-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. **A vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano**. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo, Edições Melhoramentos, 2006.

BRAGA, A.V. **Temas Transversais, Identidade Sexual e Cultura Escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN**. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPEL, dez., 2002. (Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas).

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>> Acesso em: 19 set 2006

_____. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundario no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio> Acesso em: 21 set 2006

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório**. Versão preliminar, novembro de 1995.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento temas transversais.** Versão atual, janeiro de 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MECSEF, 1997b.

BONATO, Nailda M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade:** o velado e o aparente. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. UERJ. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/9565/tese/indicee.html>> Acesso em: 21 mar 2006

BRITZMAN, D. P. **O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo.** *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.21(1), p. 71-96, jan./jun.1996.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam:** sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 153-172.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero e política educacional em tempos de incerteza.** In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas.** Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

Costa, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** RJ, DP&A, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Searching for investigative methodologies with children and their cultures.** *Cad. Pesquisa*. [online]. May/Aug. 2005, vol.35, no.125 [cited 11 June 2006], p.161-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200009&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574

COHEN, J.J. **A cultura dos monstros: sete teses** _In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **A pedagogia dos monstros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CORAZZA, Sandra M. **Labirintos da pesquisa, diante de alguns ferrolhos.** In: Costa, Marisa V. (Org.) **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-132 .

DEL PRIORE, Mary. **Viagem pelo imaginário do interior feminino.** *Revista Brasileira História*, Set. 1999, vol.19, nº.37, p.179-194.

DONNA, Marilda Fernandes. **Ensinando observação: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: Edicon, 1984.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

ENGEL, Magali. *Psiquiatria e feminilidade*. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 322-365.

FACED/UFRGS. **Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-272, jan./jun. 1996.

FELIPE, Jane. **Governando corpos femininos**. Labrys: Estudos Feministas, nº4, ago/dez. 2003.

_____. Jane. **Infância, Gênero e Sexualidade**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 25, n 1, p. 115-131, jan/jun 2000.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: Costa, Marisa V. (Org.) **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-72.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I. A vontade saber**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola (1996) (publicado, originalmente, em 1971 pela Gallimard, Paris).

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1994.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance sobre a história da filosofia**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GARCIA, Maria. M. A. **O Intelectual e o Professor Críticos: o pastorado das consciências**. Currículo sem fronteiras, v.2, n.2, pp.53-78, Jul/Dez.2002.

_____.M. M. A., HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. (orgs). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas : Seiva, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas (SP), Mercado das Letras, 1995

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4ª. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 58.

_____. S. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo**. In: Educação & Realidade. 22 (2): 15-46. Porto Alegre, Jul/dez, 1997

HARAWAY, Donna J. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. In: SILVA, Tomaz T. Antropologia Ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-130.

LOURO, G. L. (org.) **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed., Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. NECKEL, J.F., GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Mulheres na Sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.).**História das Mulheres no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MACEDO, Elizabeth. **The image of science: leafing through a textbook**. Educação e Sociedade., Campinas, v. 25, n. 86, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Fev. 2007.

MACEDO, José Rivair. **A face das filhas de Eva - os cuidados com a aparência num manual de beleza do século XIII**. [on-line] Revista História-Universidade Estadual Paulista, vol.17-18, 1998-1999, p.293-314 disponível em <<http://www.abrem.org.br/afacedasfilhas.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Revista. Espaço, Rio de Janeiro, nº. 16, jul/dez, 2001 disponível em <www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t233.pdf> Acesso em: 23 set 2006

MEYER, D. E. (2003) Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis/RJ: Vozes, p.09-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Fase de análise ou tratamento do material**. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo; Hucitec-Abrasco, 1993.

MOREIRA, A. F. **Os Parâmetros curriculares nacionais em questão**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.21(1), p. 10-21, jan./jun., 1996.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Estudos Feministas, vol.8, nº 2, p. 9 – 42, 2000.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SABOYA, Vilma Eliza Trindade. **A reforma de Rui Barbosa sobre o ensino primário (1882-1883): um projeto de "modernização" do Brasil**. S.I., Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1991. (Dissertação de Mestrado). [on line] Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 16 mar 2006

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória**. Revista. Estudos. Feministas. Florianópolis, vol.12, nº.2, p.35-50, mai/ago, 2004.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995

SILVA. T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA. T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (Org.) **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (Org.) HALL, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença; A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Pedro M. Lopes de. **Agressividade em contexto escolar**. Universidade de Coimbra, 2003. Disponível em; <[http: www. psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)> Acesso em: 18 abr. 2006

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Costa, Marisa V. (Org.) **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-142.

VIEIRA, Jarbas S. **Usos dos temas transversais em escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Pelotas**. UNlrevista (UNISINOS. Online), v. 1, p. 1-11, 2006

_____. **Currículo: rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas**. Educação Revista do Centro de Educação Ufal, Alagoas, v. 13, n. 1, p. 71-93, 2001.

WALKERDINE, Valerie. **O raciocínio em tempos modernos**. Educação e realidade. 20(2). 1995: p.207-226.