

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

**ELLIS REGINA FERREIRA DOS SANTOS**

**O ENTENDIMENTO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO  
E SEXUALIDADE**

**Campina Grande – PB**

**2006**

ELLIS REGINA FERREIRA DOS SANTOS

**O ENTENDIMENTO DE PROFESSORES E PROFESSORAS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS RELAÇÕES DE  
GÊNERO E SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Sociedade, Área de Concentração ‘Educação, Linguagem e Diversidade Cultural’, Linha de Pesquisa ‘Estudos Culturais’, elaborada após integralização curricular do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Idalina Maria Freitas Lima Santiago  
Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira

**Campina Grande – PB**

**2006**

ELLIS REGINA FERREIRA DOS SANTOS

**O ENTENDIMENTO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Sociedade, Área de Concentração ‘Educação, Linguagem e Diversidade Cultural’, Linha de Pesquisa ‘Estudos Culturais’.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Idalina Maria Freitas Lima Santiago - UEPB

(Presidente – Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira - UEPB

(Co-orientadora)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Charliton José dos Santos Machado - UFPB

(1º Membro)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Antônio de Pádua Dias da Silva - UEPB

(2º Membro)

## ***AGRADECIMENTOS***

A Deus por me ensinar o valor do amor, da família, da amizade, dos sonhos e das realizações.

A minha mãe (Maria José Ferreira de Freitas), ao meu pai (Pedro Belo dos Santos), às minhas irmãs (Eryka Mariana e Elayne Cristina), a minha sobrinha (Ravena) e aos meus sobrinhos (Pedro Neto e André Luis) por me amarem, por me ensinarem a ser mais feliz, por acreditarem em mim.

À tia Mary (Maria José de Brito Maciel) por me acolher em sua casa como parte de sua família, dedicar-me sentimentos maternos, compreender-me, por ser tão minha amiga e me estimular sempre.

A José Andrade Costa Filho por ter muita paciência comigo, dedicar-me sentimentos paternos, ensinar-me a viver, permitir com muito carinho que eu digitasse os meus trabalhos em seu computador, por compartilhar das minhas alegrias, tristezas, perdas e conquistas, por ser essa pessoa tão maravilhosa para mim.

À Maria do Carmo Eulálio por acompanhar momentos fundamentais da minha vida, por me dedicar sentimentos maternos, por me fazer sentir mais entusiasmo pelo dia-a-dia, por sempre me desejar o melhor.

À Maria das Graças Cabral por sorrir e chorar comigo, dedicar-me uma bela amizade, por me estimular, animar-me, por permitir com tanta atenção que eu digitasse os meus trabalhos em seu computador, por me entender.

À minha orientadora, Idalina Maria Freitas, por me dedicar tanto carinho, compreensão amizade, paciência, por compreender minhas angústias, por me estimular, por me fazer sorrir, por torcer por mim, por colaborar com o meu crescimento pessoal e intelectual, por simplesmente ser essa pessoa que eu aprendi a admirar e a gostar tanto.

À minha co-orientadora, Lourdes Barreto, por ser tão atenciosa comigo, tão amiga, por torcer por mim, compreender-me, ajudar-me em minhas dificuldades, ensinar-me tanto, por ser essa pessoa que estimo muito.

À minha prima, Fátima Araújo, por dedicar-me amizade, atenção, estímulo, força, por ser essa pessoa que gosto muito.

Ao professor Antônio de Pádua por sua amizade e atenção.

Ao professor Charliton José por sua atenção a minha pessoa.

À Patrícia Mendonça por ser uma amiga tão presente, dando-me força e estímulo sempre, por me acompanhar em tantos momentos da minha vida de forma tão carinhosa e por me compreender.

Às minhas amigas e amigos do mestrado, em especial: Angelina, Ângela, Mara, Kátia, Camilo, Rosildo, Sanches, os quais têm estado tão próximos a mim, dedicando-me muito carinho e força.

À Susana, Janiely, Ticiano, Niedja, Emiliane, Sara, Rafael, Janina e Késia por nossa amizade, pelo carinho e atenção que me dedicam, por torcerem tanto por mim.

À vizinha, Francisca Souto, por tratar-me como sua neta, ter tanto carinho e amizade por mim, por me estimular tanto.

À Luciana Paulino e Davi por serem tão atenciosos para comigo, por dedicarem a minha pessoa ternos sentimentos de amizade.

A Josefa, Teresinha, Dora, dona Maria e Tota por serem tão atenciosos para comigo, por me considerarem tanto e torcerem por mim.

À Francimar Queirós por sua amizade, estímulo e atenção a minha pessoa.

À Constança Denise por sua atenção e amizade.

À Adeilma por estar sempre a torcer por mim, por sua amizade.

A Anderson e Vera por demonstrarem atenção e amizade a minha pessoa.

A Thiago Paz e família por torcerem bastante por mim.

A Patrícia Brito, Vilka, Diana e Magda por terem estado comigo em tantos momentos do meu caminhar, por nossa amizade.

À dona Iracema e Sueli Borges por estimularem e torcerem por minha felicidade.

À Nena, Josa, Isabel Borges, a todas às famílias atendidas na Casa da Família e a toda a comunidade de Olivados por sempre torcerem por mim.

À Roberta, Rafaela, Anselmo, Rômulo, Jamásio, Dadá, Amarino e Junior por me terem como parte da família e me dedicarem tanto carinho.

À tia Maria, as minhas primas e primos (Lucia, Corrinha, Hermógenes, Mariana, Taiguara, Dudinha, Demóstenes), a Barreto e a Socorro por serem tão atenciosos e carinhosos para comigo.

À coordenadora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade (MICS), Sudha Swarnakar, por sua atenção e estímulo.

A todos/as os/as professores/as do MICS, em especial: Arlete, Acássia e Geralda por me estimularem tanto.

A todos/as os/as funcionários/as que trabalham na Pós-Graduação, no PIBIC, no Comitê de Ética, na copiadora, na biblioteca, no setor de serviços gerais, entre outros setores, em especial: Camila, César, Roberto, Eunice e Carminha por serem tão atenciosos para comigo. Aos professores e professoras entrevistados/as por terem colaborado com a pesquisa e demonstrado atenção a minha pessoa.

À psicóloga Livânia por sua atenção e estímulo.

À psicóloga Neves por sempre torcer por mim e me ajudar terapeuticamente a amadurecer.

À Silvana, amiga de presença espirituosa em minha vida.

À João Bosco, Sueli, Erica, Gine, Tiago, Emanuel, Janailson, dona Glória, Rane, e Vilma por sempre estarem na torcida por mim e me dedicarem um sentimento de amizade.

A Robson, Alarcon, Jader, Florêncio, Verônica, Fred e Arnaldo por me incentivarem bastante e serem tão atenciosos.

À Neta, Sandra, Igalria, Telma e Tânia por estarem sempre torcendo por mim.

À professora Ana Cristina, pela amizade e atenção.

Aos professores/as Pereira, Railda, Silvana, Joana, Maria José, Ângela e Laércia por estarem sempre na torcida.

Aos professores/as e funcionários/as do Departamento de Psicologia, pela torcida e atenção.

À Dora, coordenadora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e aos colegas do PETI, pela atenção a minha pessoa.

Enfim, a todos e todas que direta ou indiretamente vêm nessa caminhada junto comigo, a torcer sempre, a me ajudar, a me fortalecer.

## ***RESUMO***

As discussões sobre as relações de gênero e a sexualidade foram intensificadas no meio acadêmico, numa busca de se compreender como homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres têm vivenciado as identidades de gênero e sexual. Essas discussões encaminham-se para um entendimento das relações de gênero e da sexualidade como sendo uma construção social e cultural. Estudos, dentro deste contexto, têm alcançado diversos sujeitos e campos de investigação, entre os quais encontram-se professores/as de ensino fundamental e a escola. Sendo assim, considerando que as relações de gênero e a sexualidade exercem fortes influências na construção da pessoa e que o processo educativo desencadeado no ambiente escolar é significativo para informar estas relações entre seus alunos, este estudo teve como objetivo analisar o entendimento de professores/as da 8ª série de uma escola pública e de uma escola particular da cidade de Campina Grande-PB sobre as relações de gênero e a sexualidade. Caracterizou-se como sendo um estudo descritivo-analítico, tendo como amostra 10 participantes, assim distribuídos: na escola pública foram entrevistados 03 do sexo feminino e 02 do sexo masculino; igualmente na escola particular foram entrevistados 03 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. O instrumento de coleta de dados consistiu em entrevistas semi-estruturadas contendo perguntas abertas. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo. Através dos resultados observou-se a existência de uma não familiaridade dos/as entrevistados/as com o termo relação de gênero, caracterizada pela dificuldade de definir esta relação, de contextualizá-la a partir das diferenças baseadas no sexo. Porém, ao expressarem suas concepções sobre o que é ser mulher, o que é ser homem e a participação dos/as mesmos/as na sociedade hoje, os/as entrevistados/as encaminharam-se involuntariamente para uma discussão de gênero, sem fazerem esta correlação de conhecimentos. Sobre o entendimento dos/as pesquisados/as referente à sexualidade, percebeu-se ser uma discussão mais familiar ao seu cotidiano, um tema que eles/as demonstraram maior domínio, apontando seus posicionamentos frente à heterossexualidade, à homossexualidade e à bissexualidade, ressaltando aspectos de dificuldade de definição destes termos propriamente ditos e, em certa medida, reafirmando padrões tradicionais rígidos para as relações entre homens e mulheres. Não há um espaço no planejamento do conteúdo das disciplinas para essas questões, as quais surgem espontaneamente na sala de aula e, nessas situações, o/a professor/a intervém. Em sua maioria, os/as entrevistados/as demonstraram a necessidade de frente a esse surgimento das temáticas de gênero e de sexualidade em sala de aula, estarem preparados para discuti-las com os/as alunos/as, embora sintam dificuldades em lidar com estes temas considerados polêmicos por eles/as. Assim, com este estudo, pôde-se identificar a pouca aproximação dos/as entrevistados/as com a discussão travada no seio da academia sobre as relações de gênero e a presença de posicionamentos não permissivos para as vivências da sexualidade que não sejam as heterossexuais. Percebeu-se, ainda, o reconhecimento, por parte dos/as entrevistados/as, da importância desses temas serem trabalhados junto aos educandos, sendo necessário para isso maior preparo dos/as mesmos/as quanto ao trato destas questões.

## ***ABSTRACT***

The discussions about the relations of gender and the sexuality were intensified in the academic environment, in a search in order to understand how men and women, men and men, women and women have lived the identities of sexual gender. These discussions go toward an understanding about the relationships of gender and of sexuality as a cultural and social construction. Studies inside this context, has reached several issues and fields of investigation. Among these subjects and spaces, are found teachers of fundamental school and the school. This way, from these considerations and taking into account that the relations of gender and sexuality provides great influence in the construction of a person and the educational process unchained by the school environment it is a meaningful to inform that these relations among their students, this study had as its objective to analyze the teachers understanding of the 8<sup>th</sup> grade in a state school and in one of a private school in the city of Campina Grande – PB about the relations of gender and sexuality. It was characterized as being an analytical-descriptive study, having as sample 10 participants, distributed like this: in the state school were interviewed 03 of the female sex and 02 of the male sex, in the same way in the private school were interviewed 03 of the female sex and 02 of the male sex. The tool of the data collecting was constituted in semi- structured interviews having open questions, the data were analyzed to the light of content, through the e results it was observed the existence of a non- familiarity of the interviewed students with the term relation to gender, characterized by the difficult to define this relation, to contextualize from the differences based on sex, but, when expressed their conceptions about what is to be a woman, what is to be a man and the participation of both in the society today, the interviewed students were led unintentionally to a gender of discussion, without doing this correlation of knowledge. About the understanding of the researched people referring to sexuality, it was noticed to be a discussion very familiar to their day by day, a theme that they show a high dominion, showing their positions before the heterosexuality, to homosexuality and bisexuality, highlighting aspects of difficult definition in the terms properly said in a certain measure. Reaffirming the strict traditional patterns for the relations between men and women. There is no space in planning of content in the school subjects for these issues they come out of the blue in the classroom and in these situations the teacher interferes. In the majority the interviewed teachers showed the necessity before the arouse of the thematic of gender and sexuality in the classroom, are prepared to discuss with the students, although they feel difficulties in dealing with these themes that are considered polemical for them. Thus, like this study, we could identify that the interviewed students were very little close to the discussion in the academic mean about the relations of gender in the presence of positioning not permissive for the sexuality living which are not heterosexuals. It was observed, yet, the recognition, by part of the interviewed teachers the importance of these themes to be developed together with the pupils, being necessary for this a higher preparation of them while dealing to these issues.



## ***LISTA DE QUADROS***

QUADRO 01 – ENTENDIMENTOS DAS <b>RELAÇÕES DE GÊNERO</b> EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS.....	38
QUADRO 02 – ENTENDIMENTOS DE <b>SER MULHER</b> EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS.....	42
QUADRO 03 – ENTENDIMENTOS DE <b>SER HOMEM</b> EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS.....	45
QUADRO 04 – ENTENDIMENTOS DA <b>PATICIPAÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE HOJE</b> EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS.....	48
QUADRO 05 – ENTENDIMENTOS DA <b>PATICIPAÇÃO DO HOMEM NA SOCIEDADE HOJE</b> EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS.....	51
QUADRO 06 – ENTENDIMENTOS DA <b>SEXUALIDADE</b> EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS.....	54
QUADRO 07 – ENTENDIMENTOS DA <b>HETEROSSEXUALIDADE</b> EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS.....	57
QUADRO 08 – ENTENDIMENTOS DA <b>HOMOSSEXUALIDADE</b> EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS.....	59
QUADRO 09 – ENTENDIMENTOS DA <b>BISSEXUALIDADE</b> EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS.....	61

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I – Gênero e sexualidade</b> .....	19
<b>CAPÍTULO II – A escola, o currículo e os/as professores/as</b> .....	27
<b>CAPÍTULO III – Professores e professoras: qual o entendimento destes/as sobre as relações de gênero e sexualidade?</b> .....	37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	78
<b>APÊNDICE</b> .....	82
<b>ANEXO A</b> .....	83
<b>ANEXO B</b> .....	84
<b>ANEXO C</b> .....	85

## ***INTRODUÇÃO***

A presente dissertação vincula-se ao Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, na área de ‘Educação, Linguagem e Diversidade Cultural’, dentro da Linha de Pesquisa ‘Estudos Culturais’. O fato dos Estudos Culturais abordarem questões que envolvem os processos culturais, que “estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente as relações e formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade”, permite traçar uma dialogia com as relações de gênero, cruzando-a com o campo da sexualidade (JOHNSON, 1999, p.13).

Antes de enveredar pelos aspectos referentes à finalidade última dessa dissertação, faz-se importante um breve enfoque no campo dos Estudos Culturais, tendo em vista a temática em estudo apresentar-se acoplada a esse campo. Logo, pode-se indagar o que seriam Estudos Culturais? Alguns estudiosos têm debatido sobre essa indagação na busca talvez de uma exata definição, mas essa exatidão não existe. O que há são ponderações, as quais apontam para o entendimento de que “os estudos culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas; ou, ainda, por seus objetos característicos de estudo” (JOHNSON, 1999, p. 19-20).

Johnson (1999) considera os Estudos Culturais como estando profundamente implicados em relações de poder. Eles são parte dos próprios circuitos que buscam descrever. Partindo dessa ótica, quais são seus objetos de estudo? Nessa perspectiva, entende-se como sendo este um campo amplo, essencialmente, porque trafega vinculado às relações sociais, mas sem dúvida as questões de gênero e de sexualidade podem ser aqui pontuadas como um dos circuitos dos Estudos Culturais que perpassa por uma questão fundamental da modernidade tardia, a superação de identidades fixas.

Hall (2002, p. 12-13) considera que

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconfortante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nesse sentido, falar de uma multiplicidade de formas de ser associada à discussão das relações de gênero e sexualidade significa, essencialmente, considerar que durante um longo tempo teve-se na história das relações entre homens e mulheres, sujeitos assumindo identidades fixas a partir de um modelo patriarcal que ditava o que é ser homem e o que é ser

mulher. Mas, no entanto, esses sujeitos têm adentrado num processo de fragmentação, passando a serem compostos não de uma única, mas de várias identidades sexuais, assumindo, até, em alguns momentos, a “identidade homossexual”, tão rechaçada ao longo do tempo.

Dentro deste contexto, entende-se que esse processo produz:

O sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 2002, p. 12-13).

Convergindo para esse pensamento, Escosteguy (2001) ressalta que partindo ou não de seu caso pessoal, a identidade é uma busca permanente, está em constante processo de construção, estabelece relações com o presente e com o passado, tem história e, por isso mesmo, não pode ser fixa, determinada num ponto para sempre, implica movimento.

Intercalando essas considerações à discussão das relações de gênero e de sexualidade, significa reconhecer que:

Mulheres e homens produzem-se de distintas formas, num processo carregado de possibilidades e de instabilidades. Elas e eles são ao mesmo tempo sujeitos de distintas classes, raças, sexualidades, etnias, nacionalidades ou religiões. Portanto, pode haver - e há - muitas formas de ser feminina ou de ser masculino e, reduzi-las todas a um conjunto de características biológicas resulta, seguramente, numa simplificação (LOURO, 2000, p. 34).

A partir das considerações apresentadas, a presente dissertação direcionou-se para analisar o entendimento de professores/as da 8ª série de uma escola pública e de uma escola particular da cidade de Campina Grande - PB sobre as relações de gênero e a sexualidade. Vale definir, nesse momento, que esse entendimento caminha na perspectiva da “faculdade de compreender, pensar ou conhecer, [...] opinião [...]” de sujeitos sociais contextualizados nos seus tempos históricos (FERREIRA, 2001, p. 270).

Mas de onde surgiu o interesse pela temática? Por que estudar as questões de gênero e da sexualidade e fazer essa inter-relação com a educação? Faz-se fundamental pontuar que na sua trajetória de vida, a pesquisadora foi se descobrindo em discussões envolvendo a participação da mulher nos diversos setores sociais, lutando por direitos iguais, como também sua aproximação com depoimentos sobre as várias vivências da sexualidade. E, dessa forma, a curiosidade foi aguçada, as discussões intensificadas, e ocorreu o rompimento com os muros acadêmicos: essas questões antes debatidas com o foco no senso comum passaram a navegar entre concepções de teóricos/as que explicam a inserção desses temas na academia.

Por ocasião dessas vivências, a pesquisadora iniciou seu contato com disciplinas relacionadas à educação, estudando a escola e os aspectos sócio-culturais em que a mesma encontra-se inserida, dentre os quais as questões de gênero e da sexualidade. Para a pesquisadora ficava a indagação: como essas questões estavam sendo percebidas no universo escolar? Como o/a professor/a lidava com estas questões, por exemplo? E assim, nessa ocasião, a pesquisadora iniciou sua formação em Psicologia Educacional e entre os caminhos trilhados nessa formação, a mesma enveredou por estudos envolvendo a teoria das relações de gênero e da sexualidade, de forma que pôde ir se familiarizando mais e mais com a temática tanto na ordem do teórico como com experiências práticas através da disciplina Orientação Sexual, particularmente em sua atuação no projeto intitulado “Alternativas Metodológicas nas Aulas de Orientação Sexual” – Projeto Piloto com Adolescentes da Educação de Jovens e Adultos do Serviço Social do Comércio (SESC) Centro de Campina Grande-PB.

E assim, a pesquisadora foi deixando-se seduzir por estas discussões, tornando-se uma estudiosa das mesmas, desejosa de aprofundá-las através de pesquisas que pudessem lhe oferecer outros olhares sobre a relação intrínseca da escola com esses aspectos de gênero e da sexualidade. Desse caminho percorrido, chegou-se à presente pesquisa que almeja extrapolar os muros da universidade e mergulhar no social, buscando fundamentalmente contribuir para aprofundar os entendimentos construídos na relação gênero, sexualidade e educação, a partir do olhar do/a professor/a.

Pensar a escola do século XXI certamente envolve a possibilidade de percebê-la a partir de um novo contexto educacional que parece despontar no horizonte dos desafios emergenciais da contemporaneidade, qual seja a necessidade de se reelaborar o fazer pedagógico, agora numa perspectiva essencialmente de democracia, cidadania, solidariedade e compreensão do ser humano em sua totalidade.

Essa nova perspectiva educacional pontua uma Educação associada às questões sócio-econômicas, políticas e afetivas que movem as relações humanas. Educação esta que, por buscar perceber o ser humano na sua totalidade, pode romper com as barreiras de uma educação racionalista que prioriza a mente (razão) em detrimento do corpo.

Nesse sentido, espera-se que a escola do século XXI possa estar repensando a concepção de ser humano, de maneira a reconhecê-lo como um ser capaz de avaliar seus atos e transformar sua realidade. Santos (1999, p. 136) considera que “os novos conhecimentos científicos – humanos e tecnológicos – permitem analisar o atual contexto e

identificar as novas necessidades educacionais. Nessa perspectiva, a escola, em sua função social, seus objetivos, suas estruturas e suas dinâmicas, pode e deve ser revista”.

Rever as práticas educativas desenvolvidas na escola parece ser, então, a grande meta da contemporaneidade. Seria, nesse sentido, considerar que:

Atualmente, o repensar educacional tem reforçado o fim último (ou primeiro), da escola, que é promover a integração e o bem-estar do indivíduo e da coletividade, porém, a partir de uma nova visão de homem e de mundo. Mais do que nunca necessitamos de mudanças no processo de ensinar e de aprender na escola (SANTOS, 1999, p. 136).

Nessa busca por um novo tipo de escola, destaca-se uma peculiar necessidade educacional, qual seja, trazer ao cotidiano escolar o aprendizado e a valorização da própria identidade dos/as educandos/as e das suas relações com o outro, a partir do entendimento das relações de gênero intercaladas à discussão da sexualidade. Nesse sentido, seria buscar:

Definir um projeto de qualidade que some às reivindicações específicas (quanto à política educacional que fomente melhores salários, condições de trabalho, elaboração de métodos pedagógicos etc.) o reconhecimento da importância da etnia, da geração e do gênero nas relações escolares e na construção do conhecimento (VIANNA, 1997, p. 119).

Implantar no contexto escolar esse olhar educacional que pode reconhecer que a discussão sobre as relações de gênero e sexualidade contribui para que as pessoas se descubram como sujeitos de suas vidas, abre espaço para se pontuar compreensões sobre gênero e sexualidade, nesse sentido Vianna (1997, p. 123-124) considera que:

Gênero é relacional, constitui qualquer aspecto da experiência humana e interage com às demais atividades e relações sociais. Podemos então afirmar que a nossa socialização como homens e mulheres interfere na forma como nós nos relacionamos, nas profissões que escolhemos, e na maneira como atuamos. Assim, a omissão do fator gênero pode trazer vieses para a compreensão de toda e qualquer proposta de qualidade do ensino.

Fazendo uma referência ao currículo escolar e a esses pontos aqui abordados, recorre-se a Silva (2002, p. 97), o qual destaca:

o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é currículo.

Já Louro (2000, p. 39), discutindo sobre essas questões, pontua que:

A evidência que a sexualidade e as relações entre os gêneros vêm ganhando nas revistas, nos filmes, nos outdoors, na televisão ou na publicidade é notável. Sua centralidade na cultura infanto-juvenil também não pode ser negada. [...]. Educadoras e educadores que se pretendam críticas/os não podem se permitir uma posição de ignorância ou de desatenção face a tudo isso.

Dentro deste contexto, a presente dissertação problematizou os seguintes aspectos: considerando-se que as relações de gênero e a sexualidade exercem fortes influências na construção da pessoa e que o processo educativo desencadeado no ambiente escolar é significativo para informar estas relações entre seus alunos; considerando-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam as discussões das relações de gênero e sexualidade como Temas Transversais no saber/fazer escolar; considerando-se que efetivamente os/as professores/as deparam-se com as questões de gênero e sexualidade em sala de aula, especificamente em turmas que incluem pré-adolescentes e adolescentes entre o alunado; interroga-se: como professores/as – protagonistas principais deste processo – se posicionam mediante as questões inerentes às relações de gênero e sexualidade, ou seja: Combatem, reafirmam padrões tradicionais rígidos de condutas estabelecidas para homens e mulheres? Apontam para relações simétricas ou assimétricas de gênero? Vão de encontro ou reforçam os pressupostos de que a vivência da sexualidade deve ser determinada a partir da heterossexualidade como norma? Consideram outras formas de vivência da sexualidade e como as compreende? Efetivamente, os/as professores/as abordam as temáticas de gênero e sexualidade em suas experiências em sala de aula? A escola desenvolve ações pedagógicas para instrumentar os/as professores/as na discussão de tais temáticas?

Numa busca sistemática por encontrar respostas para esses questionamentos, optou-se por um caminho metodológico que caracteriza esta pesquisa como sendo um estudo descritivo-analítico, pois se propõe a uma descrição do entendimento dos participantes sobre a temática abordada. Gil (1991, p. 45) considera que as pesquisas deste tipo têm como objetivo principal a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São incluídos neste tipo de pesquisas, os estudos que têm por objetivo “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

Referente aos estudos do tipo descritivo, Triviños (1987) considera que os mesmos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, pretendendo descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Nesse sentido, para que a pesquisa tenha um certo grau de validade científica, os estudos descritivos exigem do pesquisador “uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 112).

Este estudo caracterizou-se também como sendo uma pesquisa qualitativa, que, segundo Bogdan (1982, *apud* TRIVIÑOS, 1987), possui as seguintes características: ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, o qual deve estar preocupado com o processo e não simplesmente com os resultados e o

produto. Nesse sentido, “na pesquisa qualitativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

O trabalho de investigação foi realizado em duas turmas de 8ª série de duas escolas da cidade de Campina Grande, sendo uma escola pública e uma escola particular.

Nesse item faz-se interessante destacar alguns aspectos delimitados na pesquisa, quais sejam: como a pesquisa trabalhou as compreensões de professores/as sobre as temáticas gênero e sexualidade, podia-se a priori ter sido feita a escolha por mais turmas de ensino, como também mais escolas, ou somente escolas de um tipo de rede de ensino. Porém, para este estudo optou-se por turmas de 8ª série, devido ser uma série de transição não somente no tocante à passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, mas também pelo fato dos/as alunos/as dessas turmas serem pré-adolescentes ou adolescentes propriamente ditos, o que nesse sentido pode-se considerar que possivelmente o encaminhamento de discussões sobre os temas em questão termina acontecendo, pois a própria fase da adolescência em si abre espaços para questionamentos sobre gênero e sexualidade.

Embora não se esteja analisando o entendimento dos/as alunos/as e nem realizando uma observação participante acerca do acompanhamento das atividades do/a professor/a em sala de aula, fez-se essa delimitação de espaço por se pretender, diante destas ressalvas, pontuar paralelos entre os entendimentos dos sujeitos da pesquisa sobre a temática em questão e algumas relações que eles/as estabelecem com o lidar com estas questões junto aos alunos/as.

Antes de evidenciar a amostra dessa pesquisa, vale especificar a quantidade de professores/as por disciplina que cada escola possui:

- A escola pública: Português – 01 professor e 01 professora; Matemática – 02 professoras; Ciências – 01 professora; Geografia – 01 professor; História – 01 professora; Inglês – 01 professora; Religião – 01 professora; Educação Física – 01 professora e 01 professor. Um total de 11 professores/as, sendo 08 do gênero feminino e 03 do gênero masculino.
- A escola particular: Português – 03 professoras; Matemática – 02 professores; Ciências – 01 professora e 02 professores; Geografia – 01 professora; História-01 professora; Inglês – 01 professora; Religião – 01 professor; Educação Física - 01 professor. Um total de 13 professores/as, sendo 07 do gênero feminino e 06 do gênero masculino.



Dentro deste universo apresentado, a amostra da pesquisa envolveu 10 participantes, assim distribuídos: na escola pública foram entrevistadas/os 03 professoras e 02 dois professores; igualmente na escola particular foram entrevistadas/os 03 professoras e 02 professores. A não obtenção da paridade entre os gêneros para composição da amostra se deu em virtude primeiro dessas escolas apresentarem quantidades diferenciadas de professores/as, sendo, em ambas as escolas, maior a quantidade de professoras. Vale ressaltar que determinadas disciplinas apresentam mais de um/a professor/a, mas se estipulou como um dos critérios da pesquisa entrevistar um participante por disciplina. E referente a esse aspecto, um segundo ponto é destacado, qual seja: a disponibilidade dos/as entrevistados/as em participar da pesquisa. Logo nos primeiros contatos estabelecidos, dispuseram-se mais professoras do que professores, acarretando que nem todas as disciplinas foram contempladas, engajando-se professores/as das disciplinas de Ciências, História, Geografia, Educação Física e Português.

Nesse sentido, um outro ponto vale ser destacado, qual seja: Como ocorreu o contato com a amostra desta pesquisa? Primeiramente, foi fornecida pela coordenadora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade uma carta de apresentação da pesquisadora. Em segundo lugar, a referida pesquisadora contactou o diretor da escola pública, tornando-o ciente dos objetivos da pesquisa, e ele encaminhou-a para a sala dos/as professores/as, onde foram feitos os primeiros contatos com os/as professores/as de 8ª série que ali se encontravam. Desse momento em diante a pesquisadora foi se familiarizando com a escola, com os/as professores/as e então, foi marcando os horários de entrevistas. Estas foram individuais, ocorreram na própria escola, a maioria delas em dias diferentes, porque eram marcadas de acordo com a disponibilidade de tempo dos/as pesquisados/as.

Já na escola particular, o primeiro contato foi estabelecido com uma das psicólogas, a qual é colega da pesquisadora. Após a explicação dos objetivos da pesquisa, a referida psicóloga entrou em contato com os/as professores/as, e numa segunda visita da pesquisadora ao estabelecimento de ensino, foi fornecida à mesma o número de telefone dos/as professores/as. Então, a pesquisadora passou a telefonar para cada um/a e de acordo com a disponibilidade dos/as mesmos/as foi marcando os horários de entrevistas, as quais aconteceram de forma individual, três das entrevistas realizaram-se na casa dos participantes e as outras duas na própria escola. Vale destacar que antes de iniciar cada entrevista tanto com os/as professores/as da escola pública quanto da particular, conversava-se sobre os objetivos da pesquisa e, cada participante assinava um termo de consentimento livre em participar da referida pesquisa.

Reitera-se que os dados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas contendo perguntas abertas (ver roteiro de entrevista no apêndice), as quais passaram pela apreciação e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba. As referidas entrevistas foram gravadas e depois transcritas na íntegra.

Os dados coletados foram agrupados e organizados através de categorizações realizadas a partir da análise qualitativa do conteúdo apreendido no discurso dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, pode-se evidenciar que são três as categorias centrais de análise, quais sejam: **as relações de gênero, a sexualidade e a abordagem das relações de gênero e da sexualidade na sala de aula**. Vale pontuar que a categoria **Relações de Gênero** desdobra-se nas sub-categorias: Ser mulher; Ser homem; A participação da mulher na sociedade hoje; e A participação do homem na sociedade hoje. A categoria **Sexualidade** desdobra-se em: Heterossexualidade, Homossexualidade e Bissexualidade.

A análise do material coletado seguiu as três etapas básicas da análise de conteúdo, que são: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados que incluem a inferência e a interpretação. Desse modo, detendo-se um pouco em explicações sobre cada fase, Bardin (1977, p. 95) considera que a pré-análise é a fase de organização propriamente dita. “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Esta primeira etapa envolve a leitura flutuante do material; a escolha do universo de documentos de análise; a formulação dos objetivos; e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A etapa de exploração do material começa já na pré-análise, sendo que nesta etapa “o material de documentos que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, [...] pelos referenciais teóricos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). Neste sentido, Bardin (1977, p. 101) considera que “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”.

E, por fim, na etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os dados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 1977). Segundo Triviños (1987), a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, aprofundando as conexões das idéias, chegando, se possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Este estudo justifica-se pela importância que as questões de gênero e da sexualidade têm no processo de desenvolvimento pessoal e social das pessoas, navegando em espaços

além da individualidade para apresentarem-se inseridas, por exemplo, na dinâmica sócio-cultural do cotidiano escolar, tornando-se imprescindível que o/a professor/a ressignifique suas concepções e esteja aberto/a para o trato adequado destas questões junto aos alunos, favorecendo-lhes reflexões referentes à vivência das relações de gênero e da sexualidade de forma participativa, tendo como foco de discussão a descoberta de si e da relação com o outro, construída a partir de formas de se relacionar mais igualitárias e despidas de tabus.

A presente pesquisa estrutura-se em três capítulos. O primeiro capítulo aborda conceitos e articulações teóricas entre as relações de gênero e a sexualidade. O segundo capítulo apresenta algumas considerações teóricas sobre a escola, o currículo e professores/as. O terceiro capítulo contempla a análise e discussão dos resultados com base na literatura consultada. Por último, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa.

## ***CAPÍTULO I***

### **Gênero e sexualidade**

As questões de gênero estão intrinsecamente ligadas ao movimento de mulheres, de forma tal que o conceito de gênero implica numa tentativa de explicar muitos dos comportamentos de mulheres e homens em nossa sociedade, possibilitando uma compreensão de grande parte dos problemas e dificuldades que as mulheres enfrentam no trabalho, na vida política, na sua vida sexual e reprodutiva na família, frente às mesmas questões já culturalmente asseguradas aos homens.

O conceito clássico de gênero se baseia na articulação entre natureza e cultura, o que se convencionou chamar de sistema sexo/gênero, para o qual sexo explicita as diferenças entre macho e fêmea da espécie humana, no tocante aos aspectos físicos e biológicos de cada um; são aquelas diferenças que estão no corpo e que não mudam radicalmente, apenas se desenvolvem de acordo com as etapas da vida tanto da fêmea quanto do macho. O gênero se refere às representações que são construídas pela sociedade a partir do que ela estabelece para as diferenças anatômico-fisiológicas, criando assim as idéias do que é ser homem e do que é ser mulher, do que é masculino e do que é feminino.

Barbieri (1993) considera que se o sistema sexo/gênero é, em si, um sistema de poder, remete às formas como ele se estrutura e se exerce nos espaços reconhecidos do mesmo. Ele pode ser definido como:

Os conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual anatômico-fisiológica e que dão sentido à satisfação dos impulsos sexuais, à reprodução humana e, em geral, ao relacionamento entre as pessoas. [...] Os sistemas de sexo/gênero são, portanto, o objeto de estudo mais amplo que permite compreender e explicar a dualidade subordinada feminina-dominância masculina (BARBIERI, 1993, p. 4).

Conforme Villela e Barbosa (1996), um dos aspectos mais instigantes do conceito de gênero é sua dimensão relacional, muitas vezes esquecida em diferentes análises, ou de difícil operacionalização. Estas autoras consideram que embora parte desta limitação tenha suas raízes na emergência dos “Estudos de Gênero a partir do feminismo – com uma produção voltada predominantemente para a mulher – temos que admitir que a utilização do conceito numa perspectiva unilateral introduz um viés que reduz de modo significativo sua força e originalidade” (VILLELA; BARBOSA, 1996, p. 190).

O conceito de gênero, embora tenha surgido das análises acerca de mulheres, refere-se também aos homens e implica em relações que produzem uma distribuição desigual de

autoridade, de poder e de prestígio entre as pessoas de acordo com seu sexo. Nesse sentido, Costa assegura que:

as desigualdades não advêm do fato de termos nascido ‘machos’ ou ‘fêmeas’, mas sim das relações e dos papéis sociais e sexuais construídos social e culturalmente – o sexo não explica as relações de poder, de dominação e de exclusão às quais a mulher está subordinada. Sendo as relações entre homens e mulheres construídas socialmente e não determinadas pelo sexo, elas podem ser transformadas (COSTA, 2002, p. 4).

Louro (1997) também pontua que o conceito de gênero é usado com forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Logo, ainda que os estudos continuem dando ênfase às análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Nesse sentido, buscase, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da mulher ou do homem. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, faz com que aqueles/as que o empregam levem em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando.

Conforme essa autora, esta forma de conceituar gênero passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Nota-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais, de classe que a constituem. Sendo assim, a característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Pois, “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 1997, p. 24).

Meyer (2005) conceitua gênero a partir do afastamento de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar este conceito de abordagens mais amplas. Nesse sentido, o detalhamento desse modo de teorizar o gênero aponta, pois, para importantes implicações de seu uso como ferramenta teórica e política, quais sejam:

- 1) Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. [...].
- 2) O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a

feminilidade e a masculinidade. [...] Exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras ‘marcas’ sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida.

3) 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’. [...].

4) Por último, o conceito de gênero propõe, como já destaquei, um afastamento de análises que repousam sobre uma idéia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação (MAYER, 2005, p. 18).

Desse modo, de acordo com essa autora deixa-se de enfocar, de forma isolada, aquilo que mulheres ou homens fazem ou podem fazer ou os processos educativos pelos quais seres humanos se constituem ou são transformados em mulheres ou homens, para considerar a necessidade de examinar os diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o próprio social que torna estes papéis, funções e processos possíveis e necessários.

Retomando Louro (1997), esta pondera que se deve buscar, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Logo,

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. [...] Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘generificados’ – produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (mas não a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 24/25).

Scott (1995) define gênero a partir de uma conexão integral entre duas proposições, quais sejam, o gênero como sendo um elemento constitutivo de relações sociais que têm como

base as diferenças percebidas entre os sexos, e gênero como sendo uma forma primária de dar significados às relações de poder.

O que se observa, conforme Scott (1995), é que com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. O uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Louro (1997), numa leitura do pensamento de Joan Scott, observa que um fator interessante na sua argumentação é a idéia de que é preciso desconstruir o caráter permanente da ‘oposição binária’ masculino-feminino, ou seja, que “é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão” (LOURO, 1997, p. 31). Para Scott (1995, p. 87), seria indispensável implodir esta lógica, pois, “o desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na repressão binária do gênero”.

Um aspecto fundamental da discussão sobre as relações de gênero é que ela tem sido considerada como um dos fatores que contribui para que as pessoas se descubram como sujeitos de suas vidas a partir da idéia de que, ao mesmo tempo em que são socialmente determinadas, suas ações no mundo também interferem nesse mesmo contexto social, surgindo, dessa forma, a possibilidade da mudança e interrupção do processo de reprodução do que já existe. Por sua vez, a compreensão das relações de gênero é importante para a discussão da sexualidade, pois diz respeito à identidade própria e às relações com o outro. Na verdade, “grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões da sexualidade” (LOURO, 1997, p. 25).

De acordo com Faria (1998, p. 37), várias feministas analisam que:

Sexualidade não é uma categoria residual do gênero, embora existam muitas ligações entre ambos. Apontam que nossa tarefa é descrever e analisar como se estabelecem conexões culturais entre o corpo das mulheres e o que se entende por mulher ou sexualidade feminina e conhecer mais o papel de gênero no desejo e no exercício da sexualidade.

Pode-se considerar que a sexualidade constituiria, portanto, um outro operador de mediações sociais, de que uma das funções, mas apenas uma, é garantir a reprodução biológica, numa interação complexa com os sistemas de sexo/gênero (CORREA, 1996).

Para Bleier (1984 *apud* GOLDENBERG, 1999, p. 178), a sexualidade é “(re) conceitualizada como fenômeno relacional. Em vez de um fenômeno natural, biológico e individual, dá-se ênfase à relação e ao aprendizado, vendo-se a sexualidade como ‘[...] uma interfase com o mundo e com outras pessoas e [...] densa zona de interação’”.

Parker (1999), enfocando a sexualidade como sendo socialmente construída, considera que a existência de variações culturais contradiz as noções de papéis universais de gênero e de sexualidade feminina uniforme. Essa atenção à variabilidade cultural dos papéis de gênero, alimentada pela luta por direitos reprodutivos, inspirou uma reconfiguração analítica das categorias de sexualidade e gênero. Campanhas por maior acesso ao controle da natalidade e pelo aborto estavam baseadas numa diferenciação teórica entre a sexualidade feminina e os tradicionais papéis femininos de gênero.

Segundo o mesmo autor a compreensão da sexualidade como socialmente construída tem redirecionado grande parte da atenção da pesquisa antropológica e sociológica não apenas para os sistemas sociais e culturais que modelam a experiência sexual, mas também para as formas através das quais essa experiência é interpretada e compreendida. Essa visão tem, cada vez mais,

focalizado a atenção da pesquisa sobre a natureza intersubjetiva dos significados sexuais – seu caráter compartilhado, coletivo, considerado não como propriedade de indivíduos isolados ou atomizados, mas de pessoas distintas e diversas. A partir dessa perspectiva, a experiência subjetiva da vida sexual é compreendida, literalmente, como um produto dos símbolos e significados intersubjetivos associados com a sexualidade, em diferentes espaços sociais e culturais (PARKER, 1999, p. 132).

Para este autor, tem ocorrido, ao longo da última década, uma série de mudanças fundamentais nas formas pelas quais a sexualidade humana tem sido investigada e analisada. De forma crescente, particularmente nos anos oitenta e noventa do século XX, a atenção da pesquisa tem-se voltado para a “construção social da vida sexual e para os complexos sistemas culturais e sociais que moldam e estruturam os contextos nos quais as interações sexuais têm lugar e adquirem significado para atores sociais específicos” (PARKER, 1999, p. 143).

Vale observar que, de acordo com Loyola (1999), relegados durante muitos anos a ocupar um estatuto marginal no plano das ciências, notadamente das ciências sociais, os estudos empíricos sobre a sexualidade se multiplicaram de forma significativa com o surgimento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), a partir da década de 1980. Concebidos no interesse da medicina preventiva, esses estudos focalizaram, principalmente, o



comportamento e as práticas sexuais, sendo estas geralmente delimitadas pela noção de risco no sentido epidemiológico do termo. Assim,

se por um lado eles chamaram a atenção para alguns aspectos da sexualidade contemporaneamente, por outro contribuíram para que ela terminasse por ser, com frequência, associada à sua dimensão puramente comportamental, reforçando uma concepção, além de redutora e racional, biologizante e naturalizada da sexualidade, que alguns trabalhos de cunho histórico e feminista vinham tentando ‘desconstruir’ (LOYOLA, 1999, p. 31).

A sexualidade nos coloca diante da dialética entre generalização e especificidade. Na experiência de cada pessoa existem elementos de homogeneização e de especificidade. A sexualidade é uma experiência histórica e pessoal ao mesmo tempo (FARIA, 1998).

Heilborn (1996) pontua que a sexualidade não é fixa, os significados e os conteúdos a ela atribuídos podem variar não somente ao longo da história, de um povo para outro e entre os diferentes grupos sociais em uma mesma cultura, mas também ao longo da vida dos indivíduos.

A sexualidade também é produzida cultural e socialmente. Segundo Louro (2000, p. 35):

As formas de viver nossos prazeres e desejos não estão dadas, prontas, pela natureza; há toda uma complexa combinação de sentidos, de representações, de atribuições que efetivamente vão constituir aquilo que chamamos sexualidade. E, mais uma vez, esses sentidos, representações ou atribuições nunca são fixos ou estáveis.

Dentro deste contexto, Loyola (1999) destaca que é importante considerar, na pesquisa empírica sobre a sexualidade, a biografia ou a trajetória sexual dos indivíduos, além do contexto em que elas se realizam.

Conceituando sexualidade, Barbieri (1993, p. 7) considera como sendo “o conjunto das maneiras as mais diversas de relacionamento das pessoas enquanto seres sexuados, com outros seres também sexuados, em intercâmbios que, como tudo o que é humano, são ações e práticas carregadas de sentido”.

Para Caridade (1999, p. 17), a sexualidade é a dimensão do sujeito que mais recebe influência e controle por parte do social. Ou ainda, “a sexualidade situa-se nesse ‘entre’ o corpo e o imaginário que vai sendo plasmado em cada sujeito, cada povo, cada cultura, sem que se perceba a sutil manipulação que é feita em tons de proposta feliz”.

Loyola (1999) destaca que repensar as relações entre os sexos, a sexualidade e a reprodução biológica e social é repensar as relações de dominação de um sexo sobre o outro e toda a estrutura de relações sociais montada a partir dessa relação. Logo, “fazer emergir a

sexualidade dessas relações, e como fazê-lo, a partir de um pensamento que tem como base inconsciente as diferenças entre os sexos: eis um problema e um desafio que se colocam para as ciências sociais” (LOYOLA, 1999, p. 35).

Conforme Nunes (2003) a época atual é pródiga em se falar e se fazer falar de sexo e sexualidade. Durante muito tempo esta dimensão fundamental da condição humana permaneceu em silêncio, no interior do e na obscuridade. A sociedade moderna produziu um novo lugar para a vivência e representação da sexualidade, criando dispositivos para seu enquadramento institucional e simbólico. Atualmente vive-se a plenitude da sociedade de massas.

Nesse sentido, este autor reflete que:

A globalização dependente e homogeneizadora incorporou definitivamente a sexualidade como um dos ícones e fetiches da sociedade de consumo. Bastaram algumas décadas da propaganda da revolução sexual para que este amplo processo de dessublimação repressiva apresentasse uma suposta alternativa mecânica, quantitativa, consumista e apelativa para as representações do sexo e sexualidade. Em nosso caso conjuntural, durante anos dourados e no transcorrer da década de 1980 lutávamos para conquistar um espaço institucional que desse conta do debate ético, político e social da sexualidade. A abordagem da sexualidade numa dimensão histórico-filosófica requer definir sua natureza híbrida, permeando significativamente a subjetividade existencial e a realidade de nossa dimensão política. Na dimensão ontológica da sexualidade estão presentes elementos de natureza íntima e subjetiva, mas também ali se encontram exigências de ordem externa, ética e política. Isso requer que façamos sempre uma delimitação abrangente da análise deste campo, de modo a não se cair em reducionismos subjetivistas radicais, que se tornam expressões da individualidade, ou ainda que possamos produzir discursos tão exteriores, sem atingir sua rica e dinâmica globalidade e articulação (NUNES, 2003, p. 155/156).

Nesse ponto de discussão, volta-se para Louro (2005), com o seu destaque sobre uma outra política emergente, uma política que se fazia no plural, já que era, e é, protagonizada por vários grupos que se estruturam, coletivamente, em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia. Ou seja, o centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, passa a ser desafiado e contestado, pois “[...] ‘Novas’ identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é de, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua” (LOURO, 2005, p. 42).

Conforme Louro (1997), as identidades sexuais dos sujeitos se constituem através das maneiras como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Em contrapartida, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Vale salientar que essas identidades sexuais e de gênero estão intimamente inter-relacionadas, mas não são a mesma coisa, pois,

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, P. 27).

Faria (1998, p. 12) destaca que a sexualidade “tem, sim, diversas manifestações, variam as práticas e seus significados, tanto que o próprio sentido do que é erótico muda conforme a época e as novas possibilidades econômicas, culturais e tecnológicas”. Logo, a imposição da heterossexualidade como a forma correta de viver a sexualidade é uma peça-chave do processo de socialização de mulheres, como gênero feminino, e de homens, como masculino, e, portanto, da incorporação desses modelos. Isso é obtido através da imbricação, em um único processo, da construção de identidade de gênero e da identidade sexual.

Logo, essa autora (1998) considera que esse processo de socialização dos indivíduos ocorre fundamentalmente na infância, a partir do que está socialmente estabelecido como papel de homem e de mulher. Nesse processo, as crianças apreendem “o ‘mundo’ e constroem sua identidade sexual e de gênero. Ser macho ou fêmea é um dado biológico, mas ser homem ou mulher implica ser masculino ou feminino”(FARIA, 1998, p. 25).

Por fim, Parker (1999) destaca que em muitos trabalhos recentes sobre culturas sexuais e sobre a construção social de interações sexuais, até mesmo as noções de gênero e de identidade de gênero têm sido, cada vez mais, questionadas. Logo,

O que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida. É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicas de seus grupos de idade ou de status dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam (PARKER, 1999, p. 135).

Dessa forma, ao ser feito até aqui um percurso teórico que trouxe à tona concepções sobre as relações de gênero, sobre a sexualidade e pontos de entrecruzamento entre essas duas vertentes, destaca-se que essa discussão constitui-se num suporte teórico essencial para a compreensão das categorias de análises apreendidas neste estudo e que vão contextualizar os resultados encontrados. Assim, este estudo pela significância que apresenta não pode se constituir numa discussão puramente subjetiva, mas sim a sustentação desta pesquisa encontra nesta discussão teórica o respaldo necessário para lhe dar valor científico.

## ***CAPÍTULO II***

### **A escola, o currículo e os/as professores/as**

Considerando que a presente dissertação analisa o entendimento de professores e professoras do ensino fundamental sobre as relações de gênero e a sexualidade, e já tendo sido feita uma reflexão teórica sobre esses dois conceitos, faz-se interessante abordar aqui aspectos envolvendo a educação, a relação escola e currículo, e dentro deste contexto tecer considerações sobre o/a professor/a, inserido/a nesse processo.

Para Paulo Freire (1997) a educação não é um saber pronto, mas um saber em construção que revela ao ser humano sua condição de ser inconcluso, e a partir disto impulsiona à sua transformação em busca de uma consciência crítica da realidade social que desperte nele a ação política de aprender para transformar essa realidade social, pois,

aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia (FREIRE, 1997, p.19).

Tomando como base essas idéias, parece inegável que entender o processo educativo implica no entendimento do que se é, de como o ser humano encontra-se envolvido nesse processo, seria considerar não somente a existência de uma natureza humana em contínuo processo de construção, mas também, fundamentalmente o saber educativo precisa ser pensado e compreendido como um saber que tem raízes profundas no social, no político, na sensibilidade humana.

A partir disto, é possível compreender que captar a especificidade da educação envolve necessariamente considerar a liberdade do ser humano, liberdade não somente de escolha, mas fundamentalmente de abrir-se para o mundo e descobrir o conhecimento que implica em dedicação, experimentar a vida e olhar a sociedade como parte de relações não somente sócio-econômicas, mas políticas e humanas. Rousseau (1999, p. 309) pondera que “é preciso estudar a sociedade pelos homens, e homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas”. E esse pensamento está no âmago da educação, uma vez que esta é muito mais um quebra-cabeça que reúne entre suas peças-chaves, a política, os valores e o entendimento de si e do outro.

Para Saviani (2000, p. 51) a educação é considerada como “um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Muito do que o ser humano é, sua essência, sua

necessidade de transformar a natureza para sobreviver e criar o mundo da cultura, refletem o que é o processo educativo. Nesse sentido, o autor procura afirmar que a educação é, ao mesmo tempo, “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (p. 15).

O que se precisa considerar neste entrelaçamento da natureza humana com a natureza da educação é que o ser humano não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir, pois, tudo isso para acontecer implica em haver um aprendizado, em acontecer um trabalho educativo. Ou seja,

o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p. 12).

Este autor considera que na fase da produção de um saber mais espontâneo tinha-se o desenvolvimento de processos educativos coincidentes com o próprio ato de viver, mas ao longo da história esses processos passaram a receber uma forma institucionalizada que se caracteriza desde a modernidade pela forma escolar. Nesse sentido, tem-se o saber científico, sistemático predominando sobre o saber espontâneo e, a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Compreendendo que a educação, sendo um fenômeno próprio dos seres humanos, como já foi mencionado aqui, constitui-se conseqüentemente em um processo de trabalho, pode-se situá-la na categoria de trabalho não-material, categoria esta que trata “da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2000, p. 16). Interessa destacar aqui que dentro dessa perspectiva de trabalho não-material, a educação situa-se na modalidade em que o ato de produção e o ato de consumo se imbricam, e assim esclarece-se a natureza da educação.

Na busca por entender sua especificidade, tem-se que se considerar que há todo um trabalho educativo que significa produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens/mulheres. E dentro deste contexto, o objeto de educação refere-se:

De um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

Considerando que a forma escolar determina em grande escala a especificidade da educação, destaca-se que esse fator reafirma que a educação possui uma identidade própria tanto que por isso acontece sua institucionalização. E frisa-se o que vem a representar a escola neste contexto e, a compreendê-la como sendo uma instituição que possui o papel de socializar o saber sistematizado, o conhecimento elaborado. Nesse sentido, Saviani (2000) tece uma série de observações referentes aos efeitos da escola no processo de democratização, quais sejam:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (2000, p. 20).

Esclarecidos os aspectos da especificidade da educação, chegando-se, dessa forma, a instituição escola, aborda-se, a partir de então, os traços sócio-culturais, políticos, econômicos que se entrelaçam a essa responsabilidade educativa que a escola possui, e, nesse sentido, entender como a linguagem da sociedade é traduzida na escola a partir do seu currículo, levando em consideração o papel que a escola possui mediante a emergência de questões como gênero e sexualidade. E nesse processo, a figura do/a professor/a se sobressairá.

Conforme Santomé (2003) a instituição escolar é considerada de vital importância no desenvolvimento econômico das nações e na construção dos mercados transnacionais. Mas

essa visão do sistema educacional acentua-se mais em momentos de crise ou de reestruturação dos mercados de produção, de distribuição e do consumo de bens. Nesses momentos, os discursos oficiais e as linhas de trabalho dos governos e das administrações educativas, bem como os que provêm dos centros de poder econômico, quase sempre também passam a ocupar-se das funções mais urgentes que as instituições escolares devem desempenhar, isto é, a estrutura do sistema escolar e dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula (SANTOMÉ, 2003, p. 27).

Esse autor destaca ainda que as instituições escolares permanecem sendo, de forma cada vez mais premente, um dos principais espaços para a formação cultural da população. São um lugar privilegiado para a socialização das pessoas mais jovens, para conscientizá-las de que fazem parte de uma comunidade em que são necessárias. Sabe-se que, muitas vezes, o trabalho que é feito nelas não é adequado, que nas salas de aula também ocorrem manipulações e distorções da informação transmitida aos estudantes; mas igualmente sabe-

se que nelas é possível transformar as pessoas em cidadãos críticos, aprendendo a desenvolver as suas capacidades de reflexão e de avaliação, permitindo-lhes analisar toda a informação que chega a suas mãos e buscar outras que podem ser úteis. “A educação institucionalizada, embora possa funcionar em um sentido reprodutor, também pode e deve ser um espaço de formação de pessoas comprometidas com a luta contra as injustiças” (SANTOMÉ, 2003, p. 209).

Faz-se importante frisar, dentro deste contexto, que a sala de aula se constitui num espaço cultural onde se encontram tensões, contradições e conflitos. Isto porque na escola, a sala de aula representa um espaço onde diferentes aspectos que configuram a cultura estão presentes, quais sejam, valores, interesses, ideologias, costumes, crenças, atitudes, tipos de organização familiar, econômica e social, como também diferentes padrões de comportamento sexual (LORENCINI, 1997).

Partindo dessa perspectiva da escola enquanto ambiente cultural, Louro (1997) comenta que

se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 86).

De acordo com Meyer (2003), vale destacar que não resta dúvida de que a escola continua sendo um espaço importante e disputado no âmbito dos movimentos sociais, como instância responsável tanto por aprendizagens específicas e diferenciadas que não ocorrem em outros locais, quanto pelo aprofundamento ou redirecionamento de outras iniciadas em outras instituições sociais. Nesse sentido, “isso explica por que no âmbito dos estudos culturais, como também dos estudos feministas, escola e currículo ainda são concebidos e analisados como sendo duas instâncias privilegiadas para o exame dos mecanismos implicados na produção dos sujeitos e dos fenômenos culturais” (MEYER, 2003, p. 80).

Desse ponto em diante, passa-se a algumas considerações sobre o currículo escolar, uma vez que o mesmo certamente retrata muito das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe etc. Mas que projeto curricular a escola tem evidenciado (ou deve evidenciar)?

Destaca-se alguns aspectos referentes aos PCNs e também se aborda perspectivas de um currículo mais voltado para a valorização de subjetividades diversas.

Em primeiro lugar, referindo-se aos PCNs, estes se apóiam em normas legais e procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino fundamental, objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual. Nesse sentido:

O termo 'parâmetro' visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os 'pontos comuns' que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras.

O termo 'currículo', por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. [...] Mas currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais sobre currículos estaduais e municipais. O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. (BRASIL, 2001, p. 50).

De acordo com o que preconizam os PCNs (BRASIL, 2001), para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia. Nesta perspectiva, as problemáticas sociais em relação à Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo são integradas na proposta educacional dos PCNs como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Valendo ressaltar que neste estudo, o foco de discussão constitui-se nas questões de gênero e na sexualidade e, dessa forma ao se fazer referência aos PCNs e aos Temas Transversais nele contidos, destaca-se aqui, o tema Orientação Sexual numa forma de registrar que o mesmo envolve aspectos da temática em estudo. Este tema transversal apresenta como conteúdos para terceiro e quarto ciclos os eixos norteadores: Corpo – matriz da sexualidade; Relações de Gênero; e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)/AIDS (BRASIL, 2001).

Feito essas ponderações envolvendo idéias dos PCNs, há de se considerar que os mesmos apontam aspectos essenciais para que a escola possa agir numa perspectiva de promover uma educação visando o respeito à diversidade e o incentivo a novas formas de se



construir cidadania com dignidade. O seu conteúdo, nesse sentido, traz propostas metodológicas que podem nortear a escola e os/as educadores/as no tocante a estas questões.

No entanto, há de se considerar também as críticas a esse modelo de currículo nacional, uma vez que conforme Neves (2000, p. 79):

É equivocada e impertinente a idéia de se propor parâmetros (para/ao lado de; metro/medida) como forma de aprimorar a qualidade da educação; no mínimo, porque se trata de uma medida autoritária, de cima para baixo, prejudicando processos internos de avaliação, engendrados no bojo das atividades educacionais, com a participação dos seus próprios realizadores.

E ainda conforme Neto (2000, p. 86):

Politicamente, o processo de discussão dos PCNs seguiu a mesma linha de raciocínio utilizada pelos neoliberais, qual seja: não reconhecer, nem discutir com organizações de trabalhadores; atuar com rapidez, de modo a impedir qualquer reação; [...] deixar encoberta a finalidade de avaliar todo mundo da mesma forma, sobre determinado conjunto de conhecimentos [...].

Um outro fator a se ponderar refere-se ao fato de que as críticas aos PCNs apontam com veemência o caráter de massificação, ou ainda de homogeneização de valores, atitudes, relações de gênero, comportamentos sexuais, em suma, dos aspectos culturais que dinamizam as relações sociais. Logo, seguindo os PCNs, a escola vai estar de fato considerando a diversidade cultural, quando os mesmos parecem apresentar um projeto educativo muito mais moldado pelos interesses das políticas oficiais, do que propriamente dos movimentos sociais?

Estabelecendo uma relação entre estas questões e os pontos discutidos por Perrennoud (2001), como a padronização cultural imposta muitas vezes pela escola na formação dos/as educandos/as, esse autor pondera que:

Educar e instruir é fazer com que o aprendiz compartilhe uma cultura, aceite uma herança, ou seja, enquadre-se em um molde, aceite uma certa padronização dos seus saberes, de suas formas de pensar, de sentir, de comunicar. Historicamente, a escola desenvolveu-se como uma formidável máquina de normalizar, às vezes para tornar possível a democracia, para favorecer uma coexistência baseada no livre consentimento e no contrato social mais que na violência, outras vezes para substituir as tiranias rústicas de antes por totalitarismos que controlavam os espíritos acima de tudo. Esse desejo de unidade apresenta um problema: empobrece progressivamente a diversidade dos modos de vida e de pensamento, em prol de uma língua escolar, de um pensamento ortodoxo, de uma racionalidade exemplar de uma sensibilidade e de uma ótica codificadas, de uma cultura de massa (PERRENOUD, 2001, p. 32).

Dessa forma, segundo este autor o ideal seria o sistema educativo, os estabelecimentos de ensino, os professores encontrarem um caminho intermediário entre a unidade e a diversidade, tanto no que se refere aos percursos e à formação dos alunos quanto ao que se refere às práticas pedagógicas, aos valores e às representações dos profissionais.

Dentro deste contexto, Costa (2003) alerta que

O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. Mesmo as narrativas que se intitulam ‘emancipatórias’ anunciam a centralidade da escola na tarefa de produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejável, o que evidencia uma forma muito peculiar de emancipação. Seria mais ou menos o mesmo que falar em ‘emancipação dirigida’(COSTA, 2003, p. 51).

Em segundo lugar voltando-se para outras perspectivas de currículo, que não fazem referência, em si, a um modelo de currículo nacional e, busca sim, levar em consideração a diversidade cultural a partir do envolvimento democrático dos sujeitos atuantes nesse processo, McCarthy (1993 *apud* TORRES, 2001) destaca que:

Um currículo multicultural crítico, que enfatizasse a mudança e reorganização social anti-racista e anti-sexista, e que utilizasse os pontos de vista e as experiências das minorias oprimidas e de mulheres e homens da classe operária como primordial para em torno disto estabelecer um currículo, significaria um passo importantíssimo no sentido de preparar os estudantes para a participação democrática num mundo complexo e diferenciado (p. 229).

E ainda, para McCarthy, um currículo multicultural crítico emancipatório deveria, além disso, reconhecer que “o conhecimento é construído socialmente, que ele é relacional e heterogêneo por natureza e, que as interconexões entre conhecimento e poder devem ser avaliadas através da análise desconstrutiva e relacional” (p. 230).

Santomé (2003) corroborando essas considerações, pondera que os conteúdos culturais trabalhados nos currículos têm de servir para que os alunos e alunas possam entender e enfrentar os problemas e injustiças da vida diária, analisar e combater questões como a destruição da identidade coletiva, a violência e as agressões machistas sofridas por um grande número de mulheres, os comportamentos e preconceitos de raça que as pessoas que convivem conosco têm de suportar, a precariedade dos contratos de trabalho ou o desemprego sofrido por muitas pessoas, que as condenam à pobreza e à marginalização. O trabalho nas salas de aula deve ajudar a desafiar o classismo, o sexismo e o preconceito de idade que imperam nas relações sociais e interpessoais e que, ao se interiorizar de maneira irreflexiva, condiciona as tomadas de decisões em que os sujeitos se envolvem.

Conforme esse autor, um currículo democrático, entre outras características, deve fazer com que os garotos e garotas saibam que os diversos grupos de trabalhadores, de adolescentes, de homens e mulheres resistem, defendem e reivindicam seus direitos. “Ele deve fazer com que alunos e alunas conheçam a história das conquistas, dos aspectos positivos que esses grupos foram capazes de promover e obter, lutando contra situações injustas” (SANTOME, 2003, p. 212).

Diante destas questões discutidas em torno do currículo escolar, pode-se considerar, segundo Louro (2003), que:

A escola e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se, no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia. Talvez essa dinâmica nos escape, tal a ‘naturalização’ de que esses processos estão revestidos. Talvez sejam muito sutis os jogos de poder que tecem os currículos, os programas, as normas ou as avaliações escolares; mas não podemos mais deixar de perceber o quanto estamos neles implicados/os e, em consequência, o quanto somos responsáveis pela manutenção ou subversão desses jogos (LOURO, 2003, p. 92).

Fez-se este breve caminho teórico entre escola e currículo para que, então, fosse possível chegar a um personagem que sobressai nesse cenário, qual seja o(a) professor(a). Segundo Agra do O (2000), é na responsabilidade do exercício do ofício do professor que repousa boa parte das esperanças: sua presença na escola, mediada pela segurança socialmente depositada na sua função de educar, e qualificada por alguma estratégia de capacitação, precisa servir de âncora para as atividades de prevenção, a partir do sem-número de atividades que um educador pode vir a desenvolver no ambiente escolar.

O referido autor aborda em sua discussão o perfil do educador desejado pelos PCNs, enfatizando que:

Um sujeito social efetivamente apto e capaz de trabalhar com a difícil questão da sexualidade em seus múltiplos desdobramentos. Esse educador deverá reconhecer a legitimidade do desejo dos alunos, e principalmente deverá construir sua intervenção didática a partir do respeito por esse desejo. Não pode esquecer, portanto, que, em todos os seus momentos como educador, valores estão sendo gerenciados, mesmo que de forma assistemática, e isso é perceptível de diversas formas na dinâmica da sala de aula. Cabe a ele, então, preparar-se para que essa sua intervenção seja a mais qualificada possível, instrumentalizando-se com a literatura sobre gênero, sobre interdisciplinaridade etc., a fim de que seu papel seja o de facilitador da discussão e de codificador de comportamentos e valores saudáveis – logo, não preconceituosos e preventivos. Principalmente, deve transitar nesta navalha: não pode deixar passar através de si o preconceito nem em referência à sua vida privada, nem tampouco enquanto sujeito exposto ao coletivo, ou seja, quando assume o lugar de sujeito do professor (AGRA DO O, 2000, p. 72).

Eis o perfil que o(a) professor(a) deve ter, mas o sistema sócio-educacional e político oferece condições para tal? Ainda de acordo com Agra do O (2000):

[...] Os educadores do Brasil demonstram estar privados do poder de significar sua experiência profissional, e daí passam a compor sua vida – ou seja, a organizar a si próprios – de forma que o sofrimento, o desânimo e a desistência passam a ser não sentimentos ocasionais, sensações desagradáveis momentâneas, mas sim a marca identitária de seu cotidiano. A prática pedagógica parece não ser mais o lugar da realização do desejo. Parece ser, sim, o campo da negação das possibilidades de inventar. [...] Até que ponto essas fraturas na sua capacidade de dar sentido ao mundo, nas suas possibilidades de se reinventar a si próprios não interferem, de

forma pernicioso, no seu trabalho e na sua autoconstrução como ‘modelo’, ou mesmo ‘referência’ para as crianças e jovens que deles receberão informações e a partir deles aprenderão a lidar consigo, com seus corpos, com sua sexualidade etc? [...] (AGRA DO O, 2003, p. 76).

Agleton (2000) considera que muitos professores se sentem apreensivos em relação ao trabalhar a educação sobre sexualidade e relações sexuais e de gênero para jovens. Eles podem ter a mesma preocupação quando se trata de falar sobre drogas, por exemplo. Essas apreensões bem realistas só podem ser reduzidas quando os professores trabalham em parceria com os responsáveis pelas políticas, como líderes comunitários e religiosos, e com os pais. Somente em tais circunstâncias os professores podem ter certeza de que as mensagens que irão transmitir terão o apoio da comunidade mais ampla e irão atender as necessidades diversas e mutáveis dos jovens.

Os PCNs apontam que “os professores (e as demais pessoas), mesmo sem perceber, transmitem valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, inclusive na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos” (BRASIL, 2001, p. 302/303). Dentro deste contexto, os PCNs destacam ainda que a postura dos educadores precisa refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados. “Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente” (BRASIL, 2001, p. 303).

Contreras (2002) aborda um aspecto fundamental para esta discussão, qual seja: a relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente refletem também a dialética entre, por um lado, condições e restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão. Essa dialética é um jogo de condicionamentos e influências mútuas. Como explicou Gimeno (1990 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 75):

A atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de práticas aninhadas, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Deste ponto de vista, os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmo fatores.

Torres (2001) aborda a perspectiva de que, meio a todas essas questões de manipulação que tem perpassado o processo educativo como um todo, para criar escolas democráticas, professores e administradores de diversos grupos raciais, étnicos e culturais

devem examinar seus próprios pressupostos, tendências, comportamentos, conhecimentos e paradigmas culturais sobre os quais estão baseadas sua pedagogia e a matéria que ensinam. Deveriam também ajudar os estudantes a identificarem como o conhecimento inserido no currículo é construído.

Corrobora-se com Sacristan (1999) no tocante a sua compreensão de que, cabe distinguir, na educação, a chave para compreender os professores e a força dos esboços do currículo ou dos planos da escola, os objetivos externos subjetivados que penetram em motivações, que são assumidos como forças da ação pessoal, dos objetivos formais externos, que podem ficar à margem das motivações do professor. Por isso, diz que “o docente sempre tem objetivos (motivos) e ‘teorias’ [...]. Entre os motivos do sujeito-professor e os objetivos formais externos, pode-se produzir um diálogo cujos efeitos são expressos na transação que envolve toda a prática” (SACRISTAN, 1999, p. 41).

Sendo assim, com a discussão construída aqui sobre escola, currículo e professores/as buscou-se apreender aspectos teóricos essenciais para se oferecer além de uma compreensão sistematizada do trato educacional abordado neste estudo, possibilitar um caráter científico a discussão. Currículo, gênero e sexualidade se entrecruzam nessa possibilidade de entendimento de que para que teoria e prática tenha a mesma dimensão faz-se necessário que o currículo escolar seja ressignificado na sua forma de apreender a discussão de gênero e sexualidade.

### *CAPÍTULO III*

#### **Professores e professoras: qual o entendimento destes/as sobre as relações de gênero e a sexualidade?**

Dialogar... No desnudamento de uma pesquisa esse processo faz-se fundamental. Quantos diálogos podem surgir da vivência do/a pesquisador/a com o seu objeto de estudo! O caminhar desta pesquisa trouxe como expressão de interação da pesquisadora com a temática em estudo, diálogos como: a pesquisadora e sua relação de encontro e desencontros com o objeto de pesquisa; o caminho metodológico; o entrelaçamento dos posicionamentos teóricos. Mas aqui, apresenta-se um diálogo essencial, aquele que esteve sendo referendado pelos teóricos e que agora chegou ao seu ponto de culminância: trata-se de falar de gênero e de sexualidade a partir das vozes dos/as sujeitos desta pesquisa; trata-se do diálogo da pesquisadora com as falas dos/as participantes. Diálogo este, construído no apontamento do conteúdo das falas dos professores e professoras entrevistadas, de maneira a problematizar as divergências e as concordâncias do entendimento destes, como também de tecer a sua teia de interpretações ora priorizando o subjetivo ora recorrendo também aos teóricos e, ao analisar o que os/as participantes entendem de gênero e de sexualidade, a pesquisadora também se revela parte desse processo de tentar interpretar o dito buscando apreender também o que ficou nas entrelinhas.

O texto deste capítulo segue o seu percurso a partir do encaminhamento da discussão das três categorias centrais, quais sejam: **as relações de gênero, a sexualidade e a abordagem das relações de gênero e da sexualidade na sala de aula**. Dentro deste contexto, vale pontuar que a categoria **Relações de Gênero** desdobra-se em sub-categorias: Ser mulher; Ser homem; A participação da mulher na sociedade hoje; e A participação do homem na sociedade hoje. E a categoria **Sexualidade** desmembra-se nas sub-categorias: Heterossexualidade, Homossexualidade e Bissexualidade. Por sua vez, a categoria **A abordagem das relações de gênero e da sexualidade na sala de aula** encerra em si a ressalva de aspectos como: as formas de se abordar esses temas, a existência ou não de capacitações para o/a professor/a, a disciplina ou as disciplinas envolvidas nesse processo, entre outros. Dessa forma, essa discussão vai ganhando um corpo que se revela no ir além do registro das falas, descobre-se nas nuances que essas falas permitem contar.

- **As Relações de Gênero**

Através dos dados analisados, observou-se ser predominante a não familiaridade dos/as entrevistados/as com o termo ‘**relações de gênero**’, caracterizada pela dificuldade em definir esta categoria e em contextualizá-la a partir das diferenças baseadas no sexo. Dentro deste contexto, os/as entrevistados/as mostraram a necessidade de serem auxiliados na compreensão do termo, de forma que somente depois deste auxílio é que conseguiram expressar seu entendimento sobre a questão, como pode ser evidenciado no quadro abaixo:

**QUADRO 01 – ENTENDIMENTOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS**

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
<b>RELAÇÕES DE GÊNERO</b>	TERMO NÃO FAMILIAR	02	03
	DEFINIÇÃO DE PAPÉIS MASCULINOS E FEMININOS	02	01
	IGUALDADE DE DIREITOS	01	-
	EXPRESSÃO DE COMPORTAMENTOS MACHISTAS DA MULHER	01	-
<b>TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>04</b>

Com base no quadro 01, percebe-se que os entendimentos expressos pelos/as participantes caminharam ora para não familiaridade com o termo ‘relações de gênero’ e ora para uma proximidade parcial com o referido termo. Nesse sentido, dos/as dez professores/as entrevistados/as, a metade deles/as (duas mulheres e três homens) confirmaram essa não familiaridade com o termo ‘relações de gênero’ e, terminaram por expressar: “Espécies diferentes? Não estou entendendo! O gênero?” (Entrevistada 01, escola pública, ciências). Ou ainda, “eu não entendo assim muito, esse termo não é muito familiar, pode ser que eu saiba, agora não é familiar este termo” (Entrevistado 03, escola particular, educação física). Como também, referente a essas pontuações, houve falas que relacionaram a não familiaridade com o termo ao entendimento de que o mesmo apresentava-se muito amplo, necessitando de uma maior especificidade dessa discussão, ou seja, “essa relação de gênero é no sentido amplo ou, vou ser sincero eu não entendo não. Eu queria que você me desse uma dica porque eu nunca tive conhecimento sobre esse tipo, sobre gêneros” (Entrevistado 08, escola pública, educação física).

Ainda de acordo com o quadro 01, encontram-se entendimentos que se voltaram para uma compreensão das relações de gênero associada ao que se problematiza nos Estudos de Gênero. Nesse sentido, duas professoras e um professor, mesmo com dificuldades, conseguiram discorrer sobre a temática, de forma que associaram a categoria relações de gênero à definição de papéis masculinos e femininos, ou seja, “bom, as relações de gênero no meu entendimento dizem respeito às definições de papéis, no desenvolvimento de tarefas e responsabilidades que o homem tem que fazer e que a mulher tem que fazer” (Entrevistado 09, escola pública, geografia). Ou ainda: “Seria a relação entre homem e mulher no dia-a-dia, na convivência com, vamos dizer dentro da sociedade, onde a gente começa a ver a diferença entre o comportamento do homem e da mulher, isto no seu relacionamento, nas suas obrigações etc” (Entrevistada 05, escola particular, história);

O que é gênero... Bem o que eu entendo acerca de gêneros, são exatamente comportamentos, a dualidade de comportamentos que poderia ser no caso o masculino e o feminino, a forma de cada um se conter. E como eu acho muito abrangente só gêneros, se você não especifica exatamente a linha que você deve seguir, porque aí a gente vai ter muita coisa de gênero que a gente poderia falar...Se você parte para a minha área aí vai ver, gêneros literários, gêneros textuais, então essa gama de gêneros, que eu acho que fosse mais orientado, mais limitado seria melhor da gente falar sobre gênero, o gênero eu acho vago (Entrevistada 02, escola particular, português).

Nesta fala, encontram-se traços de entendimento das relações de gênero que sai um pouco do coloquial, pois a entrevistada aponta uma definição de gênero que apresenta raízes no que a teoria acadêmica discute sobre o mesmo. É um entendimento mais voltado para uma concepção de que para homens e mulheres existem formas de comportamentos apropriados, e quando a entrevistada 02 pontua gênero como a forma de cada um se conter, ela parece estabelecer uma relação com as compreensões fortemente ainda circulantes na sociedade de características ditas masculinas e ditas femininas, as quais determinam as regras de comportamentos sociais. Sua compreensão se assenta na concepção clássica de relações de gênero que preconiza o dualismo entre o masculino e o feminino, não visibiliza a possibilidade de romper com o estabelecido e abrir-se para uma perspectiva que admite a ressignificação do estabelecido para às relações entre homens e mulheres.

Nesse sentido, a fala dos/as entrevistados/as se aproxima parcialmente da noção de gênero enquanto “um termo, ou um conceito, ou ainda uma categoria que designa o fenômeno ou o conjunto de fenômenos que expressam um padrão específico de relações existentes entre homens e mulheres, homens e homens, e mulheres e mulheres” (VELOSO, 2003, p. 11).



Os demais entendimentos expressos sobre essa categoria continuaram na perspectiva de proximidade com as noções teóricas de gênero, apontando aspectos essenciais de uma busca por igualdade de direitos e também indicando a mulher como mantenedora de comportamentos machistas. Porém, vale destacar que apenas as professoras fizeram referência a esses dois últimos aspectos, não tendo havido por parte dos professores, pelo menos a priori, uma preocupação com a luta por uma igualdade de direitos, e, se não colocaram que as mulheres apresentam comportamentos machistas, também não reconheceram em sua fala o homem como machista. Nesse sentido, voltando-se para o aspecto da desigualdade de direitos, uma professora pontuou:

Essa comparação entre masculino e feminino em termos de liderança, eu vejo por esse lado, hoje se busca muito esta questão, o gênero masculino sempre foi prioridade e o feminino está lutando, está buscando o seu espaço, pra ver se torna competitivo ou igual ao masculino. Porque sempre a mulher foi tida como mais esquecida, mais obrigada, mais sujeita às questões masculinas, principalmente a questão marido, família, casa, ela sempre foi mais levada por este lado e submissa no caso, e hoje a gente percebe que este espaço está sendo ocupado pela mulher, a cada dia está crescendo, a mulher está sempre procurando tomar seu lugar de mulher, inteligente, capaz, igual ao homem ou muito mais (Entrevistada 06, escola pública, história).

Essa fala amarra pontos primordiais de uma discussão cada vez mais atualizada sobre as relações entre homens e mulheres numa perspectiva de superação da submissão da mulher ao homem, a partir da luta por uma igualdade de direitos. Pode-se inferir também o fato de nenhum professor ter feito referência a essa realidade estar relacionado, ou seja: a luta por direitos iguais entre homens e mulheres se constitui em demanda fundamentalmente da mulher. É verdade que alguns homens têm se engajado a essa luta, mas permanece sendo a mulher a que de fato tem se reconhecido não somente oprimida em seus direitos, mas, ao ter essa tomada de consciência de que o gênero masculino sempre foi prioridade, ela passou a reivindicar uma modificação dessa realidade. A maioria dos homens, nesse processo, ainda se coloca como aquele que não se reconhece como o que tem mais direitos, talvez porque esteja arraigado nele fortes princípios patriarcais, ou por ele entender que a mulher já avançou o que tinha de avançar em questão de direitos.

Nesse sentido, é interessante ponderar essas idéias com as de Goldenberg (1999), a qual pontua que o conceito de gênero, relativamente recente, surge para desnaturalizar os papéis e as identidades atribuídas ao homem e à mulher. Diferencia o sexo (a dimensão dos seres humanos) do gênero (uma escolha cultural, arbitrária, um produto social e histórico). Usando-se esse conceito, entende-se que:

Os conteúdos atribuídos à oposição masculino/feminino não são decorrentes, exclusivamente, da dimensão biológica dos seres humanos, mas variam de cultura para cultura e podem ser transformados. Os estudos de gênero buscam questionar a

idéia de natureza feminina e masculina e reforçar a concepção de que as características consideradas peculiares à mulher e ao homem são, na verdade, socialmente construídas, produto de determinada educação. Portanto, mulheres não nascem mais frágeis e delicadas, com um jeitinho maior para cozinhar e lavar louça, nem homens nascem fortes e potentes, com maior vocação para trocar pneu e concertar o carro (GOLDENBERG, 1999, p. 159).

Retomando a análise da categoria relações de gênero referente ao aspecto que referencia a mulher como mantenedora de posições machistas, segue-se a fala da entrevistada:

Eu acho assim que ainda existe muita divergência entre o homem e a mulher, o gênero masculino e o feminino em quase todos os sentidos. Porque eu acho assim que o machismo não é só do homem, muitas vezes a mulher é muito mais machista do que o próprio homem, porque a mulher censura bem mais uma mulher do que o próprio homem. Você veja assim que um homem pode trair, elas acham normal porque é homem, a própria mulher diz. Agora para a mulher não pode não que é safadeza (Entrevistada 04, escola pública, português).

Nesse sentido, pode-se observar que há nessa fala um destaque de posicionamentos relacionados à educação patriarcal, ainda bastante arraigada na sociedade, que condicionou muitas mulheres à submissão e as regras pré-estabelecidas do que é próprio do comportamento de um homem e do que é próprio do comportamento de uma mulher.

Questões como estas podem ser refletidas, num contexto mais geral, a partir das ponderações de Barbieri (1993), a qual considera serem particularmente importantes na cultura patriarcal as etapas em que as mulheres e os homens gozam da plenitude da capacidade reprodutiva, uma vez que a partir do seu conhecimento pode-se captar os elementos chaves das relações de predominância no sistema de gênero, das maneiras como se exerce o poder das representações imaginárias que o justificam. Pois,

Em nossas sociedades são as figuras da mãe, esposa e dona de casa para as mulheres e as de chefe de família e principal fonte de sustento econômico do lar, pai e esposo o lugar de onde é possível partir para estudar o núcleo das relações de gênero. As etapas prévias permitem averiguar como se moldam meninas e meninos para aceitar e exercer a desigualdade e as hierarquias em função do gênero: desde o laço de fita azul ou rosa nas clínicas obstétricas e contemporâneas até o costume dos maias de enterrar a placenta perto ou longe da moradia, passando pelos ritos de iniciação, os aprendizados e ensinamentos formais e informais e todas as práticas e símbolos com os quais se convive, festeja e reprime nas diferentes culturas (BARBIERI, 1993, p. 8).

Quer dizer, se há uma vertente a se considerar, nessa discussão, trata-se da educação a qual a mulher recebeu (e porque não dizer ainda recebe) ter suas raízes em concepções de que há uma natureza feminina a qual dita o que é próprio do comportamento feminino, e nesse sentido a mulher não só foi moldada para se sentir tendo de ser a responsável pelas funções domésticas e reconhecer o homem como o chefe da casa, como também ela foi

moldada para educar seus filhos e filhas a pensarem assim, e dentro deste contexto a mulher passou a ser disciplinadora da própria mulher. Porém, com o advento do movimento feminista, esse quadro tem se modificado significativamente, mas ainda é forte a presença dessa educação patriarcal na sociedade atual, tanto que há mulheres que fazem uso no cotidiano de posições com forte teor machista como da entrevistada 04.

- **Ser Mulher; Ser Homem**

Ao expressarem seu entendimento sobre as categorias **ser mulher**, **ser homem**, os/as entrevistados/as referiram-se a noções eminentemente vinculadas à discussão de gênero, sem, contudo fazerem a correlação entre o que falavam e a teoria das relações de gênero. Seus discursos caminhavam para a definição de papéis estabelecidos para homem e mulher, enfocando tanto a luta por direitos iguais quanto a manutenção de valores patriarcais. Nesse sentido, faz-se interessante destacar cada categoria acima apresentada, de acordo com os entendimentos que os/as entrevistados/s evidenciaram:

QUADRO 02 – ENTENDIMENTOS DE **SER MULHER**  
EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
SER MULHER	EXPRESSÃO DE AFETIVIDADE E MATERNIDADE	02	02
	SER DONA DE CASA/SER IDEALISTA	02	02
	LUTAR POR IGUALDADE DE DIREITOS	02	-
<b>TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>04</b>

O que é ser mulher? O que é ser homem? Talvez não se possa em tempo algum defini-los, até mesmo porque o ser humano independentemente do sexo que apresente, ele é inconcluso, ele se constrói e se reconstrói na existência... Quando se discute relações de gênero, o caminho mais pertinente é a perspectiva de construção social do que é ser mulher, do que é ser homem, porque as pessoas não são, elas estão sendo homens e mulheres a despeito dos aspectos físicos e biológicos que cada uma apresente. Assim sendo, não é uma definição de mulher ou de homem que se buscou aqui, mas caracterizar qual o entendimento que professores e professoras pesquisados têm sobre a mulher e sobre o homem.

Enfocando primeiramente o que é ser mulher, para os/as dez professores e professoras entrevistados/as, identificou-se inicialmente, a partir do quadro 02 (anteriormente exposto) que de forma igual, dois professores e duas professoras apresentaram entendimentos sobre a mulher associados à expressão de afetividade e maternidade. Ou seja, reproduziram em suas falas aspectos de um modelo tradicional que determina a mulher como sendo aquela que eminentemente nasceu para ser mãe, ter características afetivas e sensíveis, ser amorosa por natureza. Nos exemplos das falas que se seguem isto pode ser evidenciado:

Mulher, não consigo definir o que é ser mulher. Mulher é fêmea, é feminino. Mulher no sentido da palavra assim seria o sentido mais ligado às questões maternas, harmônicas, é sensibilidade, alguma coisa nesse sentido, isso numa visão mais romântica; numa visão pura, numa visão crua, vamos dizer assim, mulher seria o sentido de gênero feminino (Entrevistada 10, escola particular, geografia).

Ser mulher para mim é uma coisa muito importante, porque a mulher é mais que o homem em todos os sentidos, a mulher é bela, a mulher é meiga, a mulher é mãe, a mulher sabe educar mais que o homem, pra mim mulher é isso. (Entrevistado 03, escola particular, educação física).

Na fala da entrevistada 10, uma ressalva pode ser feita, pois há a evidência da reprodução do estabelecido tradicionalmente para a mulher; mas um outro aspecto pode ser suscitado, qual seja, essa fala apresenta a expressão de um pensamento em que a participante assume a sua dificuldade em definir o que é mulher, e quando, então, apresenta o seu entendimento ela evidencia a consciência de se tratar de uma visão romântica que associa a mulher à mãe, à sensibilidade. Percebe-se que diferentemente das falas dos demais entrevistados/as, a exemplo da fala do entrevistado 03 que condiciona a mulher aos atributos patriarcais de meiguice, beleza, maternidade, a referida entrevistada 10 sinaliza para uma crítica à visão romântica atribuída à mulher, sem, contudo, conseguir expressar com clareza o significado que debita à mulher.

Um outro entendimento suscitado entre professores e professoras refere-se à caracterização da mulher como dona de casa e também como idealista (ver quadro 02). Para dois professores e duas professoras, embora com algumas nuances, ser mulher é ter um espaço na sociedade, ter ideais, ser uma profissional, mas também responder pelo lar, ser mãe. Pode-se esclarecer esse pensamento como estando baseado numa visão de mulher que assume uma dupla jornada de trabalho. A fala de um/a desses/as professores/as pode assim ser exemplificada:

Pra mim ser mulher é antes de tudo ser digna, ser responsável, ser comprometida com a família, é ter suas ideais próprias e lutar por elas desde que não venha ferir ou maltratar outros, mas ela tem realmente que lutar por um ideal. Agora pra mim, ainda na minha concepção, talvez defira um pouco das situações das mais jovens, eu

ainda acho que a mulher tem que ser dona de casa, mãe, esposa, isso pra mim é fundamental, dentro de parâmetros que venham a corresponder exatamente a altura da mulher. Não é ser dona de casa que faz com que a mulher se isole do mundo, deixe de partilhar das coisas, sirva de escrava, vá servir somente a marido, filhos, pelo menos em minha casa tudo é partilhado (Entrevistada 02, escola particular, português).

Esta fala traz em seu conteúdo aspectos que predominam nas falas dos outros/as três participantes que é esse navegar entre o estabelecido tradicionalmente para mulheres e a ressignificação desse estabelecido na medida em que visibiliza a mulher lutando por ideais para além da função de mãe e esposa. Entretanto, há um ponto de reflexão a mais que caracteriza a fala da entrevistada 02, qual seja; ela sugere uma comparação da sua forma de pensar sobre o que é ser mulher com a forma de se pensar essa mulher através do olhar da juventude feminina sinalizando diferenças de opiniões. Isto por quê? Pode-se inferir que a referida professora não apenas retrata concepções tradicionais comuns a muitas mulheres da sua época, como ela é fruto de um período em que essas concepções eram mais fortes, mas que foram com o tempo ressignificadas e, para essa entrevistada o ideal é manter a dualidade de comportamentos, ou seja, a mulher ser idealista e ser responsável pelo lar. Mas, para essa professora, as mulheres mais jovens parecem pensar diferente, isto possivelmente porque estão diretamente inseridas numa realidade em que as discussões acerca da equidade de gênero são mais fortes na sociedade e essas mulheres se tornam não somente mais flexíveis às mudanças como exigem, com mais veemência, seus direitos. A fala a seguir é a que melhor expressa a perspectiva que entende a mulher como dona de casa e idealista:

Ser mulher pra mim, na minha casa, é ser mãe, ser esposa, no caso da minha mulher ela trabalha dois expedientes e meio por dia e ocupa o seu espaço numa coordenação como qualquer outra pessoa do sexo masculino ocuparia. Então, eu repito, ela tem o seu espaço garantido. Por ela ser mulher, ela não leva desvantagem em relação a concorrência com o sexo masculino não (Entrevistado 7, escola particular, ciências).

O que predomina no depoimento acima é a perspectiva que considera, por um lado, a equidade das mulheres em relação aos homens no referente aos postos de trabalho e, por outro, a permanência da visão essencialista que aloca a mulher à condição de mãe, esposa.

As falas seguintes apresentam a conotação de mulher mais próxima das posturas emancipatórias da condição feminina, equivalente à perspectiva que concebe a mulher como lutadora pelos seus direitos.

Ser mulher é ter a capacidade de se relacionar com a sociedade, ser senhora de suas ações, saber lutar e preservar o seu espaço nessa sociedade (Entrevistada 01, escola pública, ciências).

Eu acho que ser mulher tem realmente uma série de fatores, né, para serem avaliados, mas em si, eu noto que a mulher tem que ter o seu papel e lutar por ele, é a questão dos direitos. Isso em casa eu coloco: a mulher tem que ter seu lado de mulher, lógico, mas ela não pode deixar ser levada pelo lado masculino, ela tem que

estar sempre procurando, no caso, a igualdade, ela tem seu papel de mulher em diversos setores [...]. Mas por outro lado ela não pode deixar de lado porque sou mulher eu vou parar por aqui, isso aqui é meu e eu tenho um limite, não. Eu acho que o limite é desde o momento que você consegue aquilo que você quer, então estou conseguindo, estou indo além, porque não é só aquela mulher mãe, mulher para procriar, não. A mulher tem que ter sua valorização de mulher (Entrevistada 6, escola pública, história).

Ou seja, dentro da categoria ‘ser mulher’, o último aspecto abordado refere-se à luta por igualdade de direitos, um entendimento que foi expresso por duas professoras, não havendo por parte de nenhum professor uma referência a esse aspecto, observação esta que se completa com a realidade captada na discussão sobre a categoria ‘relações de gênero’, quando os professores buscaram elaborar um entendimento sobre a mesma não fazendo referência à questão da luta por igualdade de direitos por parte das mulheres. Essa questão da igualdade de direitos aparece no conteúdo das falas das entrevistadas 01 e 06 de forma bem explícita, especialmente a última quando defende que a mulher não precisa tomar para si características de que por ser mulher ela tem que procriar, mas sim, a necessidade de buscar a valorização feminina numa perspectiva de construção social: é a mulher descobrindo-se pessoa de direitos.

Agora, fazendo uma análise do entendimento dos/as entrevistados/as acerca do que seja homem, percebeu-se três conotações veiculadas nos conteúdos das mensagens, conforme exposto no quadro 03:

**QUADRO 03 – ENTENDIMENTOS DE SER HOMEM  
EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS**

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
SER HOMEM	IGUAL À MULHER: PARTILHAR TAREFAS/SER BATALHADOR	03	02
	PREPOTÊNCIA/MACHISMO	03	-
	DETENTOR DE MAIS RESPONSABILIDADES	-	02
<b>TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>04</b>

Para metade dos/as participantes (três professoras e dois professores) destacou-se a idéia de que ‘ser homem’ representa ser igual à mulher, ou seja, partilhar tarefas/ser batalhador. Cita-se dois destes depoimentos:

Ser homem é antes de tudo, como a mulher, ser digno, ser responsável, é ter aspirações, é lutar por elas, é ser cavalheiro, é saber, como a mulher, também reconhecer defeitos, viver uma vida partilhada, preocupar-se com o outro. Eu acho que ser homem é acima de tudo isso, é ser um camarada compreensivo, agora batalhador, ele tem que batalhar (Entrevistada 02, escola particular, português).

Hoje, o homem e a mulher os seus direitos são iguais. Que antes o homem tinha mais direitos, mas agora com a nova Constituição os direitos do homem e da mulher são iguais, embora que as mulheres não tinham muito, não se destacavam em empregos e agora a mulher, a cada dia, está encontrando o seu espaço e tá quase igual na competição com o homem (Entrevistado 08, escola pública, educação física).

Se na categoria ‘ser mulher’ houve entendimentos que se situaram entre a reprodução de comportamentos tradicionais e a ressignificação dessa esfera tradicional, de forma análoga aconteceu com esse primeiro entendimento apresentado na categoria ‘ser homem’. Numa perspectiva de visão tradicional do masculino, o homem deve ser cavalheiro, batalhador e na ressignificação dessas características, ele deve viver uma vida partilhada com a mulher. O entrevistado 08 vai mais além dessas ponderações, e de uma forma um pouco mais aberta, pontua a situação da mulher na sociedade hoje, remetendo-se pela primeira vez, através de uma voz masculina, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, fazendo referência às dificuldades de reconhecimento que a mulher vêm enfrentando no mercado de trabalho, mas aposta numa superação por parte da mulher.

Ainda de acordo com o quadro 03, observa-se que para três professoras, ‘ser homem’ está associado à prepotência e ao machismo:

Eu acho que ser homem é ser muito prepotente (Entrevistada 04, escola pública, português).

Eu não sei te dizer o que seria homem, eu acho eles tão assim donos de si, muito mandões, cheios de autoridade, muitas vezes até esquecem sua próprias obrigações porque acham que tudo faz parte do papel, não sabem compartilhar sua obrigações, embora não sejam todos (Entrevistada 05, escola particular, história).

[...] o homem seria o que, seria o forte, a segurança, o provedor, bom, isso segundo assim aquela visão que a gente tem de construção, até por conta da sociedade que a gente vive, sociedade altamente machista em que o homem não chora, coisa desse tipo, seria assim, o ser homem “(Entrevistada 10, escola particular, geografia) (grifo da pesquisadora).

Em relação ao depoimento da entrevistada 10, há a presença de uma consciência da mesma de que essas características ditas masculinas são socialmente construídas. Logo se nota, no conteúdo dessa fala, sua vinculação, mesmo que discreta, com a concepção de gênero enquanto construção social, concepção esta que, ao priorizar o enfoque social das distinções baseadas no sexo, não pretende negar “que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO 1997, p. 22).

Em suma, essas três entrevistadas concebem o homem através do viés que os qualifica como machistas, ‘mandões’, estabelecendo uma crítica contundente à cultura patriarcal.

Em contraponto à visão anteriormente apresentada pelas professoras, dois professores não se assumiram como machistas e nem fizeram referência a comportamentos machistas. Mas, de certa forma, eles reforçaram esse machismo através do entendimento de homem como detentor de mais responsabilidades, conforme expressa a fala a seguir:

Ser homem, não me acho machista na questão de entender homem como superior à mulher. Sou homem e em relação a minha pessoa detentor de maiores responsabilidades, de ser cabeça da casa, de ter uma parte maior de cuidar do lar, de trabalhar, de incentivar, de apoiar (Entrevistado 09, escola pública, geografia).

Há nessa fala inicialmente um processo de negação da postura machista, posto que o entrevistado se justifica como não sendo superior à mulher, mas termina por reafirmar o modelo masculino patriarcal quando se coloca na posição de que é ele o chefe do lar.

Logo, nessa discussão das categorias ‘ser mulher’ e ‘ser homem’, é perceptível a existência de posicionamentos dos/as professores/as acerca do que seja homem e mulher, vinculados com as discussões pontuadas na teoria de gênero, não havendo, contudo, consciência de que estejam fazendo tal vinculação. Dessa forma, seria possível inferir que a discussão acadêmica do conceito de gênero não ocorre entre os/as entrevistados/as, mas há uma visão, em certo sentido, articulada com as prerrogativas do referido conceito na medida em que expressam as perspectivas relacionadas aos papéis e espaços que homens e mulheres ocupam na sociedade.

Ou seja, os/as entrevistados/as elaboram noções de gênero associadas às incorporações tradicionais e modernas de modelos femininos e masculinos. Isso tem relação com o que Faria (1998, p. 27) coloca sobre definição de identidade de gênero como sendo “um juízo de auto-classificação como homem ou como mulher, com base naqueles aspectos que ao longo da história foram conformando culturalmente os modelos de homem e de mulher”.

Louro (1997) considera que as identidades de gênero estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. “Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também se transformando na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe” (LOURO, 1997, p. 28).



- **A participação da mulher e do homem na sociedade hoje**

Quanto à questão da ‘participação da mulher na sociedade hoje’, observando o quadro 04, duas professoras e quatro professores indicaram um avanço significativo dessa participação em diversos setores da sociedade.

**QUADRO 04 – ENTENDIMENTOS DA PARTICIPAÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE HOJE EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS**

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
PARTICIPAÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE HOJE	AVANÇO SIGNIFICATIVO DA PARTICIPAÇÃO FEMININA EM DIVERSOS SETORES DA SOCIEDADE	02	04
	A CONQUISTA DE ESPAÇO DA MULHER x PRESERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DITOS TRADICIONAIS	02	-
	ELEMENTO FUNDAMENTAL DA SOCIEDADE	02	-
<b>TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>04</b>

Nota-se que os professores, nas suas falas anteriores, não fizeram referência direta a apoiarem às mulheres na luta por igualdade de direitos; entretanto, neste momento da entrevista referendaram que reconhecem o avanço da participação feminina na sociedade. Pode-se inferir que, de certa forma, mostram-se mais abertos a essas mudanças no cenário das relações entre homens e mulheres:

Ela ocupa o espaço que ela sempre sonhou ocupar. No tempo que havia discriminação, a mulher era tida como uma pessoa limitada; inclusive, no campo profissional, ela ocupa o espaço que sempre sonhou ocupar (Entrevistado 07, escola particular, ciências).

A cada dia vai crescendo em todos os espaços, isso quer no campo de trabalho, no campo de educação, enfim em tudo, até na política a mulher está conseguindo o seu espaço, tá quase igual ao homem (Entrevistado 08, escola pública, educação física).

Houve grande evolução dessa participação e do envolvimento da mulher na sociedade; ainda que hoje em relação aos salários, é o mesmo desenvolvimento de funções igual às funções que o homem desenvolve, a mulher tem ainda, existe ainda uma certa discriminação em relação à questão salarial, todavia a mulher tá inserida nas mais diversas áreas e campos de trabalho na sociedade (Entrevistado 09, escola pública, geografia).

A fala do entrevistado 07 evidencia uma visão mascarada da realidade, uma vez que ele nega a discriminação e afirma que a mulher ocupa o espaço sonhado, quando se sabe que

a realidade está muito mais pautada nas raízes da discriminação do que na igualdade de direitos. Os entrevistados 08 e 09 pontuam essa questão de forma mais realista, pois eles tanto reconhecem os avanços da participação feminina quanto afirmam que ainda existe um caminho a percorrer para se chegar à equidade de gênero enfatizando que a mulher está “quase igual ao homem” e que “ainda existe discriminação”.

Em relação à voz feminina referenciando a participação da mulher na sociedade hoje, tem-se:

Ah! Extremamente significativa, a gente tira, por exemplo, é, eu sou professora de geografia, aí a gente tem os dados do IBGE, atualmente 25% dos domicílios brasileiros são chefiados por mulheres, o que significa dizer que 25% dos domicílios brasileiros são sustentados por mulheres, que começa exatamente a quebrar aquela visão, aquela idéia que a gente tinha de mulher dona de casa, da mulher é submissa, da mulher esperando o provedor, esperando o macho, como lá na pré-história. Então hoje a gente tem 25% dos domicílios brasileiros chefiados por mulheres e a gente percebe que esta participação feminina na economia, na economia familiar, na vida econômica da família, na vida econômica do país, de um modo geral, é extremamente significativa (Entrevistada 10, escola particular, geografia).

Ela já vem se destacando muito em termos da política, política partidária política educacional, a política familiar. No geral, assim, existe um grande avanço, e a gente comparando com décadas anteriores mesmo, não precisa nem ir muito além, a mulher já destaca assim num grande avanço (Entrevistada 06, escola pública, história).

Percebe-se que essas professoras defendem com mais veemência a necessidade de rompimento com a visão tradicional que condiciona o homem a ser o provedor da família e a mulher à condição de dona de casa. Evidentemente que essa veemência quase não se percebe entre os professores entrevistados, possivelmente porque eles se encontram na situação daqueles que têm seus direitos garantidos, considerando que a luta por equidade de gênero é consagrada como sendo uma luta quase que eminentemente feminina. A fala da entrevistada 10 traz comprovações de mudança da conformação de gênero na sociedade brasileira, apostando que o avanço da participação feminina na sociedade hoje surge acoplado a uma realidade em que a mulher cada vez mais tem assumido o sustento financeiro do lar, e com isso se libertando paulatinamente do estigma de mulher subordinada ao homem.

E, num reforço a essas idéias, observa-se no quadro 04 que, duas professoras norteiam suas discussões sobre a ‘participação da mulher na sociedade hoje’ afirmando a mulher como sendo o elemento fundamental da sociedade, perspectiva não apresentada pelos professores:

A mulher tem uma participação muito ativa. Hoje a mulher é, a mulher ela é uma mola mestra nessa sociedade, porque a mulher hoje em dia ela é senhora dona de casa, ela tem mil e uma utilidade, ela é dona de casa, ela é mãe, ela é batalhadora, trabalha fora, luta pelo pão de cada dia, a mulher hoje em dia é primordial nessa sociedade (Entrevistada 01, escola pública, ciências).

A mulher hoje ela tem uma participação ativa e deve continuar sendo mais ativa ainda. A mulher é um elemento presente, e muito presente, ela não é só aquele bichinho de cabelos cumpridos não, mas ela é realmente de idéias, de decisões. Eu acho hoje a mulher está conquistando o seu espaço e ela é capaz, e ela tem que provar a capacidade que ela tem. se você comparar direitinho, a mulher com o homem, você vai ver que a mulher além de trabalhar em casa, mesmo que haja uma partilha dentro de casa, mas a responsabilidade maior é dela, ela ainda trabalha fora e ela está sempre disposta. Então eu acho que a sociedade de hoje ela cresce porque tem a idéia da mulher, se retirar esta mulher, as idéias da mulher hoje da sociedade, ela ia a passo de tartaruga. Eu acho que a mulher é um elemento fundamental para o crescimento da sociedade (Entrevistada 02, escola particular, português).

De acordo ainda com o quadro 04, duas professoras apontam que a conquista das mulheres no espaço público vem acoplada à preservação de comportamentos ditos tradicionais, pois, há a defesa por uma mulher inserida no mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo conserva-se ou busca-se reforçar aspectos de que essa mulher tem que manter aquelas características femininas impostas por uma educação fundamentada no patriarcalismo.

Exemplificando o que acima foi exposto, têm-se as seguintes falas:

Porque você veja a mulher, se bem que há muito tempo atrás, a mulher não votava; a mulher, se o marido batesse nela, maltratasse, mas ela tinha que ficar porque o casamento era pra sempre, que era a educação que ela tinha, eu acho que isso já evoluiu bastante. Votar, a mulher não podia votar; não podia trabalhar fora. Ave Maria! A mulher que fosse vista trabalhando fora, era uma mulher irresponsável. Porque eu não sou a favor da mulher que joga os seus filhos na mão de uma babá, de uma secretária e vai trabalhar fora e deixa a casa por conta do à toa, essa mulher não tem responsabilidade (Entrevistada 04, escola pública, português).

A mulher adquiriu um espaço muito grande, né? [...] A mulher adquiriu muito espaço porque ela passou a mostrar a capacidade que ela tem, a mulher é mais calma para resolver seus problemas, a mulher consegue separar as coisas, ela tem mais vamos dizer condição de resolver os problemas sem precisar usar da violência, sem precisar usar da agressividade, ela é muito pacata quanto às suas decisões, por isso ela adquiriu um papel muito importante dentro da sociedade [...] (Entrevistada 05, escola particular, história).

As duas falas apresentam aspectos da convivência dos comportamentos ressignificados com traços tradicionais: a fala da entrevistada 04 deixa isso mais evidente porque pontua as mudanças nas relações entre homens e mulheres, no tocante à mulher assumir determinados papéis que antes lhe eram negados, mas há uma defesa muito forte de uma visão que a entrevistada incorpora de que a mulher não pode se desvincular de determinados comportamentos que são da natureza feminina; e a fala da entrevistada 05, embora com menos veemência, aponta no seu discurso esses aspectos, na medida em que associa o avanço da participação da mulher na sociedade hoje às características que a participante classifica como própria da mulher: “ser mais calma”, “ser mais pacata”.

O quadro 05 demonstra que dos dez professores/as entrevistados/as, metade deles/as (três mulheres e dois homens) relacionaram a categoria ‘participação do homem na

sociedade hoje’ ao entendimento de que esta participação permanece baseada em maiores oportunidades para o homem e a presença do machismo.

**QUADRO 05 – ENTENDIMENTOS DA PARTICIPAÇÃO DO HOMEM NA SOCIEDADE HOJE EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS**

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
PARTICIPAÇÃO DO HOMEM NA SOCIEDADE HOJE	MAIORES OPORTUNIDADES NA SOCIEDADE/PRESENÇA DO MACHISMO	03	02
	MUDANÇA DOS PAPÉIS MASCULINOS	02	01
	POUCA CREDIBILIDADE NA FIGURA MASCULINA	01	01
<b>TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>04</b>

Exemplificando este primeiro bloco de argumentação, apresentam-se os depoimentos da professora nº 05 e do professor nº 09:

Porque o homem ele ainda acredita que ele é o dono do poder, ele é quem manda, e que todo mundo tem que obedecer. [...]. Embora se fale em direitos iguais, o homem ainda não conseguiu aceitar essa igualdade”(Entrevistada 05, escola pública, história).

Historicamente o homem sempre esteve a frente, mais inserido na questão de assumir cargos, decisão, foi mais detentor das decisões e do desenvolvimento em geral de empresas, das escolas, da própria casa também, o homem sempre esteve mais à frente, isso acabou colocando-o em muitas situações que diferem do comportamento ou vem diferir seu comportamento em relação às mulheres (Entrevistado 09, escola pública, geografia).

A fala da entrevistada 05, representando as demais entrevistadas desse bloco de argumentação, pontua aspectos essenciais acerca da permanência do homem com mais oportunidades que a mulher, porque ele assume para si a condição de ter mais poder, negando a igualdade de direitos. Pode-se inferir que essa explicação é pertinente, se retomasse posturas apresentadas na discussão das categorias ‘relações de gênero’ e ‘ser mulher’, por exemplo, em que os professores não fizeram referência à necessidade de haver igualdade de direitos entre homens e mulheres, talvez por conta do machismo ainda bastante arraigado nas suas visões de mundo. A fala do entrevistado 09 traz nas entrelinhas do seu conteúdo uma explicação histórica relacionada ao processo de reprodução da cultura patriarcal, demarcada por prerrogativas enaltecidas do poder masculino. Nota-se, na argumentação do referido professor a manutenção de tal cultura.

Houve falas de entrevistados/as que convergiram para outras vertentes diversas da apresentada anteriormente, apontando a mudança de papéis masculinos e a pouca credibilidade na figura masculina.

Em relação à mudança de papéis masculinos, observa-se no quadro 05 que duas professoras e um professor encaminharam seu entendimento para essa perspectiva:

A participação do homem na sociedade hoje, não vejo nada de diferente do que a gente via, do que a gente sempre viu. Agora assim, os homens nesses últimos 30 anos, até era uma questão da própria revolução sexual, houve uma mudança de padrão. Hoje você encontra homens muito mais sensíveis à questão da família [...], à questão do outro. E você encontra homens desempenhando tarefas que não eram comuns a décadas anteriores, [...] até porque o fator econômico tá muito mais alto do que a própria distinção entre tarefas de homens e tarefas de mulheres (Entrevistada 10, escola particular, geografia).

Eu acho mais consciente [...] Antigamente, por exemplo, tinha profissões que o homem não ocupava, e hoje em dia ocupa com mais assiduidade, tipo afazeres domésticos (Entrevistado 07, escola particular, ciências).

As duas falas apresentadas contextualizam algumas modificações na trajetória de vida dos homens, demarcando a inserção masculina, mesmo que bastante restrita, nos afazeres relacionados às atividades vinculadas à família. Ressalta-se que a entrevistada 10 foi a única que fez referência às modificações referentes aos aspectos de sensibilidade masculina.

Um último dado a ser evidenciado acerca da categoria ‘participação do homem na sociedade hoje’ refere-se, como exposto no quadro 05, à pouca credibilidade, debitada ao homem referenciando suas ações corruptas e dominadoras, apontada por uma professora e um professor. Trata-se de um dado que, de certa forma, soma-se a uma das possibilidades, há pouco levantada, de que a mudança de papéis masculinos pode ser um sinal de rompimento declarado com a cultura patriarcal, na medida em que essa falta de credibilidade macula a imagem masculina, até então inquestionável. Tal abordagem suscita a reflexão de que o lugar que o homem ocupa na vida política parece estar cada vez mais distante de corresponder às expectativas de justiça e igualdade social, desmistificando, assim, o pertencimento do espaço político partidário como *locus* do mundo masculino.

Em termos políticos eu acho que o homem está decepcionando mais do que a mulher. Porque existe mais uma inteligência voltada mais para os erros, para os furtos, no geral assim tá muito banal, em termos assim de política. Eu acredito que a gente deve dar mais uma credibilidade à mulher (Entrevistada 06, escola pública, história).

Olha, o homem na sociedade hoje, como ele é mais cobrado porque ele, de acordo com a história da humanidade, ele foi o primeiro, então se o homem foi o primeiro, ele deveria ser o primeiro em todos os momentos, todos os sentidos. Mas o homem hoje em dia ele ficou tão corrupto que as coisas estão voltando a que o homem não

siga mais como se fosse o primeiro. A mulher deveria ter mais oportunidade do que o homem. Porque a gente ver o noticiário, hoje em dia, só tem homem, o vereador tal é corrupto, o prefeito tal é corrupto, cita a mulher muito pouco neste sentido. Eu acho assim que nós homens deveríamos pensar mais, refletir mais, não agir assim por impulso, agir mais com o coração do que com a razão porque do jeito que estão as coisas, assim, ta caminhando mesmo para a destruição da humanidade, em todos os sentidos. Vê lá no Oriente Médio, nos Estados Unidos, a gente vê o poder masculino querendo dominar e isso aí não leva à nada, leva só à destruição (Entrevistado 03, escola particular, educação física).

Além de se repensar o espaço da mulher na vida política, o entrevistado 03 aborda outros aspectos ligados às questões de gênero na perspectiva de resignificação do tradicionalmente estabelecido, quais sejam: necessidade dos homens racionalizarem menos e assumirem para si atitudes mais emotivas, além de repensarem o desejo de dominação.

Diante do exposto, falar da participação da mulher e do homem na sociedade hoje, demonstrou que os professores e professoras entrevistados/as encaminharam suas idéias para aspectos que indicaram um avanço da participação feminina em diversos setores da sociedade, ao mesmo tempo em que consideraram uma maior abertura de valores masculinos em direção à mudança de papéis masculinos e femininos no que se refere mais diretamente à divisão de tarefas no seio familiar e no mercado de trabalho. No entanto, esteve presente a consideração de que o machismo permanece bastante arraigado na sociedade brasileira.

Nesse ponto, pode-se reafirmar, buscando um suporte em Meyer (2005) que gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das normas de organização social vigentes quanto às hierarquias e desigualdades delas decorrentes.

Segundo Villela e Barbosa (1996), dentre as diferentes possibilidades estratégicas de enfrentamento da situação desvantajosa da mulher, tem merecido destaque o aprofundamento da compreensão dos cenários objetivos e subjetivos que transformam ‘machos’ e ‘fêmeas’ em homens e mulheres. A perspectiva é que

esta transformação e a relação que se estabelece entre homens e mulheres não é derivada de seus avatares anátomofisiológicos, e sim da maneira como cada sociedade os valoriza e significa. Deste modo, as características distintas entre homens e mulheres, no plano comportamental ou da construção da subjetividade, não seriam uma continuidade ou uma consequência natural das suas peculiaridades no plano biológico, devendo ser tomadas como construções sociais (VILLELA; BARBOSA, 1996, p. 189-190).

Após apresentar a discussão sobre a categoria Relações de Gênero e sobre seus desdobramentos nos aspectos relacionados ao ‘ser mulher’; ‘ser homem’; participação da mulher na sociedade hoje; e participação do homem na sociedade hoje, abordar-se-á, a

partir de então, outra categoria central, a Sexualidade, destacando, por conseguinte os temas da Heterossexualidade, a Homossexualidade e a Bissexualidade.

- **Concepções de Sexualidade**

Sobre o entendimento dos/as pesquisados/as referente à sexualidade, eles/as demonstraram certo domínio dessa categoria, denotando tratar-se de uma discussão mais familiar ao seu cotidiano. Somente um professor e uma professora demonstraram dificuldade em expressar sua compreensão acerca do tema.

**QUADRO 06 – ENTENDIMENTOS DA SEXUALIDADE  
EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS**

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQÜÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
SEXUALIDADE	TROCA DE AFETO ENTRE SEXOS OPOSTOS/PROcriação	03	02
	RELAÇÃO DE PROXIMIDADE/ENVOLVIMENTO INDEPENDENTEMENTE DA OPÇÃO SEXUAL	01	01
	TERMO NÃO FAMILIAR	01	01
	ALGO NATURAL DAS ESPÉCIES	01	-
<b>TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>04</b>

Conforme o quadro 06, dos/as dez entrevistados/as, metade (três professoras e dois professores) relacionaram a categoria sexualidade à troca de afeto entre heterossexuais, destacando também a questão da procriação.

[...] seria a relação de amor, de aproximação, de vamos dizer, contato.[...]Eu quando falo em sexualidade, eu vejo a questão do homem, da mulher, eu vejo a questão da troca de atenção, de carinho (Entrevistada 05, escola particular, história).

É um ato de sexo entre homem e a mulher, os animais também, primeiro vem a questão de um amar o outro, que na minha opinião isso seria um passo para um relacionamento sexual entre o casal e tem a finalidade também do casal ter filhos para futuramente ter uma boa família (Entrevistado 08, escola pública, educação física).

Estas falas associaram a sexualidade unicamente à relação afetiva entre homens e mulheres, não se referindo a outras formas de vivência da sexualidade, terminando por

reforçar a relação heterossexual como norma social. Além de sinalizarem a questão do envolvimento amoroso entre casais heterossexuais, remete também à tradicional perspectiva que circunscreve a sexualidade à reprodução biológica.

Nesse sentido, numa busca em contrapor-se a esse entendimento, esclarecendo haver outras formas de se viver a sexualidade para além da relação heterossexual, pode-se encontrar suporte no posicionamento de Britzman (1996 *apud* LOURO, 1997, p. 27), a qual considera que não existe, de um lado, “uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada”.

Três entrevistados/as abordaram dois outros aspectos relativos à concepção de sexualidade, quais sejam: ‘relação de proximidade/envolvimento independentemente da opção sexual’; e ‘algo natural das espécies’. Fazendo referência ao primeiro desses aspectos, de acordo com o quadro 06, houve uma professora e um professor que encaminharam seu entendimento a partir desse aspecto. Nesse sentido, uma primeira fala pode ser pontuada:

A sexualidade é exatamente aquela parte sexual que é vivida pelo ser racional que sabe que sexo não é apenas prazer, mas é complemento além de tudo, que o sexo ele só pode ser realmente vivido quando há uma integração, que é a sexualidade quer dizer esse relacionamento de carinho, de amor, de diálogo, pra mim isso é sexualidade (...) O que vai vir seria o puro sexo, seria apenas o ato sexual em si, isso daí já é o resultado de uma sexualidade, agora o animal vive o sexo, porque é tanto que o animal só procura o outro em regra geral para procriar, no cio, e isso não acontece com o ser humano, com o ser humano é diferente, a gente tem que ter todo aquele envolvimento, aí eu considero sexualidade (Entrevistada 02, escola particular, português).

A entrevistada 02 pontua em sua fala posicionamentos contrários à visão de uma sexualidade puramente voltada para o ato sexual, mas sim destaca ser esse uma consequência da expressão da sexualidade, que tem razão de ser na expressão de um envolvimento, de um diálogo, a descoberta de si e do outro. Aponta para uma visão da sexualidade como construção social inerente às sociedades humanas, não aparecendo na sua argumentação o indicativo heterossexual como condição para o exercício da sexualidade. O entrevistado 09, segue a mesma esteira de raciocínio da entrevistada 02, conforme expressa sua fala:

Fazendo agora uma pontuação da fala do entrevistado 09, este comenta:

Bom, sexualidade vamos dizer assim, a sexualidade faz parte do contexto normal da sociedade, na medida que vamos crescendo, chega uma época em que há uma tendência ou alguns fatores nos levam a desenvolver a sexualidade. Então, vamos conceituar a sexualidade como as relações entre os seres humanos, no sentido de envolvimento homem-mulher, homem-homem, mulher-mulher (Entrevistado 09, escola pública, geografia).



Vale destacar que, o entrevistado 09 expressa com clareza seu entendimento de sexualidade como um envolvimento possível entre homem-mulher, homem-homem, mulher-mulher, o que de certa forma mostra em seu teor traços das questões de gênero que estuda como essas relações homem-mulher, homem-homem, mulher-mulher, demarcando uma postura permissiva a várias formas de vivência da sexualidade.

O último aspecto suscitado diz respeito ao entendimento de uma professora entrevistada sobre sexualidade como algo natural das espécies. Ou seja, “[...] eu fico entre o exercício sexual propriamente dito ou essa coisa que se expressa do interior de cada ser humano; esta questão da sexualidade é uma questão acho que natural das espécies, inclusive do ser humano” (Entrevistada 10, escola particular, geografia). Nesse sentido, a referida entrevistada aponta para o entendimento da sexualidade como algo intrínseco à natureza humana e às outras espécies animais, não se reportando para a perspectiva de construção social. Buscando apreender o que Faria (1998), de maneira geral, destaca em seus estudos referentes a questões como esta, em que a referida autora pontua que quando se considera a prática da sexualidade como um ato natural ou simplesmente biológico, a tendência é ver todas as insatisfações e incômodos como uma resposta individual e como um problema individual. A naturalização da sexualidade constitui-se em

um dos principais mecanismos para fazer parecer que existe uma essência sexual, uma forma imutável, e que seriam naturais as diferenças entre homens e mulheres no campo da sexualidade. O estudo de outras culturas, a partir da antropologia e da história, foi mostrando as diversas mudanças de um momento para outro, de um povo para outro e também as diferenças dentro de uma mesma cultura. Mostrou também que as relações pessoais, a família e o sexo são elementos construídos de acordo com a economia, o tipo de trabalho, a tecnologia, a religião e a ciência (FARIA, 1998, p. 11).

Por fim, cabe apresentar as falas dos depoentes que demonstraram não possuir familiaridade com a temática sexualidade:

Sexualidade, não sei. Eu sei pra mim, mas explicar! (Entrevistada 04, escola pública, português).

Olha, esses temas assim de relação sexual eu sou muito fechado com esse assunto; eu sou muito voltado, muito assim, minha educação, é tipo um bloqueio que nós temos, quando se trata de assuntos sexuais, desse assunto assim, eu acho muito constrangedor falar, não gosto nem de dar minha opinião sobre isso. Porque eu mesmo não tenho muita afinidade. Eu sou, assim particularmente, eu acho que não é o cabra ser machista, entendeu? Eu vivo a minha vida e pra mim se ‘A’ ou ‘B’ é ou não é homem, é ou não é mulher, que cada um viva a sua vida, entendeu? Dentro da sua realidade (Entrevistado 03, escola particular, educação física) (grifo da pesquisadora).

A fala da entrevistada 04 tanto suscita uma não familiaridade com o termo, como, uma dificuldade em falar sobre a temática. Já o entrevistado 03, assume o constrangimento em expressar sua opinião acerca da sexualidade, e explica que essa não familiaridade tem suas raízes no tipo de educação recebida, como também termina sua argumentação associando o termo sexualidade à vivência de um tipo de relacionamento sexual, o homoerótico, demonstrando desconforto com este tipo de prática sexual.

Dando continuidade às análises sobre os entendimentos de sexualidade, passar-se-á agora a percorrer sobre as concepções de heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade.

- **Concepções de Heterossexualidade, Homossexualidade e Bissexualidade**

De acordo com o quadro 07, observou-se que seis entrevistados/as (três professores e três professoras) referendaram a heterossexualidade como a relação ideal, correta, reafirmando, assim, padrões tradicionais rígidos para as relações sexuais entre homens e mulheres.

QUADRO 07 – ENTENDIMENTOS DA **HETEROSSEXUALIDADE**  
EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
HETEROSSEXUALIDADE	RELAÇÃO IDEAL/MAIS CORRETA	03	03
	QUESTÃO DE OPÇÃO	03	-
	NÃO RESPONDEU	-	01
<b>TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>04</b>

Para analisar o primeiro aspecto suscitado, dois depoimentos serão apresentados buscando demonstrar com detalhes os posicionamentos dos/as pesquisados/as:

Hetero seria a relação de homem com mulher. Então eu acho que é o mais comum, o mais correto. Mas não condeno ninguém por outros métodos. Eu acho que a relação correta seria homem e mulher. Mas se em minha família aparecer alguém que tenha outra atitude, eu não vou condenar. [...] Eu acho assim, não sei se é a questão bíblica, religiosa que eu tenho, mas eu acho mais normal até por questão de procriar, questão de você se mostrar pai, mãe. Acho que só por isso mesmo, mas acho o se sentir bem mesmo dentro da relação, aí eu já penso diferente, é com quem você achar melhor” (Entrevistada 05, escola particular, história).

Nesta fala, é perceptível uma certa abertura a outras vivências da sexualidade além da heterossexualidade, abertura esta que aparece fundamentada pela questão do desejo, do gostar. No entanto, a entrevistada não deixa de enfatizar a relação heterossexual como a

mais correta, e a justificativa dessa sua escolha está nos preceitos religiosos. A entrevistada tem consciência das amarras que sua religião lhe condiciona, tanto que mesmo querendo demonstrar um pensamento menos conservador em relação às opções sexuais homoeróticas das outras pessoas, ela não se mostra por inteira concordata com este posicionamento, pois a sua maneira de perceber a sua opção sexual está fortemente arraigada ao que sua religião dita como norma, que é a relação entre homens e mulheres com a finalidade da procriação.

Em relação a minha opinião a esse tipo de relação sexual, eu sou plenamente a favor, acho que é a forma natural de ser. Discordo do homossexualismo que não deve ser assim, discordo do relacionamento mulher-mulher, também acredito que não deve ser assim. Porque o normal, acho que o natural da vida sexual, ela dever estar dentro do casamento e deve ter duas finalidades: uma reprodução e outra prazer de um em relação ao outro (Entrevistado 09, escola pública, geografia).

O que de fato predomina nesta fala é a visão da heterossexualidade como norma social. O entrevistado associa a questão da heterossexualidade à forma natural de ser das pessoas, ou seja, seu posicionamento está baseado numa concepção de que é próprio da natureza humana a condição de homens e mulheres relacionem-se entre si. E ele reafirma, baseado nas amarras sociais que regem o seu pensamento, a normalidade das relações heterossexuais, por uma finalidade maior a ser atingida, qual seja a procriação.

No entanto, há possibilidades de se desmistificar esse entendimento de que o primordial numa relação sexual é a reprodução da espécie. E nesse sentido, pode-se buscar formas de se pensar essa desmistificação através de teóricos como Loyola (1999), que pontua:

[...] a relação sexualidade x reprodução permanece como um problema para todas as disciplinas que desejam pensá-la, não apenas como efeito ou produto final de outras instâncias, observável na prática sexual dos indivíduos, isto é como comportamento ou atividade sexual. Nem todos os autores enfrentam esses problema ou o fazem de maneira direta. Entretanto é inegável a presença, sobretudo na literatura mais recente, de um esforço de desconstrução ou de revisão dessa concepção 'naturalizada' da sexualidade, que a mantém ligada à reprodução biológica da espécie, lamento fundamental de nosso inconsciente coletivo e dos historiadores e sociólogos brasileiros que se dedicaram ao seu estudo (LOYOLA, 1999, p. 33).

Ainda de acordo com o quadro 07, um outro aspecto pode ser aqui discutido, qual seja: o entendimento da heterossexualidade contrário ao apresentado anteriormente, considerado apenas como uma questão de opção sexual, apresentado por três professoras. Nesse sentido, apresenta-se como exemplo o depoimento abaixo:

A heterossexualidade, bom, eu acredito como algo normal, algo natural tanto no contexto heterossexual como no contexto homossexual. A heterossexualidade seria a relação entre homem e mulher. Assim como nós temos também as relações homossexuais: homem-homem, mulher-mulher; como algo natural em todos os sentidos tanto para um contexto quanto para o outro, questão de opção literalmente (Entrevistada 10, escola particular, geografia).

Não há na fala da professora 10, a presença de padrões tradicionais rígidos para as relações sexuais entre homens e mulheres, mas sim evidências de resignificação desses padrões, de modo a se perceber as variações da vivência da sexualidade como algo normal, uma questão de escolha. Vale destacar que a questão aqui não é assumir uma defesa pelas outras vivências da sexualidade em detrimento das relações heterossexuais, mas sim, a questão é suscitar uma reflexão de mais abertura às várias vivências da sexualidade.

Desse ponto em diante, faz-se a análise do entendimento dos/as entrevistados/as sobre a homossexualidade.

**QUADRO 08 – ENTENDIMENTOS DA HOMOSSEXUALIDADE EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS**

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
HOMOSSEXUALIDADE	QUESTÃO DE OPÇÃO	03	-
	RELAÇÃO NÃO ACEITÁVEL	02	01
	DOENÇA/ANORMALIDADE	-	02
	QUESTÃO GENÉTICA	01	-
	NÃO RESPONDEU	-	01
<b>TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>04</b>

Em relação a este quadro 08, dos/as dez entrevistados/as, três professoras expressaram um entendimento da homossexualidade como sendo uma questão de opção.

Nossa, eu acho que ninguém tem o direito de punir ninguém pela sua escolha. [...]. Agora a gente vive numa sociedade onde a discriminação é muito grande, cabe a gente começar a educar as pessoas para o direito de liberdade que as pessoas têm de usar sua vida como quer. Eu acho que o sexo é uma coisa livre. A gente faz com quem se sente bem (Entrevistada 05, escola particular, história).

É perceptível, nesta fala, a expressão de um pensamento de abertura as variações de vivência da sexualidade, aspecto este que parece ter suas raízes na liberdade de escolha, embora sejam feitas ressalvas no tocante às posturas repressoras que circulam na sociedade, no sentido de que as pessoas revejam as suas formas de pensar para evitar atitudes de discriminação.

Em relação a considerar a homossexualidade como uma questão de opção, nenhum professor se colocou favorável. O que se observa é que parece que os professores dessa amostra não convergem sua linha de pensamento para defesa da liberdade de escolha do/a

parceiro/a, mas sim navegam seu entendimento, como vai ser visto, muito mais entre os fatores de não aceitação das variações da sexualidade.

Nesse sentido, para duas professoras e um professor, a categoria homossexualidade aparece com sendo uma relação não aceitável por conta, principalmente, dos preceitos religiosos, que, entre outros fatores, fortalece o entendimento de que homens e mulheres se relacionam sexualmente com a finalidade de procriar. Pode-se observar, nas falas a seguir, o quanto as amarras da religião determinam a forma de se relacionar sexualmente, inclusive fazendo com que os/as entrevistados/as assumam com propriedade radical colocações de não aprovação de outras variações da sexualidade que não seja a heterossexual. Nesse sentido, as falas expressam:

Eu não sou muito sensível a isso não. Não apoio, assim. Tem gente que diz que é normal, tal, tal, mas isso é de mim mesmo, não aprovo não. Porque eu não gosto desse tipo, eu acho que Deus deixou o homem para a mulher e vice-versa. Quem cria alguma coisa é lenda, é moda (Entrevistada 04, escola pública, português).

Acredito assim que, de acordo, assim, com os princípios de Deus, princípios bíblicos, é, as relações sexuais devem existir entre as pessoas que casaram, que vivem, que podem desfrutar tanto da reprodução, podem ter filhos, como também do prazer entre ambas as partes” (Entrevistado 09, escola pública, geografia).

Dos quatro professores participantes deste estudo, um deles fez referência a não aceitação da homossexualidade como uma das formas de expressão da sexualidade (como pôde ser visto anteriormente); um deles nada opinou; e os dois outros entrevistados relacionaram a homossexualidade à doença/anormalidade:

O tipo de relacionamento normal é entre o homem e a mulher, sabemos que existe o homossexualismo feminino, o masculino, eu acho uma anormalidade, eu acho que eles deveriam procurar ajuda, como nas escolas que têm um suporte adequado para isso através de psicólogos e fazer um tratamento em cima disso. Na minha opinião é um comportamento anormal (Entrevistado 07, escola particular, ciências).

Na minha concepção é um problema que já vem quando ambos já nasce com aquilo, não sei se tem tratamento, não sei se isso aí tem tratamento (Entrevistado 08, escola pública, educação física) (grifo da pesquisadora).

É perceptível na fala dos/as entrevistados/as a busca por uma justificativa de negação do desejo homoerótico como uma opção sexual, de forma que fazem perdurar preceitos, hoje, já combatidos cientificamente, como a questão de considerar a homossexualidade uma doença, ou como anomalia. Verifica-se que os entrevistados 07 e 08 incorporam essas idéias como verdades e não se permitem fugir daquele padrão de comportamento.

Uma das últimas entrevistadas fez referência à homossexualidade como sendo uma questão genética e, em segunda instância, também aponta para a possibilidade de ser uma questão de escolha. Na dúvida, a participante escolhe assumir uma postura de neutralidade

diante desta questão. Neutralidade esta que parece questionável, pois a partir do momento em que coloca ser a homossexualidade um tipo de relação não aprovável, é porque certamente o mais forte na sua maneira de pensar é a afirmação da heterossexualidade.

Primeiro o homossexual, eu penso assim tem muito que se discutir, porque hoje a psicologia, sei lá, uma série de especialistas mostram por esse lado que fulano realmente tem que ser assim, são casos que não tem como evitar, e vai aquela questão toda, e já há outros que puxam mais para o lado de que você quer. Ah! Fulano ta fazendo isso porque quer, ta achando engraçado, ta na mídia. Eu fico meio neutra nesse sentido. É uma escolha? Ou ele apenas já nasceu para aquilo, não tem como evitar. Só que eu não sou contra, pelo menos tenho casos até na família, sei dessas questões e levo normalmente. Não apoio, tá entendendo, mas também não aponto, eu fico neutra nesse sentido (Entrevistada 06, escola pública, história).

Referendando a discussão da perspectiva amplamente disseminada na sociedade ocidental da homossexualidade como doença, Faria (1998, p. 26) destaca que:

Assim como os gêneros, as formas de sexualidade masculina e feminina aparecem como parte da 'natureza humana', vinculadas à reprodução, num contexto em que a homossexualidade masculina, o lesbianismo e a bissexualidade são considerados desvios. A ciência, expressando condicionamentos históricos e sociais, tem tentado provar que essas outras opções, quebras do modelo dominante e 'naturalizado', ocorrem por algum problema biológico (p. 26).

Nesse sentido, o que prevaleceu entre os posicionamentos expressos pelos/as participantes foi a negação da homossexualidade como vivência da sexualidade.

A última concepção a ser analisada refere-se à bissexualidade. Os entendimentos sobre a mesma apontaram três aspectos, os quais são evidenciados no quadro 09.

**QUADRO 09 – ENTENDIMENTOS DA BISSEXUALIDADE EXPRESSOS PELOS/AS PROFESSORES E PROFESSORAS ENTREVISTADOS/AS**

CATEGORIA	ENTENDIMENTOS	FREQUÊNCIA POR GÊNERO	
		F	M
<b>BISSEXUALIDADE</b>	RELAÇÃO NÃO ACEITÁVEL	02	03
	QUESTÃO DE OPÇÃO	03	-
	RELAÇÃO AGRESSIVA	01	-
	NÃO RESPONDEU	-	01
<b>TOTAL</b>		<b>06</b>	<b>04</b>

De acordo com o quadro 09, tem-se para cinco dos/as entrevistados/as (duas professoras e três professores), a bissexualidade como uma relação não aceitável por ser considerada não ideal, ou seja, está fora dos padrões sociais. Nesse sentido:

Com o mesmo sexo e depois com o sexo diferente, eu sou contra. Eu acho um absurdo, principalmente o casal, se você tem o seu parceiro, acredita, confia nele,

então ele é o seu parceiro e não ir em busca de outro (Entrevistada 06, escola pública, história).

Não é ideal não, mas já que tem esse tipo de relação, esse tipo de conhecimento, eu não acho bom, eu não acho que seria ideal não (Entrevistado 08, escola pública, educação física).

Para três professoras, a bissexualidade é uma questão de opção. Ou seja, para essas/as entrevistadas o que aparece como predominante na sua forma de pensar é a compreensão da sexualidade como algo baseado na liberdade, inclusive questionando entendimentos dessa relação como doença. Logo,

Eu vejo tudo isso muito natural do ser humano, tudo dentro de uma questão de opção realmente. Eu não sou gay porque eu sou doente, eu não sou doente porque sou gay, eu sou gay porque eu quero ser gay e acabou, eu sou gay porque dentro do contexto de sexualidade eu me atraio por pessoas do mesmo sexo, por uma mulher igual a mim ou por um homem (Entrevistada 10, escola particular, geografia).

Dentro do contexto de discussão da categoria ‘bissexualidade’, uma professora aponta uma outra vertente de interpretação, a bissexualidade como uma relação agressiva. Ou seja:

Eu acho que o que eu desejo mesmo é o sexo normal, é a heterossexualidade, mas a bissexualidade, eu não gostaria de ter essa experiência jamais, não queria nunca que tivesse dentro assim pessoas do meu convívio, mas eu acho menos agressivo, mas é a mesma coisa, a agressão é a mesma, porque não deixa de ser uma homossexualidade também. Mas eu digo, como antes: eu respeito e acho que a pessoa para chegar a isso tem que se trabalhar, tem que eliminar todos os grilos que possam atrapalhar a sua vida, mas que a pessoa acha que está feliz, que vai se realizar, que não vai ter nada a ver com o seu plano profissional, seu plano social, que é uma coisa íntima, particular, tem todo o meu respeito (Entrevistada 02, escola particular, português).

Nesta fala, percebe-se nuances de uma contradição, a entrevistada apresenta pontos de abertura à opção sexual das pessoas, mas ao mesmo tempo termina por negar indiretamente essa tal abertura por considerar não somente as relações bissexuais como agressivas, como reafirma o mesmo sobre a relação homossexual. E ainda, a sua abertura em relação à liberdade sexual parece vir acoplada à expectativa de que a opção seja feita de forma a considerar que deve se conter na manifestação dessa escolha, é como se a pessoa que tiver uma opção sexual diversa da heterossexualidade tenha que limitar as formas de manifestá-las, as quais devem ficar circunscritas ao foro íntimo, particular.

- **Abordagem das relações de gênero e da sexualidade em sala de aula**

Como foi anunciado no princípio desse capítulo, são três as categorias centrais de análise; se até o ponto anterior o foco da discussão foi o entendimento que professores e professoras entrevistados/as possuem sobre as duas primeiras dessas categorias, quais sejam

‘as relações de gênero’ e ‘a sexualidade’, neste tópico o foco volta-se para a última dessas categorias, a ‘abordagem das relações de gênero e da sexualidade em sala de aula’, a qual envolve a discussão de aspectos como: se esses temas são abordados em sala de aula; a importância de acontecer essa abordagem; a existência ou não de capacitações para o/a professor/a, entre outros.

Nesse sentido, dos/as dez entrevistados/as, apenas uma professora afirmou nunca ter abordado a temática em sala de aula nem de forma planejada e nem a partir de questionamentos espontâneos dos/as alunos/as; os/as demais/as participantes (cinco professoras e quatro professores) afirmaram que a disciplina em si apresenta pouco espaço para a discussão específica deste conteúdo. Esses temas geralmente surgem espontaneamente e nestas situações, eles são debatidos. Houve indicações de que a partir de uma brincadeira, de uma frase, um texto, essas questões podem surgir e aí, pode-se contextualizar historicamente a discussão, esclarecer dúvidas, situar os/as alunos/as da realidade, ou seja, ponderar com eles/as temas como namoro, AIDS, divisão de tarefas masculinas e femininas etc. Nesse sentido, algumas falas podem ser expressas: “Porque é assim, textos diretamente ligados para o assunto em si, não é muito comum. [...]. Esses assuntos em linhas gerais a gente sempre comenta. Eu acredito que a maioria dos professores faz isso, há uma necessidade”(Entrevistado 8, escola pública, educação física). Ou ainda:

Olha eu especificamente não trabalho com estes temas, mas sempre surge dentro da sala de aula alguma abordagem e a gente comenta. E a gente faz este levantamento, por exemplo, é muito comum um aluno chegar pra gente assim ‘fulano ficou com fulano, ficou com cicrano, daí vai contando os ficas’. Aí a gente pra mostrar que aqueles ficas são lances que vão acontecendo e que não vai perturbar, não vai prejudicar a pessoa. Então a gente comenta sobre namoro, sobre o casamento, faz uma comparação entre os namoros antigos com os de hoje. [...]. Então sempre procuro mostrar a questão da valorização da mulher que a gente não pode perder. Essa questão de se valorizar. Só tenho valor, se me der o valor (Entrevistada 5, escola particular, história).

Estas falas afirmam a necessidade das questões de gênero e da sexualidade serem trabalhadas em sala de aula, sendo que a fala da entrevistada 05 contextualiza melhor essa necessidade a partir da apresentação de exemplos de situações colocadas pelos/as alunos/as no dia-a-dia da sala de aula e que suscitam discussões dentro do contexto em estudo. O conteúdo da fala evidencia, embora de forma discreta, os posicionamentos da entrevistada mediante essas situações e denota que ela assume o papel de esclarecer as dúvidas do alunado. Vale ressaltar que a entrevistada apresenta, para as situações exemplificadas, uma visão que contém uma perspectiva tradicional relacionada aos aspectos da sexualidade e da própria questão de gênero, com base na incorporação de padrões hegemônicos de



comportamentos masculinos e femininos. E o que fica como questionamento é: como esse esclarecimento chega até o alunado, há possibilidades de minimizar situações de preconceito, por exemplo, quando o/a professor/a ainda não apresenta sinais mais consistentes de mudança de mentalidade sobre os temas aqui discutidos?

Fazendo um desdobramento da discussão que ora vem sendo apresentada, ao se analisar a importância de acontecer a abordagem das relações de gênero e da sexualidade em sala de aula, observou-se que duas professoras e dois professores relacionaram essa importância com a ‘mudança de mentalidade do/a aluno/a e o respeito pela diversidade’, isto por entender que o trato destas questões pode minimizar situações de preconceito, ajudar o/a aluno/a a se conhecer melhor e saber lidar com as diferenças. Nesse sentido, algumas falas podem ser exemplificadas:

Ia abrir a mente destas pessoas que são, principalmente tradicionais, a gente tem muitos alunos que são tradicionais, que mantém uma postura de discriminar, de criticar mesmo, mangar como se diz. Às vezes, o menino tá mudando a voz, quando ele fala qualquer coisa na sala que afina, então surgem críticas. Então a gente tem que tá em cima disso, pra poder mudar a mente deste povo, clarear que é pra poder mostrar que dentro da sociedade a gente tem direitos que devem ser respeitados (Entrevistada 05, escola particular, história).

Conscientização. Eu às vezes vejo uma menininha, isso é raro também onde eu trabalho, mas às vezes uma menininha de 13, 14 anos de idade já com uma vida sexual ativa, alguma já engravidou. Isso retarda e muito o crescimento dela como pessoa humana, como estudante, e a profissional que ela sonhou ser um dia, quando elas entram nesses caminhos, se torna tudo mais difícil na vida delas. Às vezes em sala de aula eu faço esses comentários, com certa raridade, mas eu faço (Entrevistado 07, escola particular, ciências).

Na fala da entrevistada 05, faz-se pertinente a preocupação com desmistificar certos posicionamentos de alunos/as, buscando desconstruir os aspectos tradicionais que veiculam ainda de forma muito intensa entre os/as mesmos/as. Observa-se, por conseguinte que a entrevistada apresenta uma visão mais aberta sobre a vivência das questões de gênero e da sexualidade, numa perspectiva de respeito pelos/as direitos de cada um.

Já na fala 07, um outro aspecto importante e complementar ao anterior é suscitado com mais veemência, qual seja: trabalhar numa perspectiva de conscientização. Há no conteúdo dessa última fala uma alerta à falta de informação que circula entre os/as adolescentes, que tem contribuído para o aprofundamento de problemas sócio-emocionais, afetivos, familiares, principalmente na fase da adolescência. Logo, o processo de conscientização, apontado pelo entrevistado, é fundamental, como também se pode pontuar a necessidade dessa conscientização ser mais extensiva à classe de professores/as e corpo escolar.

Tendo sido apresentado até aqui a pertinência desse trato educacional das questões referidas, um outro aspecto foi evidenciado pelos/as demais entrevistados/as (quatro professoras e dois professores), qual a ‘necessidade de maior preparação do/a professor/a’ para lidar com as questões de gênero e sexualidade. Algumas falas podem assim serem exemplificadas:

[...] Não sei se é uma visão conservadora, atrasada, não sei, eu acho que essa questão da sexualidade não é que ela não deva ser discutida, mas ela tem que ser muito bem pensada porque ela mexe muito com a questão, como é que eu digo, íntima. Eu acho que é muito particular, muito como é que eu diria, ver se eu acho a palavra, é muito pessoal, então eu acho interessante no sentido assim de você de repente ajudar os adolescentes, os alunos nesta questão de dúvidas, de identificação, alguma coisa nesse tipo. [...] É um tipo de temática que eu particularmente não ousaria trabalhar assim, claro que não é o caso da minha disciplina, mas assim dentro dessa idéia que a gente deve ter muito cuidado onde a gente tá, com que a gente tá lidando, afinal de contas a gente tá lidando com pessoas. E muitas vezes um tipo de orientação dessas pode traumatizar alguém, eu acredito. Você vai impor, você vai criar regras de condutas para o exercício da sexualidade das pessoas? (Entrevistada 10, escola particular, geografia).

Eu acho que esses temas são temas que são ainda polêmicos, são temas importantes de serem comentados em sala de aula com os alunos. Há um despreparo de minha parte como professor, da parte dos meus colegas como professores de abordar o tema, de esclarecer o tema, de tratar das mais diversas informações para os alunos (Entrevistador 09, escola pública, geografia).

As duas falas refletem antes de tudo o despreparo do/a professor/a em lidar com as questões de gênero e da sexualidade, e apontam justificativas como: serem temas considerados por eles/a íntimos demais ou ainda bastante polêmicos; o receio de determinadas orientações terminarem sendo impositivas de regras de comportamentos sexuais. Nesse sentido, os/as entrevistados/as reafirmam uma importância que a abordagem dessa temática tem para a vida do/a aluno/a, mas na hora de intervir, esbarram no seu próprio despreparo em lidar com esta realidade.

O que se percebe, então, é que situações, questionamentos envolvendo a temática de gênero e sexualidade geralmente surgem em sala de aula, e o/a professor/a necessita intervir. Mas como será essa intervenção? Os/as entrevistados/as quase que a todo o momento em suas falas apontam que é algo a ser reavaliado, pois dependendo do tipo de conteúdo do esclarecimento e a forma como é feito, pode perfeitamente aumentar os tabús, causar danos irreversíveis na personalidade do educando.

Referente a estas ponderações, há de se analisar que o/a professor/a, tem um papel fundamental como educador e, como tal, vai precisar saber lidar com esse tipo de temática, independente da disciplina que leccione, porque é uma realidade que está presente na sala de aula e não pode ser negada, e, certamente, não existe um momento específico para que as

questões de gênero e sexualidade se manifestem. E diante disto, como o professor vai agir, que postura ele vai assumir? E o seu papel de educador? Buscando fundamentar estas questões apontadas, Gimeno (1990 *apud* CONTRERAS, 2002) pondera que o professor não define a prática, ou ainda, o contexto em que vai atuar, mas sim, ele define, constrói o seu papel nesta prática, nessa realidade que a ele se apresenta. Logo,

é através de sua atuação como se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa [...]. Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos pré-estabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (p. 75).

Há fatores apresentados pelos/as entrevistados/as que são essenciais para serem analisados, como assumir estar despreparado para lidar com as questões de gênero e sexualidade. E esse é um fator preocupante, pois o/a professor/a precisa de fato assumir o seu papel de educador, mas algumas questões dentro deste contexto precisam ser pontuadas. Primeiramente, se for feita uma retrospectiva dos entendimentos que professores e professoras apontaram sobre as relações de gênero e sexualidade, encontrou-se a dificuldade de definição destes termos, principalmente as relações de gênero; fortes posicionamentos conservadores em relação a condutas estabelecidas para homens e mulheres, a determinação da heterossexualidade como norma, e, em alguns casos, a não abertura para se falar destas temáticas. Logo, há de se refletir, de fato, como estas questões podem estar sendo repassadas para os/as alunos/as: ou seja, será que o/a professor/a tem conseguido no momento que essas questões surgem em sala de aula, mediá-las sem passar para o aluno os seus rígidos posicionamentos?

Como desdobramentos destes aspectos que têm sido apresentados/as em torno da abordagem das relações de gênero e da sexualidade em sala de aula, aborda-se as considerações feitas pelos/as entrevistados/as no sentido da necessidade que o professor sente de estar melhor preparado e que seria importante que as escolas oferecessem ações pedagógicas para instrumentá-los. Neste sentido, foi unânime a não existência de capacitação oferecida pela escola relacionada aos aspectos de gênero e sexualidade.

Bom, que eu já participei não, eu acho importante porque é uma forma da gente está de certo modo orientado, mesmo que a gente não esteja dentro de uma disciplina que trabalhe diretamente essa temática, mas agente tá preparado. Acho que capacitar, capacitação, estar preparado para determinadas situações isso é fundamental (Entrevistada 10, escola particular, geografia).

A capacitação para isso praticamente não existe. Não existe até em outras áreas. Não é só nesta área, mas até em outras áreas a capacitação, ela é teórica. Aborda-se a

necessidade de reciclagem, de capacitação, mas não existe (Entrevistado 9, escola pública, geografia).

Referente a isso se reflete a questão da responsabilidade da escola neste processo de preparar o/a professor/a para lidar com estas questões de gênero, da sexualidade, da descoberta do próprio corpo, das doenças sexualmente transmissíveis, entre outras. Não se pode deixar de considerar que o/a professor/a precisa se atualizar, ler, traçar meios de ir além do conteúdo programado, mas também o/a professor/a não pode ser único responsável pelas dificuldades de se dar uma roupagem mais contextualizada e democrática ao trato educacional das questões de gênero e da sexualidade em sala de aula, pois a escola tem uma responsabilidade essencial e determinante nesse processo. Resta saber: a escola tem assumido esse papel? Nesse sentido, buscando em Silva (1999) aspectos teóricos dessa discussão, este recomenda que deve haver um processo de capacitação inicial e acompanhamento contínuo do trabalho a ser desenvolvido. Essa formação passa por questões importantes como:

o repensar da escola, da sala de aula e do papel do educador, o estudo e reconhecimento do adolescente a sua frente, a angústia interna do não saber ou do temer, o planejamento e avaliação contínuos das atividades a serem desenvolvidas, a criação da rede de vínculos no grupo de capacitação [...] (p. 88).

Louro (2003) destaca a responsabilidade que a escola tem junto à construção do seu currículo e de suas ações pedagógicas, bem como a necessidade de levar em conta questões como gênero, sexualidade, etnia. Nesse sentido, a autora faz um alerta:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços da construção das 'diferenças' de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe. Por meio de mecanismos freqüentemente imperceptíveis e 'naturalizados', a linguagem institui e demarca lugares (não apenas pelo ocultamento de gênero feminino ou da sexualidade homossexual, mas, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou rejeição do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas em relação a determinadas qualidades, atributos ou comportamentos). O currículo 'fala' de alguns sujeitos e ignora outros [...] (LOURO, 2003, P. 88).

Referente ainda às questões do despreparo do/a professor/a, adentra-se numa realidade que o/a professor/a nestas últimas décadas têm enfrentado que é a falta de estímulo e apoio para o exercício da sua profissão. Pouco se investe em Educação; o salário dos/as professores/as está defasado; e, vale salientar, o surgimento das novas demandas sócio-culturais e econômicas concernentes à ordem do familiar, do gênero, da raça, da sexualidade, de desigualdades sociais tem exigido do/a professor/a maior empenho no seu fazer profissional. O que parece é que cada vez mais a realidade sócio-emocional e econômica do/a professor/a não tem sido considerada, e tampouco as capacitações não têm

sido oferecidas pelas escolas; então o que dizer desta problemática? Dentro deste contexto, buscando um suporte teórico em Agra do Ó (2000), este considera em relação a essa realidade que envolve o/a professor/a que:

[...] Não bastante isso, esses sujeitos sociais, como todos os outros, estão também presos aos modos de funcionamento da nossa sociedade: os educadores constituem-se como tais (e como sujeitos numa perspectiva mais ampla) em meio à experiência historicamente regulada de relações de gênero bastante assimétricas e às formas gerais pelas quais se afirmam diferentes vulnerabilidades, entre as quais a de viver permanentemente no reino da exclusão, das pequenas humilhações diárias, do salário quase inexistente, da falta de respeito social, do adoecimento pela desesperança (p. 73).

A discussão em torno da ‘abordagem das relações de gênero e da sexualidade em sala de aula’ trouxe o entrelaçamento do entendimento dos/as professores/as sobre se há uma abordagem dessa temática em sala de aula, a importância desta abordagem acontecer e, de forma fundamental, a necessidade de haver a capacitação dos/as professores/as para lidar com estas questões. Mas outros aspectos se desdobram desses anteriores e terminam por contextualizar essa discussão, quais sejam: as questões da existência ou não de espaço no planejamento do conteúdo da disciplina para a inserção dos temas em estudo; a necessidade ou não de uma disciplina específica para trabalhá-los; e algumas considerações sobre os PCNs e os Temas Transversais.

Em relação ao primeiro desses aspectos, os/as professores/as entrevistados/as foram unânimes em afirmar que não ocorre essa inserção das questões de gênero e da sexualidade no conteúdo programático das disciplinas, por conta principalmente desse conteúdo ser basicamente voltado para a preparação do vestibular: as discussões sobre os temas aqui trabalhados só são abordados de forma espontânea. Nesse sentido: “Não tem espaço para este tema não, surge normalmente dentro do nosso dia-a-dia, mas a gente tem que sair da nossa maneira, de acordo com a nossa educação a gente passa para os alunos” (Entrevistado 03, escola particular, educação física).

Porque assim o planejamento ele é sempre feito assim quando a gente se reúne por área, às vezes se coloca no papel, mas realmente nunca fica um espaço reservado para se trabalhar esses temas. Nos alegam que é difícil, jogam para o professor da disciplina tal, e que nós não temos técnicos na escola capaz de preparar melhor um conteúdo como esse e a coisa vai sempre de uma mão para outra e realmente fica complicado; a gente aborda dentro do conteúdo programado a questão dos temas transversais, se aborda. Mas no fim, mas na realidade, não fica um espaço reservado para que seja trabalhado. A gente sente muitas dificuldades, a própria estrutura da escola não nos dá esse direito, a gente não tem esse apoio assim pra que possa ser trabalhado, quando surge o assunto em sala a gente tem que explicar cada um ao seu modo, mas o assunto em si ele não está sendo trabalhado como deveria (Entrevistada 06, escola pública, história).

As duas falas retratam pontos essenciais como o/a professor/a por não ter a priori esse conteúdo como parte da proposta curricular, acarreta nele/a se deparar com situações em que a temática surge espontaneamente e ele/a discute-a com o alunado ao seu modo, correndo sérios riscos de, por não estar preparado, terminar por passá-la de uma forma incompleta, equivocada. Pode haver também, na hora de encaminhar as discussões, um choque de posicionamentos entre professor/a e aluno/a no que se refere à forma de encontrar alternativas democráticas e de respeito à diversidade. Nesse sentido, os/as professores/as precisam chegar a um entendimento de como superar esses desafios que não podem mais ser silenciados pelo leque de conteúdos que entram na programação das disciplinas e nem a escola pode se esquivar dessa urgência desse contexto ser reavaliado.

Nesse sentido, recorrendo a SANTOMÉ (2003) para se pensar algumas alternativas de minimizar essa problemática, esse autor, em linhas gerais, tem discutido:

O corpo de docentes está integrado por homens e mulheres com concepções e modelos de sociedade diferentes, compartilhados por muitos outros cidadãos e cidadãs. Existem professores e professoras de direita, de esquerda, machistas e feministas, racistas e anti-racistas, classistas e anticlassistas, etc. Portanto, quando se fala dos espaços de autonomia existentes nas instituições de ensino, é imprescindível levar em conta que será difícil encontrar situações em que todos os professores e professoras, a priori, coincidam ideológica e culturalmente na hora de planejar e realizar projetos curriculares. Por esse motivo, é preciso esforçar-se para criar climas de debate e colaboração nas escolas para poder chegar a acordos que permitam construir projetos educativos em que os valores de abertura aos outros, de respeito, de tolerância e de solidariedade estejam presentes no trabalho particular de cada professor (SANTOMÉ, 2003, p. 240).

Ainda dentro deste contexto pode-se, destacar também que um dos agravantes que dificulta o trabalho sistematizado de temáticas como gênero e sexualidade, tem raízes profundas no que a escola tem considerado como prioridade dentro da construção curricular das disciplinas. Ou seja:

Deve trabalhar contanto que seja abordado por eles [alunos/as], porque a gente também tem uma carga horária a seguir, se a gente fugir muito do nosso plano aí a gente vai ficar com conteúdos atrasados e o aluno vai sentir mais na frente, porque o Ensino Médio atual, ele não prepara nem tanto para a vida, ele prepara para o vestibular e o aluno quando sai da 8ª série, ele vai para o primeiro ano buscando a química para o vestibular, ele não está preocupado com o que vai passar pra vida, o que vai lhe servir na vida, ele tem uma visão de passar no vestibular, então a gente não pode fugir do nosso contexto porque se a gente fugir desse contexto na 8ª série e quando ele chegar no primeiro ano ele vai sentir (Entrevistado 01, escola particular, ciências).

Esta fala retrata um aspecto essencial da discussão dos temas aqui em estudo, ou seja, inegavelmente as relações de gênero e a sexualidade apresentam-se como parte da realidade escolar, porque o/a aluno/a vivencia essa realidade, a expressa como parte de sua vida mesmo sem ter uma dimensão do que sejam estas questões, falam com o corpo, falam além do

silêncio do conteúdo das disciplinas e o/a professor/a sabe disso, embora possa não dominar conceitos, possa não saber ainda como lidar, mas essa realidade está na escola. Mas o que tem sido prioridade? A fala dessa entrevistada elabora bem essa prioridade, que é preparar o aluno para o vestibular e não para a vida, mas será que o resultado tem sido o esperado? Quer dizer, vive-se uma época em que a escola prepara, pela própria exigência do mercado, o aluno para ser competitivo, mas e outros aspectos de sua vida? Talvez esse ‘não dito’ das relações de gênero e da sexualidade por não ser trabalhado termina resultando nessa continuidade da forte imposição de rígidos padrões de comportamentos masculinos e femininos na sociedade, dos tabus, da imposição da heterossexualidade como norma.

Em relação ao segundo aspecto, referente a quais disciplinas deveriam enfocar esses temas, 07 entrevistados/as (três professoras e quatro professores) apontaram a necessidade de ter uma disciplina específica para tratar dessas questões por conta de considerarem que o/a responsável por aquela disciplina passará as informações com mais propriedade, preparando-se especificamente para isto. Nesse sentido:

Acho que deveria, porque nem todo mundo encara de uma maneira adequada, o que seja eu acho sexualidade, pra que não seja repassada de uma maneira errada, nenhum pensamento crítico, nenhum bloqueio, porque eu acho que deveria ser uma pessoa totalmente direcionada para aquilo (Entrevistada 01, escola pública, ciências).

Acho que ciências até a 8 série, a biologia talvez trata mais da parte de fisiologia, corpo humano, poderia explorar melhor e trabalhar, abrir mais o espaço para trazer esses esclarecimentos (Entrevistado 09, escola pública, geografia).

Referente a isso, Lorencini (1997) pondera que entre as disciplinas do currículo, pode-se destacar ciências em primeiro grau e biologia no segundo como aquelas que marcadamente contribuem para a formação do indivíduo no tocante à sexualidade. Mas vale ressaltar:

Se, por um lado, o professor de ciências ou de biologia está capacitado a fornecer as informações sobre a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores masculino e feminino, por outro, ele deve estar comprometido com uma postura pedagógica crítica e democrática que possibilite considerar os aspectos emocionais, culturais e éticos que envolvem os temas abordados (LORENCINI, 1997, p. 94).

O referido autor com este posicionamento, alerta para a especificidade das disciplinas ciências e biologia no trato de questões, como da sexualidade, mas ele não as coloca como única alternativa, mas sim, ressalta também que:

somente informações e orientações a respeito da anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor, muito embora sejam necessárias, não são suficientes para que possamos compreender a problematização que envolve um determinado tópico da ‘biologia sexual’. Assim, a partir de um tema amplo, delimitado e envolvido por aspectos culturais, pode-se buscar o conhecimento, o entendimento e a compreensão dos aspectos biológicos da sexualidade humana (LORENCINI, 1997, p. 94).

Nesse sentido, Nunes (2003, p. 158) pondera que, por exemplo, a sexualidade sendo uma realidade essencialmente humana, ela não poderá permanecer como assunto restrito das ciências biológicas ou de posturas institucionais restritas. “A sexualidade configura-se como uma dimensão ontológica essencialmente humana”.

Ainda dentro deste contexto, os/as demais entrevistados/as (três professoras) apontaram a necessidade de todas as disciplinas abordarem a temática, pois os/as professores/as precisam estar preparados/as para lidar com essas questões, destacado o papel de educador de cada professor/a. Nesse sentido:

Eu acho que quando surge o tema a gente, qualquer professor, deve trabalhar aquilo que na hora surgiu, a gente tem que aproveitar a oportunidade, é a hora que a gente tem que buscar, de chamar atenção do aluno para aquilo que tá acontecendo, mas eu acho que todo mundo tem o dever de dar sua parte neste sentido. Então, de certa forma, a gente é educador. Então, na hora de chegar com o tema e eu disser não, que quem vai fazer é outro professor. Então, eu tô fugindo daquilo que eu tô chamando de educador. Então, a gente tem que tá preparado (Entrevistada 05, escola particular, história).

Um primeiro aspecto a ser discutido a partir das compreensões apontadas sobre o papel de educador que o/a professor/a possui, refere-se à consideração acerca do perfil desse educador que trata de temas como as relações de gênero, sexualidade, violência sexual. Silva (1999) reflete que os trabalhos que hoje são desenvolvidos apontam para a desmistificação desse profissional, bastando para isso que tenha interesse, bom acesso, disponibilidade interna de aprender, se rever em alguns conceitos, e goste da aproximação com o adolescente, fazendo isso de forma criativa, espontânea, e respeitando os limites e a definição de papéis. “Não precisa ser necessariamente um médico nem um professor de Ciências. O essencial é que seja um educador e, portanto, interessado em estruturar um processo de ensino/aprendizagem com o aluno adolescente” (SILVA, 1999, p. 88).

Um outro aspecto diz respeito a indicação por parte de entrevistados/as de que a priori não deve haver uma disciplina específica para tratar dessas temáticas na sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais vão ao encontro destas considerações ao tratar as temáticas gênero e sexualidade como temas transversais e, nesse sentido, destaca-se que a questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Por isso,

estar atentos a isso, explicitando sempre que necessário, é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e completando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas (BRASIL, 2001, p. 323).



De maneira análoga à discussão de gênero, o aspecto da sexualidade posto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, indica que deve ser abordado junto aos alunos e que também buscará possibilitar a apropriação do próprio corpo pelos adolescentes, assim como contribuir para o fortalecimento da auto-estima e conquista de maior autonomia. Do ponto de vista dos alunos, isso implica em:

Construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida humana. As idéias e concepções veiculadas pelas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) contribuem para a construção dessa visão do corpo por meio da explicitação das dimensões da sexualidade nos seus conteúdos (BRASIL, 2001, p. 317).

Feita essa referência aos PCNs, entra-se no último aspecto a ser discutido aqui. Aspecto este, que traz na discussão dos Temas Transversais, questões relacionadas à temática gênero e sexualidade. Mas será que o/a professor/a conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais? Inter-relaciona de alguma forma a discussão das relações de gênero e sexualidade aos mesmos? Evidentemente que antes de enveredar por esta discussão há de se destacar as críticas existentes sobre os PCNs, entre elas, cita-se apresentar propostas que não consideram as especificidades de cada região, o que é um agravante. Mas que ainda assim, não se pode deixar de considerar também que os PCNs são estratégias que oferecem um certo suporte ao professor/a, identifica-se, em linhas gerais, definições e reflexões sobre a referida temática.

Porém, entrando na discussão dos PCNs e dos Temas Transversais, a partir da fala dos/as entrevistados/as, duas professoras e um professor demonstraram pouco ou nenhum conhecimento sobre os mesmos. Ou seja, “os temas transversais se eu não me engano são os temas que são abordados dentro das diretrizes... não tô me lembrando mais” (Entrevistado 03, escola particular, educação física).

Bem, estas disciplinas, a forma, as metodologias de se trabalhar as disciplinas, no meu caso eu tenho não de agora, eu recebi até pela outra escola se não me engano. E hoje estou aposentada pelo município e sei que assim é como a gente lidar, o que seria melhor, porque a gente tem que ler, se não corre o risco de ficar só (Entrevista 06, escola pública, história).

Referente aos demais entrevistados/as (quatro professoras e três professores), estes relacionaram os PCNs a diretrizes, considerando como um norte na prática do/a professor/a, mas há críticas, pois não consideraram as especificidades de cada realidade. Ou seja, “os Parâmetros Curriculares Nacionais que foram feitos de cima pra baixo, onde eles não fizeram uma pesquisa entre nós professores e jogaram pra gente e querem fazer um programa nacional!” (Entrevistado 03, escola particular, educação física).

E quanto aos Temas Transversais apresentam-se neste contexto como um caminho para as discussões em sala de aula, mas os/as entrevistados/as fizeram pouca referência acerca de como são abordadas as relações de gênero e a sexualidade no teor do conteúdo dos temas transversais.

Bem, eu defendo muito que o professor acima de tudo tem que ser um leitor, o professor acima de tudo tem que ser um elemento integrado no seu tempo, claro que não há perfeição, eu tenho mil falhas, mas na medida do possível eu tenho que ir tentando me aperfeiçoar, então, eu acho que eu começo a ler, eu vou me atualizando, se eu vou trabalhando as coisas que vão acontecendo no dia-a-dia, se eu vou ver as coisas que estão acontecendo em nível do mundo, se eu vou ver uma malhação que tá aí, que as meninas estão vendo todo dia, as meninas com os cabelos... é a moda, é influência, tem influência da mídia, então se a gente ler, a gente consegue fazer alguma coisa e eu achei que os parâmetros vieram para ajudar, e os temas transversais também, eles vieram fortalecer, mostrar o que precisa trabalhar, o que o aluno tá precisando, nada é perfeito, mas a gente pode ver o que pode ir aproveitando (Entrevistada 02, escola particular, português).

Por fim, encerrando as discussões apresentadas, reitera-se que o despreparo do/a professor/a em lidar com temas considerados polêmicos, como gênero e sexualidade, tem relação com o fato de se vivenciar uma sociedade ainda bastante preconceituosa, onde coexistem formas tradicionais de relações de gênero com relacionamentos mais igualitários entre homens e mulheres; da escola não ter assumido uma posição mais participativa nestas discussões, não ter investido de fato na construção de um currículo democrático, anti-racista, anti-sexista e em capacitações para os/as professores/as; e a falta de valorização profissional dos/as professores/as. Como também, não se pode deixar de inferir que, dentro deste contexto, falta também uma maior procura por parte do/a próprio professor/a de buscar se atualizar, pesquisar em livros, revistas, jornais sobre as relações de gênero e sexualidade, e, nesse sentido, os PCNs, embora passível de críticas, traz, mesmo que ‘timidamente’, essa discussão e, poderia certamente ser uma fonte de pesquisa.

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

A presente dissertação possibilitou identificar posicionamentos adotados pelos/as professores/as de duas escolas do Ensino Fundamental, uma pública e uma privada, mediante às questões inerentes às relações de gênero e à sexualidade, bem como a importância da abordagem destas questões em sala de aula.

Recorrendo à problemática deste estudo, tem-se a discussão teórica sobre as questões de gênero e da sexualidade bastante restrita à academia e, por conseguinte tem-se na prática uma emergência de demandas nessa área que a teoria não tem conseguido responder. Nesse processo, o/a professor/a tem a experiência de lidar com essas questões em sala de aula, mas esbarra por não estar preparado/a para encaminhar discussões deste tipo. E a escola? A escola ainda não enveredou por uma perspectiva de minimizar essa distância entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o que veio trazer de significativo a análise dos dados coletados?

Retomando os pontos abordados no estudo, primeiramente destaca-se a pouca familiaridade dos/as entrevistados/as com a categoria 'relações de gênero', e referente a isso dois fatores são fundamentais de serem refletidos, quais sejam: O primeiro diz respeito ao fato de que mesmo considerando que os estudos de gênero sejam relativamente recentes no âmbito acadêmico, estes estudos têm se constituído em discussões que permeiam a nossa sociedade e, necessariamente, as questões inerentes a esse processo manifestam-se no espaço escolar, logo não é uma realidade que deveria estar distante do/a professor/a. Mas se está, o que estará acontecendo com a relação entre academia, sociedade e escola?

O outro fator retoma a esse primeiro, no sentido de que embora com a dificuldade dos/as participantes em contextualizar a relação de gênero a partir das elaborações referenciadas pelos teóricos da academia, eles/as fizeram em seu discurso referência a noções de gênero eminentemente vinculadas às diferenças baseadas no sexo, sem, contudo fazerem a correlação entre o que falavam e a teoria das relações de gênero. O que sugere a compreensão de que a teoria sobre relações de gênero ainda está relativamente distante de ser um entendimento para além dos muros da academia, mas que, no entanto, as construções sócio-culturais do que é ser homem, do que é ser mulher e as transformações ocorridas nos últimos anos que desencadearam novos formatos de participação dos/as mesmos/as na sociedade, apresentam-se como familiares a realidade dos entrevistados/as, o que pode ser comprovado a partir da sua expressão de noções de gênero associadas às incorporações de modelos femininos e masculinos.

Observou-se que houve, entre as professoras, comparativamente com os professores, a expressão de maior entendimento sobre a categoria 'relações de gênero' que evidenciaram posicionamentos de proximidade com a teoria de gênero, tendo constatado, também, que os professores, em nenhum momento, fizeram referência direta à luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres. As vozes masculinas silenciaram nesse momento, podendo-se inferir que isso ocorreu possivelmente porque a luta por igualdade de direitos ainda é marcadamente deflagrada pelas mulheres. Como também, verificou-se que na evidência das sub-categorias 'ser mulher', 'ser homem', e 'a participação dos/as mesmos/as na sociedade hoje' há nuances de concordância entre professoras e professores à medida que defenderam a conquista da mulher no espaço público, questionaram a posição patriarcal do homem na sociedade hoje. Mas também, houve discrepâncias de pensamento, porque as professoras encaminharam seus discursos com mais propriedade para a busca de ressignificar as atitudes ditas tradicionais dos modelos masculinos e femininos. Há de se observar, ainda, a unicidade, por parte dos professores, da compreensão do avanço significativo da participação feminina na sociedade hoje.

Um segundo ponto a ser destacado refere-se ao entendimento dos/as pesquisados/as sobre a sexualidade, a qual se constituiu numa discussão mais familiar. Falar sobre o que é sexualidade, demonstrando uma maior segurança do significado desse tema em nível teórico, por exemplo, foi uma discussão que pareceu mais próxima da realidade do universo conceitual de professores/as entrevistados/as, o que, no entanto não foi menos polêmico. Falar sobre gênero e sobre sexualidade são questões que, pelo menos, aparentemente causam inquietação e certo desconforto teórico na vida dos/as entrevistados/as.

Seus posicionamentos expressos sobre as variações da sexualidade, voltaram-se mais especificamente para a heterossexualidade. Houve o reconhecimento por parte de poucos entrevistados/as de que é importante partir do entendimento da vivência da sexualidade acoplada ao direito de escolha sexual de cada ser humano. Porém, constitui-se como predominante o entendimento da sexualidade como algo intrínseco à natureza humana e às outras espécies animais, não se reportando para a perspectiva de construção social e, dentro deste contexto, a vivência da sexualidade aparece determinada a partir da heterossexualidade como norma.

O que se observou no contexto das categorias heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade, é que sob alguns aspectos não é apenas a questão de se considerar muito mais a heterossexualidade como relação aceitável por uma questão de procriação, por exemplo; o que parece determinar uma abertura ou não as outras vivências da sexualidade é,

em certa medida, o contexto sociocultural e religioso assumido ainda fortemente por muitas pessoas.

Quando se buscou realizar um estudo sobre as relações de gênero e a sexualidade partindo de entendimento dos/as professores/as, não se podia deixar de estabelecer uma relação desse entendimento com a abordagem das questões de gênero e sexualidade na sala de aula. Sendo assim, os/as entrevistados/as apontaram que são questões que não estão a priori na proposta curricular, não havendo uma inserção dessa temática no planejamento dos conteúdos, mas que essas questões surgem naturalmente no espaço da sala de aula e, nessas ocasiões, há uma intervenção do/a professor/a no sentido de debater, orientar, esclarecer o/a educando/a.

Embora parte dos/as entrevistados/as tenham feito uma referência à necessidade desses temas serem tratados em disciplinas mais específicas, em geral eles/as se dispõem a encaminhar as discussões surgidas espontaneamente no sentido de não deixar o/a aluno/a sem resposta. Isto porque consideraram o trato dessas questões como essenciais para a vida do/a aluno/a, principalmente por minimizar situações de preconceito e estimular o respeito pela diversidade. Dentro deste contexto, o/a professor/a admite seu despreparo para lidar com esses temas, em virtude tanto de determinados posicionamentos conservadores que permeiam o seu entendimento, como a falta, por exemplo, de capacitações promovidas pela escola, a qual, segundo os/as entrevistados/as precisa assumir sua responsabilidade nesse processo.

Mediante essas considerações, parece inevitável tecer ponderações sobre a raiz desse despreparo do/a professor/a que deve ser visto pelo menos, a priori, pelos seguintes ângulos: a insatisfação e a desesperança que rodeiam a realidade de ser professor/a; a incompatibilidade gerada no fazer profissional a partir de uma exigência cada vez mais crescente do/a professor/a trabalhar o/a aluno/a para saber conviver com a diversidade; a própria escola não apresenta um currículo que dê suporte a essa demanda; e também a ausência de capacitações relacionadas aos temas gênero e sexualidade. Então, fica a questão: como o/a professor/a pode vir a sentir-se preparado para lidar, de fato, com questões como estas? Porém, não se pode isentá-lo da responsabilidade que ele/a também tem de buscar os meios que lhe são possíveis para esse preparo. Logo, certamente um primeiro passo, nesse sentido, seria reavaliar o seu entendimento sobre gênero e sexualidade, numa perspectiva de adotar posicionamentos menos rígidos sobre essas questões.

A escola precisa fundamentalmente ser reavaliada no seu fazer, pois ela tem se colocado muito à margem da sua responsabilidade social de gerenciar essas discussões tão

essenciais para a vida do/a aluno/a. O currículo escolar precisa ser menos conteudista e mais aberto para ressignificar sua função social. Pois, a escola se constitui num espaço de formação da criança, do adolescente, e, como parte dessa formação está prepará-los para a vida (mesmo que esta questão não receba a prioridade devida) então até mesmo por uma questão ética a escola precisa saber conviver com as diferenças. Mas o que tem acontecido com a escola?

O que se buscou realizar com este estudo foi mergulhar numa amostra de professores/as e apreender seu entendimento sobre as relações de gênero e a sexualidade, enquanto processo familiar ou não as suas concepções de vida e as suas experiências em sala de aula. Percebeu-se, de maneira geral, a pouca aproximação dos/as professores/as com a discussão travada no seio da academia sobre as relações de gênero e a presença de posicionamentos não permissivos para as vivências da sexualidade que não sejam as heterossexuais. Contudo, há o reconhecimento, por parte deles/as, da importância desses temas serem trabalhados junto aos educandos, porque é um dos fatores que ajuda aos mesmos a se conhecerem melhor e saberem conviver com a diversidade.

Por fim, espera-se que, com as questões aqui discutidas, seja possível contribuir com a busca por uma escola mais justa, mais democrática no tocante essencialmente às questões de gênero e da sexualidade. Espera-se, também, oferecer ao professor/a um suporte instrumental e de reflexão para que possa superar as barreiras do preconceito e se permitir discutir com mais abertura junto aos alunos/as as questões de gênero e sexualidade de forma que cada um possa ter um olhar mais desprovido de tabús e desigualdade de direitos sobre estas relações.

## **BIBLIOGRAFIA**

- AGRA DO Ó, Alarcon. Educação preventiva: aspectos da vulnerabilidade docente. In: PINTO, Teresinha; TELLES, Izabel da Silva (Orgs.). **AIDS e escola: reflexões e propostas de EDUCAIDS**. São Paulo: Cortez; Pernambucano: UNICEF, 2000.
- AGLETON, Peter. Educando sobre AIDS: uma perspectiva global. In: PINTO, Teresinha; TELLES, Izabel da Silva (Orgs.). **AIDS e escola: reflexões e propostas de EDUCAIDS**. São Paulo: Cortez; Pernambucano: UNICEF, 2000.
- BARBIERI, Teresita de. **Sobre a categoria gênero: uma introdução metodológica**. Trad. Antonia Lewinsky. Recife: SOS corpo, 1993.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CARIDADE, Amparo. A construção cultural da sexualidade. . In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Editora Gente: Cores-Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999. Vol. 2.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORRÊA, Sônia. Gênero e sexualidade como sistemas autônomos. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. (Orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- COSTA, Ana Alice. Outras palavras – gênero e empoderamento. In: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). **8 de Março – Mulher tem de ser da Luta!** Março, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marise Vorraber (Org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FARIA, Nalu. **Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista**. São Paulo: SOF, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOLDENBERG, Mirian. Homem/Mulher: o que existe de novo? In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Editora Gente: Cores-Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999. Vol. 1.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HEILBORN, M. L. Ser ou estar homossexual: dilemas da construção de identidade social. In: PARKER, R.; BARBOSA, M. (Orgs). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996.
- JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. da S. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- JUNIOR, Álvaro Lorencini. Os sentidos da Sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das Ciências Humanas. In: HEIBORN, M. L. (Org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVIA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marise Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições. In: COSTA, Marise Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



- NETO, Manoel Fernandes de Sousa. Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou qualidade total na educação? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.
- NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.
- NUNES, César. Filosofia, Dialética e Educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.
- PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SACRISTAN, J, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **EDUCAÇÃO E REALIDADE**. Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Ricardo de Castro. A formação do educador. . In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Editora Gente: Cores-Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999. Vol. 2.
- SANTOS, S. S. Matriculando o corpo na escola: o diálogo da educação física com as outras disciplinas. In: RIBEIRO M. (Org.) **O pensar e o prazer: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Editora Gente, 1999.
- SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VELOSO, Renato. Relações de gênero: notas introdutórias. In: **ENFOQUES Online - revista eletrônica dos alunos do PPGSA/IFCS/UFRJ**. V. 2. n. 1. jul. 2003 p. 29-100.

VIANNA, Claudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

VILLELA, Wilza Vieira; BARBOSA, Regina Maria. Repensando as relações entre gênero e sexualidade. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas de cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## ***APÊNDICE***

### **Entrevista**

1. O que entende por relações de gênero?
2. O que é ser mulher?
3. O que é ser homem?
4. Como você pensa a participação da mulher na sociedade hoje?
5. Como você pensa a participação do homem na sociedade hoje?
6. O que você entende por sexualidade?
7. Como você pensa a heterossexualidade?
8. Como você pensa a homossexualidade?
9. Como você pensa a bissexualidade?
10. Os temas relações de gênero e a sexualidade são abordados em sala de aula? De que forma? Quais disciplinas deveriam focar esses temas?
11. No planejamento do conteúdo das disciplinas é previsto um espaço para discussão das questões de gênero e sexualidade?
12. O que você acha desses temas serem tratados em sala de aula?
13. Que tipo de capacitações para os/as docentes a escola já ofereceu e/ou oferece sobre gênero e sexualidade?
14. Você tem conhecimento sobre o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre os Temas Transversais? Alguns desses temas fazem referência às relações de gênero e à sexualidade? Em que sentido?

**ANEXO A****COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA /UEPB**

O Projeto mencionado abaixo, foi **APROVADO** por este Comitê de Ética, por respeitar todos os caracteres éticos necessários para a realização da pesquisa de forma a cumprir com a resolução 196/96 que pressupõe que os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, continuem a serem respeitados visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos sujeitos da pesquisa.

Data da Aprovação: 22/03/2006

Numero do CAAE: 0032.0.000.133-06

Projeto: O Entendimento de Professores (as) do Ensino Fundamental sobre as Relações de Gênero e Sexualidade

Pesquisadores: Ellis Regina Ferreira dos Santos

Data desta impressão: 04/07/2006



## ANEXO B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
*TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

Eu \_\_\_\_\_ concordo em participar da pesquisa intitulada "O Entendimento de professores (as) do Ensino Fundamental sobre as relações de Gênero e Sexualidade". A referida pesquisa tem como pesquisadora, a Mestranda **Ellis Regina Ferreira dos Santos**, e como orientadoras, as Professoras Doutoras **Idalina Maria Freitas Lima Santiago** e **Maria de Lourdes Barreto de Oliveira**.

A pesquisa tem como objetivo Analisar o entendimento de professores (as) de 8ª série de Escolas Públicas e Privadas do Ensino Fundamental sobre as relações de gênero e sexualidade.

Serão utilizados na pesquisa os seguintes instrumentos de coleta de dados: formulário com questões que visam traçar o perfil sócio-demográfico dos participantes e entrevistas semi-estruturadas (utilizando o recurso do gravador).

Sendo assim, vale destacar que se assegura aos participantes da pesquisa:

- Todos os esclarecimentos necessários, antes e durante o andamento da pesquisa, sobre os procedimentos metodológicos;
- A liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu euídade;
- A garantia do sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

Sendo assim, ciente destas informações, faz-se imprescindível que pesquisador(a) e cada participante da pesquisa assinem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a)

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## ANEXO C

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Campina Grande, 31 de março de 2006.

Sr (a). Diretor (a)

Estamos, através da presente, apresentando Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

A referida aluna está na fase de elaboração da sua Dissertação de conclusão do Mestrado, e para coleta de dados necessita de entrevistar professores (as) de escolas públicas e privadas deste Município, razão pela qual solicitamos a colaboração de V. S<sup>a</sup>. no sentido de favorecer o acesso da mesma neste estabelecimento de ensino.

Vale informar o tema da sua pesquisa: O Entendimento de professores (as) de Ensino Fundamental sobre as Relações de Gênero e Sexualidade. Este trabalho de pesquisa está sendo feito sob a orientação das Professoras Doutoras: Idalina Maria Freitas Lima Santiago e Maria de Lourdes Barreto de Oliveira.

Agradecendo antecipadamente a atenção a esta dispensada, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos, subscrevendo-nos,

Atenciosamente,

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Sudha Swarnakar  
Coord. do Mestrado Interdisciplinar em  
Ciências da Sociedade