

Gênero e Sexualidade na Escola: Uma Experiência com o Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência (Pibid)

Gender and Sexuality At School: An Experience with the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (Pibid)

Roniel Santos Figueiredo¹
Marcos Lopes de Souza²
Ana Angélica Leal Barbosa³

Resumo

Este artigo discute uma experiência educativa sobre as questões de gênero e sexualidade realizada com uma turma de estudantes do segundo ano do Ensino Médio em uma escola estadual do interior baiano. A proposta foi elaborada por um grupo do PIBID, subprojeto de Biologia. A ação foi realizada no período de seis semanas, em que as discussões foram marcadas pela presença do discurso biológico utilizado para deslegitimar e marginalizar as múltiplas formas de vivências da sexualidade e dos gêneros. Sobre a experiência de planejar e desenvolver essa ação, o grupo reconheceu o quanto desafiador é se enveredar por este caminho, pois se exigem domínio dos conceitos específicos e disposição em lidar com provocações e questionamentos trazidos pelos/as discentes.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Ensino Médio; Formação Docente.

Abstract

This article discusses an educational experience on the issues of gender and sexuality carried out with a group of students of the second year of high school in a state school in the interior of Bahia. The proposal was elaborated by a group of PIBID, subproject of Biology. The action was carried out in the six-week period, where the discussions were marked by the presence of the biological discourse used to delegitimize and marginalize the multiple forms of sexuality and gender experiences. About the experience of planning and developing this action, the group recognized how challenging it is to take this path, because it requires mastery of the specific concepts and willingness to deal with the provocations and questions brought by the students.

Keywords: Gender; Sexuality; High School; Teacher Training.

¹ Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Vitória da Conquista, BA - Brasil. Docente - Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) - Jequié, BA - Brasil. **E-mail:** ronielbiologia@hotmail.com

² Doutor em Educação - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - São Carlos, SP - Brasil. Professor titular do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié, BA - Brasil. **E-mail:** markuslopessouza@gmail.com

³ Doutorado em Ciências Biológicas - Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba, PR - Brasil. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié, BA - Brasil. Coordena o curso de extensão: Educação Quilombola do ODEERE/ UESB. **E-mail:** aabarbosa@uesb.edu.br

Submetido em: 13/07/2019 - **Aceito em:** 08/10/2019

1 Introdução

A discussão sobre sexualidade é marcada pelo contexto histórico, havendo períodos em que foi percebida como algo fluido, sem a necessidade de tantos controles e normatizações, ocorrendo a formação por meio das vivências e observações. Em outros momentos, assim como o atual, a sexualidade foi/é, geralmente, encarada como algo privado e individual, permeado por decisões morais e religiosas, cabendo pouca discussão ampla e coletiva. Isso restringe o debate a determinados espaços – como a família –, negando sua presença na escola (LOURO, 2008).

Dessa forma, em um contexto em que a sexualidade é percebida como um dispositivo fixo – permeado por discursos que visam produzir/estabelecer/normatizar o que é permitido ou não em relação aos corpos e aos prazeres – aqueles/as que não apresentam as características sexuais e afetivas esperadas socialmente sofrem discriminações na sociedade, as quais se refletem diretamente no espaço escolar (FOUCAULT, 1988).

A escola não está isenta das manifestações sexuais. Portanto, é importante a discussão a respeito da temática, pertinente não apenas aos/às alunos/alunas, mas a todos/todas os/as participantes da comunidade escolar.

Sabe-se que, por ser um tema considerado transversal, a discussão sobre sexualidade é importante e pode ser desenvolvida por professores/as de todas as áreas do conhecimento. Todavia, essa discussão é comumente delegada às áreas de Biologia e Ciências, por perceberem a sexualidade, geralmente, num viés reprodutivista.

Entretanto, muitas vezes, os/as professores/as de Biologia não conseguem lidar com essas questões de forma efetivamente clara, reiterando ideias estigmatizadas e estereotipadas que dificultam uma abordagem que acolha as diversidades sexuais e de gênero. Souza (2014) realizou uma experiência formativa sobre gênero e sexualidade junto a um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e percebeu que os/as professores/as apresentavam visão binária sobre os gêneros e, muitas vezes, (re)produziam discursos heterossexistas, pressupondo que todas as pessoas eram ou deveriam ser heterossexuais. Isso demonstra a dificuldade em romper com as

normatizações. Com o decorrer da formação, apesar de ainda apresentarem limitações – como o receio da posição dos familiares dos/as alunos e de terem a sua imagem associada aos grupos estigmatizados –, os/as participantes se disseram mais preparados/as para debater essas questões na educação básica.

Com base nisso, destaca-se a necessidade de momentos de diálogos sobre gênero e sexualidade na formação docente para que os/as professores/as tenham subsídios para trabalhar com a temática de maneira mais segura, aproximando o conteúdo trabalhado com o contexto social diversificado que há no ambiente escolar.

Nessa direção, algumas iniciativas por parte do Ministério da Educação (MEC) buscam melhorar a formação docente por meio de vivência em sala de aula, utilizando propostas inovadoras, que não estejam incluídas no programa de estágios obrigatórios das Instituições de Cursos Superiores. Nesse contexto, foi instituído o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 – surgindo da ação conjunta do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SES), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) –, cujo objetivo busca fomentar a iniciação à docência de estudantes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007).

O PIBID propõe que a formação dos/as docentes ocorra continuamente, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas inseridas no contexto das escolas públicas desde o início da formação acadêmica, sob orientação de um docente da universidade e outro da escola de educação básica (CAPES, 2014), cabendo aos/às novos/as professores/as a reflexão e reinvenção do saber docente, nas perspectivas que mais se aproximem do público discente.

Tomando o PIBID como espaço formativo e de ação junto à educação básica, esta experiência foi realizada a partir da vivência do primeiro autor desse trabalho junto a um dos subprojetos do PIBID – no caso, o de Biologia– em uma universidade estadual no interior baiano. Ele participou como licenciando bolsista desde o primeiro semestre letivo de 2014. O subprojeto Biologia era formado por sete licenciandas e cinco licenciandos, todos/as graduandos/as em Ciências Biológicas; contava também com duas supervisoras da Educação

Básica, licenciadas em Biologia, e com uma coordenadora, professora plena da referida universidade.

Dentre as diferentes ações desenvolvidas pelo PIBID, relataremos e discutiremos uma proposta formativa realizada em uma das escolas envolvidas com o subprojeto. Esta intervenção tratou da temática *gênero e sexualidade* e foi pensada após a equipe ter tido uma formação nestas discussões propiciadas pelo Núcleo de Estudos em Gênero e Diversidade Sexual coordenado pelo segundo autor deste artigo.

O grupo que participou dessa intervenção era composto pelo primeiro autor desse trabalho, outra licencianda (Cecília)⁴, uma supervisora (Carolina) e a coordenadora do subprojeto. Assim, objetiva-se, neste texto, apresentar e analisar:

- a) conhecimentos, atitudes e reações dos discentes no tratamento das questões de gênero e sexualidade que foram discutidas nos encontros;
- b) os efeitos dos resultados da ação sobre os docentes e futuros docentes envolvidos no projeto.

2 Descrição da Intervenção

A experiência formativa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Médio, localizada no município de Jequié, interior da Bahia. Essa escola tinha uma parceria com a universidade por meio do PIBID, subprojeto de Biologia, inclusive Carolina, uma das supervisoras, era docente de lá.

A turma escolhida para a ação foi um Segundo Ano do turno matutino, que tinha Carolina como professora regente. A classe era composta por 28 estudantes (15 alunas e 13 alunos) com idades que variavam entre 15 e 18 anos, mas com metade da turma tendo 17 anos. Sobre a localidade em que residiam, eram discentes oriundos de diferentes bairros da cidade, inclusive de lugares mais periféricos geograficamente.

⁴ Todos os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios com intuito de preservar a identidade dos/as participantes.

As atividades foram desenvolvidas durante as aulas de Biologia da professora Carolina. A carga horária da disciplina era de duas horas-aulas semanais. Um dos horários das aulas de Biologia foi reservado para a execução da proposta sobre corpo, sexualidade e gênero, enquanto o outro era utilizado para dar continuidade à programação já preestabelecida pela unidade de ensino. Assim, a intervenção ocorreu durante 6 semanas, no primeiro horário das sextas-feiras, às sete horas. No entanto, o que foi planejado comumente extrapolava o tempo estabelecido, devido ao envolvimento do grupo, necessitando de uma carga horária maior. Por isso, foi utilizada, em algumas semanas, uma parte do horário da disciplina de Filosofia, que era subsequente ao de Biologia.

Na primeira semana, foi apresentada a proposta à turma e, em seguida, trabalhou-se com as questões de gênero por meio de duas atividades: impressões dos/as discentes sobre as imagens de personalidades famosas (Fernanda Lima, Nany People, André Marques, Thammy, Gretchen e Leandro Hassun) e com uma dinâmica utilizando-se de diferentes objetos (batom, brinco, boné, perfume, pinça e esmalte) para pensar os marcadores de gênero. Ao final deste dia, exibiu-se o curta-metragem *Vestido Novo* e, posteriormente, foi feito um círculo para que dialogássemos sobre as produções e normatizações de gênero em nossa sociedade.

Na segunda semana, discutiu-se sobre diversidade sexual, por meio da problematização do texto *Por que os gays são gays?* (SZKLARZ, 2006) e, em seguida, debateu-se com os/as estudantes sobre as homossexualidades com base nas reflexões e ideias prévias deles/as. Na terceira semana, abordou-se sobre transexualidade utilizando-se, primeiramente, do capítulo *Tentando ser mulher*, do livro *Viagem Solitária* (NERY, 2011) – depois, com a apresentação da entrevista do autor do livro (João W. Nery) no Programa do Jô na Rede Globo.

Na quarta semana, realizou-se uma atividade em que os/as estudantes tinham de construir painéis com quatro desenhos (mulher de frente e de costas e homem de frente e de costas). Logo depois, eles tinham de marcar com uma tinta vermelha as partes que eles/as consideravam prazerosas nos corpos de homens e de mulheres. Quando terminaram a atividade, discutiram-se os resultados e foram feitas leitura e debate de depoimentos de jovens apresentados no trabalho de Furlani e Lisboa (2012), que traziam reflexões sobre as temáticas de masturbação e virgindade.

Na quinta semana, foi desenvolvida uma dinâmica em que os/as discentes discutiam algumas práticas sexuais (sexo oral, anal, vaginal) e os riscos de contágio do HIV. Também foram analisadas as formas de contágio de outras infecções sexualmente transmissíveis e as formas de prevenção, tendo como princípio a ideia de vulnerabilidade.

Na sexta e última semana, trabalhou-se com uma atividade em que eram colocadas algumas filipetas nas costas dos/as discentes com nomes de grupos que, geralmente, são discriminados, e assim os/as outros/as alunos/as faziam gestos que evidenciavam como esses grupos são vistos pela sociedade. A proposta era de que os/as estudantes percebessem como a sociedade age com preconceito com as pessoas consideradas diferentes. Depois foram exibidos alguns vídeos com declarações de mães cujos/as filhos/as foram assassinados/as por crime de lesbo/homo/bi/transfobia (aversão e rejeição às lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros).

De forma geral, a ação foi desenvolvida de maneira dialógica, buscando respeitar o posicionamento dos/as discentes envolvidos/as, a fim de problematizar situações cotidianas trazidas pelo grupo, a favorecer uma discussão sem coações e agressões verbais.

A produção do material empírico para análise da ação desenvolvida foi feita por meio dos registros dos encontros no diário de campo do primeiro autor, que levou em consideração que o diário deve constar observações sobre “[...] comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais” (MINAYO, 1993, p. 100). Dessa forma, esse instrumento de produção de informações é considerado como importante, pois permite o registro de ideias, sensações e pensamentos do pesquisador diante das situações vivenciadas.

Com base nos registros feitos, serão discutidos os resultados da ação com foco para três categorias: a) transexualidade e as dificuldades na desconstrução das premissas biológicas; b) demarcações de gênero nas concepções de virgindade e masturbação; e c) tensões na experiência docente: como falar daquilo que não se fala?.

As duas primeiras temáticas foram trabalhadas na experiência formativa e promoveram discussões profícuas entre os/as discentes que se posicionaram sobre as questões que envolvem as transexualidades e o determinismo biológico – bem como as concepções de virgindade e

masturbação em uma perspectiva generificada –, justificando assim, a escolha destas categorias para compor o quadro de resultados e discussões. A terceira categoria selecionada discute as impressões dos/as docentes geradas ao dialogar sobre temáticas que comumente não são levadas para a escola, a partir de uma perspectiva de problematização das construções sociais que, muitas vezes, são utilizadas como argumentos para promoção de atitudes discriminatórias.

3 Transexualidade e as Dificuldades na Desconstrução das Premissas Biológicas

A temática *transexualidade* foi trabalhada com base nas experiências de João W. Nery, um homem *trans* militante da causa no cenário brasileiro – também conhecido por ser o primeiro transexual masculino a ser noticiado no Brasil. Além disso, a trajetória de João é marcada pela clandestinidade que era/é destinada às pessoas transexuais. Nascido em 1950, ele teve de abrir mão do seu diploma de psicólogo e do mestrado que cursava, pois, ao fazer uma nova certidão de nascimento, com nome masculino, ele teve de abandonar os documentos que o tratavam como mulher. Desde essa época aos dias atuais, algumas conquistas foram alcançadas pelas pessoas trans, dando-lhes, minimamente, um pouco de cidadania, como afirma Nery (2011). Contudo, essas vivências de gênero ainda são marcadas pelas agressões e mortes. O Brasil foi considerado em 2016 o país em que houve o maior número de homicídios (144) de pessoas transgêneras no mundo, como aponta o relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), enquanto nos Estados Unidos da América, nesse mesmo ano, 21 trans foram assassinadas/os (MOTT, MICHELS, PAULINHO, 2017).

Em vista desse contexto hostil para as vivências transgêneras, essa temática foi escolhida para ser dialogada na educação básica, a fim de problematizar os argumentos envolvidos na produção de práticas discriminatórias. Para a discussão que nos propomos fazer nesse trabalho, o conceito transgênero se refere àquelas pessoas que assumem uma identidade de gênero discordante da que lhes foi imputada em seu nascimento com base na genitália, podendo se reconhecer no outro gênero, ambos ou nenhum (JESUS, 2012).

No encontro formativo em que foram discutidas essas questões, os/as discentes apresentaram falas normativas e deterministas; alguns/algumas participantes tiveram dificuldade em compreender as pessoas trans, confundindo os conceitos de orientação sexual e de identidade de gênero. Notou-se também o quanto o cientificismo perpassa pela ideia de

vivência sexual e de gênero, pois – em vários momentos – foi reiterado enfaticamente pelos/as participantes que a cirurgia de transgenitalização não consegue mudar a estrutura cromossômica sexual e que, por esse motivo, as pessoas *trans* nunca conseguiriam estar no lugar do gênero autoatribuído.

Esse processo de associação da genitália ao gênero da pessoa é regido pela lógica que interliga sexo-gênero-sexualidade em uma compreensão linear em que o sexo – determinado pela genitália e estrutura cromossômica – levará ao gênero, e este, por sua vez, produzirá o desejo afetivo e/ou sexual pelo outro gênero, considerado como oposto. Esse entendimento é baseado em uma lógica heteronormativa que, como aponta Miskolci (2013), “é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (MISKOLCI, 2013, p. 46-47). Essa ideia essencialista e de um possível alinhamento de sexo e gênero marca a fala do aluno Leandro:

“Não conta o psicológico e sim o biológico” (Leandro, discente).

Esse entendimento é fortalecido pela forma em que, no ensino escolar de Ciências, são trabalhados os sistemas genitais/sexuais. Geralmente, prioriza-se uma abordagem fragmentada e descontextualizada dos sistemas do corpo humano. Isso pode fortalecer uma visão determinista e baseada em argumentos médicos e biológicos. Cabe pontuar que essa perspectiva contribui para deslegitimar as vivências sexuais e de gênero que se afastam do padrão socialmente estabelecido. Em um dos momentos da discussão, o aluno Pedro disse:

“Transexual não pode ser mãe ou pai, tá na cara que isso não é natural”(Pedro, discente).

Mais uma vez, o discurso biológico é evocado como forma de justificar os posicionamentos discriminatórios. Ao dizer que a transexualidade não é natural, o aluno Pedro designa às pessoas transgêneras uma posição abjeta, que, segundo Butler (2007), é o lugar direcionado àquelas pessoas que não gozam de posição social, sendo designados para elas os lugares inabitáveis, os não-lugares. Ao apontá-las como antinaturais, o aluno afasta essas pessoas da posição de humanos. Cabe pontuar que a posição abjeta não está ligada apenas às sexualidades e aos gêneros, ela diz de todas as posições de sujeito que são consideradas

socialmente inúteis, indevidas e indignas de serem vividas. Assim, ser abjeto é ocupar os interstícios sociais na posição de um não-sujeito.

De forma geral, as/os alunas/os não compreendiam a vivência *trans* por apresentarem uma visão restrita a apenas duas possibilidades – em uma lógica binária e polarizada que não aceita travessias, trânsitos e entre-lugares que fazem parte da vivência dessas pessoas consideradas dissidentes. Assim, os/as transgêneros/as, na visão deles/as, eram considerados/as erros ou aberrações por destoarem ao que é visto como natural (LOURO, 2012), transgredindo, dessa forma, as vivências normativas. Outra fala que marcou essas discussões foi a da discente Luana:

Transexualidade é uma evolução do homossexualismo
(sic)[homossexualidade] (Luana, discente).

É comum as pessoas não diferenciarem a transexualidade da homossexualidade, sendo compreendidas como sinônimos. É como se dissesse que todos os grupos que não estão em conformidade com a norma sexual ou de gênero fossem homossexuais em graus diferenciados de “afetação” – no caso, as travestis e transexuais fossem graus elevados, talvez, o mais alto grau, uma “evolução” da homossexualidade, como dito por Luana. Embora muitas vezes gênero e sexualidade estejam relacionados, quando falamos em identidades de gênero e sexual, há uma diferença, pois a primeira trata das diferentes formas de reconhecimento de gênero, enquanto a segunda trata das diferentes maneiras de desejo afetivo e sexual. Portanto, identidade de gênero e sexual são categorias independentes, sendo relevante reconhecer tanto as múltiplas formas de viver os gêneros quanto as sexualidades e como se articulam.

No dia em que foram discutidas essas questões, os/as alunos/as pouco se posicionaram, e quando o faziam, era de forma pontual e de pensamento fixo, não abrindo espaços para questionamentos. Eles/as se apoiavam na autoridade que a Biologia possui no contexto histórico para defender as suas “verdades”. Assim, os argumentos dos/as professores/as não foram levados em consideração pelos/as discentes por serem considerados sem relevância científica. Meyer (2014) ajuda a pensar nessa autoridade conferida ao campo científico:

[...] um dos mais poderosos regimes de verdade de nossa época é a Ciência, com “C” maiúsculo. Esse regime envolve processos de validação de conhecimento produzidos em certas condições históricas, culturais, econômicas e políticas, com determinadas matrizes disciplinares, conjuntos de regras metodológicas, conceitos que precisamos admitir e assumir para falar desses objetos, e que permitem definir o que é que conta como verdade, em um determinado tempo e contexto. E, de forma muito concreta, descrever a ciência e a verdade que ela instaura significa que estamos colocando em xeque tanto esse regime de verdade quanto a própria noção de verdade, no singular (MEYER, 2014, p. 56).

Os/as professores/as ficaram especialmente desconcertados/as, nesse dia, por não perceberem o envolvimento da turma nas discussões. A professora Carolina, ao avaliar esse momento formativo, disse que:

“Eles ficaram calados demais... a de transexualidade, eu fiquei poxa. Será que já tá caindo no descrédito? Será que eles não tão mais interessados? Será que a gente tá falhando em algum aspecto? É isso aí mesmo... Promove choque, choque, embate de opiniões, é discussão mesmo” (Carolina, professora regente).

O silêncio dos/as alunos/as dá sinais sobre o posicionamento deles/as sobre essas questões. A negação em discutir a temática pode estar envolvida com o desinteresse – como percebeu Carolina – pelo desejo de não querer discutir questões provocativas como essa, ou mesmo pela desestabilização das certezas e verdades sólidas até então consideradas inquestionáveis para os/as discentes. Silenciar nem sempre é sinal de apatia. Como discutem Ferrari e Marques (2011, p.11-12):

“O silêncio nem sempre representa a não comunicação, ele em si pode ser uma forma de dizer, de comunicar algo como, por exemplo, um sofrimento, uma indignação, um enfrentamento, enfim, expressões que dizem a um “outro”, que são direcionadas e comunica algo a alguém”.

Os silêncios também podem nos tirar do lugar, levando à reflexão das posições que ocupamos em um determinado tempo e/ou espaço. Em certa medida, o silenciamento dos/as alunos/as mexeu com os/as professores envolvidos/as na ação. Eles/as refletiram sobre os seus lugares, repensaram-se enquanto docentes e também enquanto pessoas que pareciam perder a credibilidade perante a turma. Essa situação mobilizou nos/nas docentes a necessidade de repensar a forma que estavam conduzindo as discussões.

4 Demarcações de Gênero nas Concepções de Virgindade e Masturbação

No encontro em que foram trabalhadas as temáticas *masturbação e virgindade*, as discussões foram marcadas pela presença dos discursos normatizadores sobre os gêneros. Foi perceptível que os/as alunos/as apresentavam ideais que promoviam a desigualdade entre homens e mulheres, principalmente quanto às vivências dos prazeres sexuais, destacando que – de acordo com o gênero – as pessoas são significadas e vistas de forma diferente no contexto sociocultural. Na discussão dessas temáticas, foram utilizados relatos empíricos presentes no trabalho de Furlani e Lisboa (2012) para direcionar a abordagem.

Ao tratar de virgindade, os garotos e as garotas atribuíram valor simbólico a essa questão sob perspectivas diferentes. Os garotos apresentaram preocupações relacionadas à virgindade feminina, tais como: “será que minha namorada é virgem?”. Ao serem questionados do porquê de haver essa tensão em saber se sua namorada era virgem, o aluno João respondeu:

“A questão é que o psicológico fica abalado ao saber que a namorada teve outro. O cara fica se questionando: será que eu faço gostoso?” (João, discente).

Essa insegurança relatada pelo discente também foi encontrada por Furlani e Lisboa (2012) após analisarem questões enviadas para sites que auxiliam a educação sexual. As autoras perceberam que muitos homens buscam formas de identificar se uma mulher é ou não virgem – o que está diretamente envolvido com um processo de classificação sexual –, como se as mulheres fossem divididas em dois grupos: as *para casar* e as *para relações sexuais casuais*. Além disso, na fala de João, é perceptível que há uma competitividade entre os homens que marca a construção de um modelo de masculinidade tido como hegemônico. Dessa maneira, para esses garotos, ter relação com mulheres que já tiveram experiências sexuais é assumir a possibilidade de ter o seu desempenho sexual questionado, pois essa garota pode fazer comparações entre os parceiros anteriores e o atual. Nesse sentido, caso o atual seja considerado “sexualmente insatisfatório”, ele terá a sua masculinidade questionada, pois uma das premissas do que é ser homem é ter uma sexualidade que, independentemente de qualquer questão, não vacile. Como percebe Sócrates Nolasco (1995, p. 303), “o corpo [masculino] deve revelar uma identidade que transpira por meio dele e vista a olhos nus. O cheiro, os movimentos, a voz e, sobretudo, a ação, devem testemunhar que por trás desses parâmetros existe um homem”.

As meninas, por sua vez, trouxeram falas ligadas à ideia de pureza, apresentaram também a necessidade de se manter virgem, sobretudo, por pressão familiar, dizendo que, se a família descobrisse que elas não eram virgens, elas poderiam sofrer duras penas. Os meninos não se preocupavam com essas questões quanto à sua virgindade. Ao contrário, alegaram ser incitados pelos familiares para que tivessem experiências sexuais com garotas, é claro, e que demonstrassem sua virilidade sexual de diferentes formas, como apontou Júnior:

“Quando um menino acorda de manhã e tem uma visita na sala e ele passa com short curto excitado, a mãe fica toda feliz como quem diz: “esse é meu filho!”. Agora vai uma menina fazer isso!”(Júnior, discente).

Ainda pensando nessas questões, é possível refletir como são potentes os discursos em que a mulher deve manter-se virgem para o homem, sendo colocada em um lugar de servidão e obediência. Uma fala do discente Marcos possibilita reflexões nessa direção:

“O que acontece é o seguinte: uma chave (homem) que abre mil portas (mulheres) é considerada uma chave mestra, já uma porta que se abre com qualquer chave não serve para nada, ninguém quer. O mesmo ocorre com o homem e a mulher” (Marcos, discente).

Nesse entendimento, há uma ligação direta entre a quantidade de parceiros sexuais que uma mulher teve/tem na sua vida e o seu caráter, em uma escala inversamente proporcional. Em outras palavras, a inexperiência sexual das mulheres funciona como um “atestado” de bom caráter. Assim, quanto maior a quantidade de parceiros sexuais ela tiver, menos prestígio ela terá perante a sociedade. As mulheres que assumem a sua sexualidade e vivenciam os seus desejos são, geralmente, subjugadas, consideradas *putas*, *impudicas*, *piriguetes* e sem valor. Por outro lado, há um discurso de que o homem pode transar indiscriminadamente. Outra fala do estudante Leandro traz outros elementos importantes de serem refletidos:

“Homem se imagina fazendo sexo com qualquer menina. O homem só quer saber de sexo” (Leandro, discente).

Nessa última fala exposta, é interessante perceber que o discurso de que o homem apenas está interessado no sexo é potente e que – quando se trata de uma relação casual em geral – não há restrição ao perfil da mulher desejada.

Outras falas foram apresentadas nesse processo, mesmo que em menor quantidade, mostrando que as vozes não são unívocas e que existem pessoas que desestabilizam alguns

discursos normativos que fomentam discriminações. A fala de Edilson exemplifica essa questão ao mencionar que o homem também se apaixona:

“O homem sente mais prazer com uma mulher quando está apaixonado”(Edilson, discente).

Essas questões atravessaram também as discussões sobre masturbação, temática em que a maioria das garotas se manteve calada. Elas disseram que se sentiam constrangidas em falar sobre aquela questão. Os meninos, no entanto, assumiram as discussões como se exibissem troféus dizendo que:

“Treino é treino e jogo é jogo!”

“A mulher é diferente do homem, o homem tem necessidade de liberar”.

Além de associarem a masturbação a uma forma de treinamento para a relação sexual, mas não igual à relação em si, diferenciando-as, os alunos a todo o momento reiteravam as diferenças entre homens e mulheres e diziam que os homens possuíam uma “necessidade” de ter relação sexual, diferentemente das mulheres. Por essa razão, eles se masturbavam com maior frequência. Essa alegação está baseada na perspectiva biológica que induz a leitura do desejo sexual masculino como uma necessidade natural e instintiva. Muitas situações de abusos e estupros também são justificadas por esse posicionamento que entende o desejo sexual do homem como algo incontrollável. Esse entendimento tem a função de naturalizar o desejo masculino, dando-lhe aval para que se manifeste indistintamente, apenas assumindo uma premissa, que ele seja heterossexual.

Apesar de mostrarem maior abertura ao falar sobre o autoerotismo, as ideias dos meninos se modificaram quando essa temática foi direcionada às mulheres. Por exemplo, o discente Lucas disse:

“A mulher que se masturba é safada, com certeza” (Lucas, discente).

Quando ele afirma que uma mulher que se masturba é *safada*, ele está colocando essa mulher em um determinado lugar. Qual o lugar da *mulher safada* em nossa cultura? Uma mulher que é devassa, libertina, despudorada. Em outras palavras, uma mulher não desejável, ocupando um lugar marginal. Isso nos faz pensar: ser uma mulher safada é o mesmo que ser um homem safado? Para nossa cultura, ser um homem safado é exacerbar a masculinidade, é

torná-lo mais másculo, diferente da mulher que não se torna mais feminina ao ser nomeada como tal.

Essa situação também foi encontrada por Sérgio Baumel (2014, p. 66) ao perceber que “[...]os homens pensam na sua própria masturbação como meio de obter prazer, enquanto que veem a mulher que se masturba principalmente como aquela que pode ser vista em material pornográfico, ou seja, a ‘safada’, a ‘prostituta’, a ‘atriz pornô’”. Possivelmente, esse seja um dos motivos pelos quais muitas mulheres não se sintam confortáveis em dialogar sobre essa temática, por receio de serem estigmatizadas. Muitas vezes, elas não se permitem sequer experienciar as suas sexualidades e seus corpos – e, quando o fazem, relegam essas práticas ao silêncio da vivência “privada”.

5 Tensões na Experiência Docente: Como Falar Daquilo que Não se Fala?

Foucault (1988), ao refletir sobre a construção da sexualidade no decorrer da história, percebeu que, no processo de incitação discursiva sobre a sexualidade, as instituições escolares utilizaram codificações para ponderar a forma como essas discussões adentravam nesse espaço educativo, além disso, foram qualificados os locutores para falarem sobre a temática. Os respingos desses processos históricos possibilitam que, na contemporaneidade, a sexualidade faça parte das vivências escolares. Todavia, cabe pontuar que há pessoas autorizadas a falar sobre a temática e há perspectivas que são consideradas viáveis de serem discutidas – já as que destoam destas devem ser silenciadas, esquecidas e invisibilizadas. Essas ponderações estão diretamente articuladas às relações de poder que perpassam a escola e ao perfil de sujeito que ela deseja formar.

É importante percebermos, contudo, que a sexualidade e os gêneros estão presentes na escola para além dessas questões que “podem ser faladas”. Nas aulas e nos outros espaços escolares, não são ensinados apenas os conteúdos estabelecidos nos currículos, mas são também ensinadas perspectivas de mundo, ensinados posicionamentos sociais e políticos – inclusive no que se refere aos gêneros e às sexualidades. Portanto, lançar outros olhares para sexualidade e gênero é desestabilizar a “rotina” escolar, e isso é marcado por movimentos, tensões, recuos e resistências que fazem parte da experiência daqueles/as que se enveredam nesse caminho. Essas situações ficaram marcadas nas falas de Carolina e Cecília:

“Minha insegurança também partia do fato de que eu tenho pouca leitura, muito pouca leitura, então, é... Eu me sentia insegura por conta desse aspecto, eu achava que eu não tava capacitada para ir para sala de aula”(Carolina, professora regente).

“Eu acho que ainda falta a questão do estudo, do preparo, do saber mais um pouco pra ter como te falei porque a gente tá na sala de aula, a gente nunca sabe o que vai ser perguntado o que vai ser confrontado e acho que ainda não tenho a capacidade de desenvolver esse trabalho sozinha” (Cecília, licencianda).

Além de serem atravessados por inseguranças, os relatos das professoras destacaram a necessidade de que essas temáticas sejam trabalhadas na formação docente inicial e continuada. Usualmente, a falta de contato com esses assuntos é o argumento utilizado para que os/as professores/as se eximam de refletir sobre essas questões em suas atividades docentes. Segundo Graupe e Grossi (2014), embora os espaços formativos sejam importantes e necessários, não são suficientes para discutir a temática, pois seria necessária uma mudança de paradigma, que constitui “um processo complexo, individual e também coletivo, que envolve não somente a razão, e sim a vontade política, o desejo e a subjetividade de todos @s sujeit@s envolvid@s (gestor@s, professor@s, alun@s, pais, comunidade) no processo educativo” (GRAUPE; GROSSI, 2014, p. 121).

Esse entendimento corrobora as reflexões de Ferrari e Castro (2013) que – apesar de reconhecerem a importância dos processos formativos para que os/as docentes se sintam mais seguros em discutir a temática – percebem a fragilidade da ideia de estarmos completamente preparados para lidar com as questões de sexualidade e gênero, afinal, muitas situações escapam a esses processos formativos.

Nesse sentido, Carolina apresenta a possibilidade de que essas discussões sejam realizadas coletivamente, como uma forma de potencializar maior segurança para os/as professores/as. Dessa forma, grupos de docentes se reuniriam para realizar ações na escola que envolvam gênero e sexualidade, possibilitando que os/as discentes percebam essas abordagens como parte do cotidiano escolar, tendo em vista que são vários professores/as discutindo em um mesmo espaço essas questões.

Outra característica que marca essas discussões é a sua inserção no campo político. Assim, falar sobre sexualidade e gênero, em uma perspectiva que se afaste das normatizações e determinismos, não é apenas discutir uma temática, mas é também se posicionar diante de um

contexto demarcado por estigmatizações e discriminações. Como diz Louro (2012, p. 100), “essa perspectiva obriga-nos a fazer face a nossas próprias histórias e preconceitos e a assumir, criticamente, que estamos pessoalmente envolvidos em jogos e relações de poder que separam, classificam e discriminam sujeitos”. Em outras palavras, levar essas discussões para a educação básica, em muitos aspectos, é ter a sua sexualidade questionada, e esse fato pode ser considerado uma amarra para que tal trabalho seja desenvolvido.

Essa situação é potencializada pela construção sociocultural da docência, marcada pelo apagamento das experiências pessoais do/da sujeito/a para que a produção do/da professor/a se afaste dos aspectos vivenciados fora da sala de aula. A existência do paradigma cientificista contribui para isso, propondo que o/a profissional seja imparcial, devendo, na maioria das vezes, manter-se distante das temáticas de estudo, especialmente, as subjetividades. Os/as três docentes participantes desse trabalho passaram por situações em que tiveram aspectos de suas sexualidades questionados e se silenciaram diante das perguntas, movidos/as principalmente pela relação público/privado, como é possível perceber nas três situações narradas no decorrer desse tópico.

No encontro em que foi discutido sobre virgindade e masturbação, enquanto Cecília explicava a importância da masturbação para o autoconhecimento, ela foi interpelada por um aluno que questionou se ela se masturbava. Apesar de estar trabalhando a temática e ter participado de um processo formativo, a professora se silenciou. Antes que ela respondesse, o estudante foi repreendido por uma aluna, alegando que aquela pergunta não devia ser feita a uma professora. Por se tratar de algo considerado de âmbito particular, é tido como um desrespeito questionar sobre a masturbação, pois é uma forma de publicizar aspectos da “vida privada”. A professora Cecília em entrevista disse que:

“Não é tanto a questão do incômodo, é a questão mais da surpresa que você não espera, mesmo a gente trabalhando sobre isso você não espera que a pessoa vá até você e pergunte isso, mas não pelo fato de... Eu achei mais pela surpresa, você não espera do aluno lhe perguntar aquilo”(Cecília, licencianda).

A surpresa da professora também está ligada a esse processo de constituição de lugares e às relações hierárquicas de poder estabelecidas no ambiente escolar. Assim como a aluna que disse ao colega que não se deveria questionar se uma professora se masturba, a professora

também tomou para si a posição de que a masturbação não deveria ser algo questionado, sobretudo a uma docente.

Em outro momento da formação, Carolina conduziu as discussões questionando as normatizações sociais, objetivando problematizar a visão discriminatória exposta pelos/as discentes. Em um dado momento, uma aluna com tom desafiador e coercitivo a questionou sobre como ela agiria se sua filha fosse lésbica. Carolina tem uma filha adolescente e respondeu que a acolheria e tentaria proteger. Em outro momento de avaliação da intervenção, ela relatou que, se a aluna tivesse lhe perguntado se ela gostaria que a sua filha fosse lésbica, ela responderia negativamente, tendo em vista as discriminações e agressões sofridas pelas pessoas não-heterossexuais. De certa forma, a aceitação da homossexualidade/lesbianidade pelos/as docentes, geralmente, é acompanhada do desejo que essa situação não passe de uma hipótese, revelando o quão forte é o discurso normativo também na construção da identidade docente.

Por fim, diferentemente das professoras que foram diretamente interpeladas pelos/as discentes, o professor, primeiro autor desse trabalho, teve a sua sexualidade questionada por duas discentes que perguntaram a Carolina, desenvolvendo o seguinte diálogo:

Alunas: Professora, aquele professor é?

Carolina: É o que?

Alunas: A senhora sabe, professora...

Carolina: Não sei, é o que?

Alunas: É gay, professora?

Carolina: Não sei, mas isso também não me importa e não devia importar a vocês também.

As situações apresentadas demonstram o quanto o/a professor/a, ao se propor falar de sexualidade nesse tipo de abordagem, não está isento dos questionamentos dos/as alunos/as, como ocorreu também com a professora Fernanda ao desenvolver uma ação sobre Gênero e Sexualidade em uma turma da EJA. Nessa discussão, a professora relata em seu trabalho que teve o seu desejo sexual questionado (perguntaram-na se ela gostava de homem ou de mulher) e se sentiu desestabilizada por não esperar que – ao falar abertamente sobre essas questões – ela também estaria sendo observada e vigiada (SANTOS; SOUZA, 2015).

Se, por um lado, o trabalho sobre sexualidade e gênero é marcado por tensões e recuos, por outro, levar essas temáticas para a escola tornou-se um aspecto gratificante para a formação dos/as professores/as. Os/as docentes consideraram que a realização dessa temática contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e humano, possibilitando lidar de maneira mais segura e acolhedora com diferenças e diversidades em suas práticas docentes. Após a intervenção, Carolina se sentiu mais preparada para discutir essas questões, mesmo compreendendo que as inseguranças fazem parte desse processo.

Eu me sinto preparada. Sem problema nenhum. Sem medo de errar... sem medo de errar... Erra, tropeça, a gente conserta, volta, corrige, refaz e reconstrói, mas acredito que sim. (Carolina, professora regente).

Ou seja, falar sobre corpo, sexualidade e gênero em uma abordagem sociocultural é um trabalho em que não existem pessoas consideradas completamente especialistas, pois as possibilidades de discussões são múltiplas e escapam dos controles estabelecidos. Por outro lado, somos todos e todas responsáveis pelas produções escolares sobre essa temática. Eximir-se de falar é também assumir um posicionamento que, possivelmente, corrobora que as pessoas consideradas *abjetas* continuem a serem estigmatizadas e agredidas.

6 Algumas Palavras...

No desenvolvimento desta intervenção no espaço escolar, percebemos como algumas temáticas como a *transexualidade* ainda são tidas como indesejáveis e irrelevantes, marcadas por olhares preconceituosos e vexatórios, corroborando a violência que ainda acomete travestis e transexuais no próprio ambiente escolar. Mesmo quando tratamos de temas que não são novidades, como *virgindade e masturbação*, os discursos fixos e normatizadores de gênero colocam o homem e o masculino em um lugar de destaque e de maior liberdade de vivência da sua sexualidade. Já a mulher é continuamente vigiada quanto à vivência dos seus desejos e prazeres – e mesmo quando foge a isso é colocada em um lugar marginal e de uma mulher não desejável.

Nesse sentido, destaca-se o quão questionados/as são os/as professores/as que decidem dialogar sobre essas temáticas, tendo as suas sexualidades e gêneros questionados. Falar sobre essas questões coloca em xeque a própria constituição contemporânea da ideia de docência, em uma relação ambivalente que implode o entendimento de que o/a docente é um ser assexuado.

Se, por um lado, essa desestabilização é potente na geração de discussões sobre a importância da corporeidade do/da professor/a na sala de aula, por outro, pode ser algo constrangedor e gerar limitações, para muitos/as docentes, na execução desse trabalho nas escolas.

Dessa forma, abordar diversidade de gênero e sexual na escola é um desafio permanente, pois são muitas as formas de controle e vigilância. No entanto, é possível apostar na escola como um espaço de construções de novos saberes e potente para as desconstruções dos discursos que fomentam práticas discriminatórias aos grupos marginalizados. Assim, compreendemos que, apesar das amarras e dos percalços, é interessante persistir e insistir no trabalho. Mesmo que seja necessário recuar algumas vezes, é importante que essas discussões [r]existam no ambiente escolar.

Referências

- BAUMEL, S. W. **Investigando o papel da masturbação na sexualidade da mulher**. 2014, 144f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo; In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-165.
- CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> . Acesso em: 20/07/2014.
- FERRARI, A.; CASTRO, R. P. “Quem está preparado pra isso? ”... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: PR; v. 8; n. 1; p. 295-317, jan./jun., 2013.
- FERRARI, A.; MARQUES, L. P. (Org.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FURLANI, J.; LISBOA, T. M. Subsídios à educação sexual a partir de estudo na internet. In: MEYER, D. E.E. et al. **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 145-161.

GRAUPE, M. E.; GROSSI, M. P. Desafios no processo de implementação do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no estado de Santa Catarina. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**. Unisul, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 104-125, jan/jun., 2014.

JESUS, J. G. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n.2, 2008, p. 17-23.

LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E.E. et al. **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 93-96.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 49-63.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

MOTT, L; MICHELS, E; PAULINHO. **Relatório 2016: assassinatos de LGBT no Brasil**. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf> Acesso em: 08 out. 2017.

NERY, J. W. **Viagem solitária: memórias de um transexual 30 anos depois**. São Paulo: Leya, 2011.

NOLASCO, S. Masculinidade, media e violência. **Comunicação e Política**. v. 1, n. 2, p. 299-311, 1995.

SANTOS, F. F.; SOUZA, M. L. Educação, gênero e sexualidade: percursos e instabilidades do fazer-se pesquisadora/pesquisador-professora/professor. **Espaço do currículo**, v.8, n.2, p. 209-222, maio/ago., 2015.

SOUZA, M. L. Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em um curso de formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista Tecnê, Episteme y Didaxis: TED**. número extraordinário, sep. 2014. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/3217/3027> . Acesso em: 29 set. 2017.

SZKLARZ, E. Por que os gays são gays? **Revista Super Interessante**, v. 222, jan., 2006.

Revisão gramatical realizada por: Yuri Chaves Souza Lima
E-mail: yuriycsl@gmail.com