

O CURRÍCULO E A ESCOLARIZAÇÃO DO CORPO: REFLEXÕES SOBRE O GÊNERO E A SEXUALIDADE EM SALA DE AULA

Priscila Fernanda da Silva ¹

Alanis Medeiros Teixeira ²

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo ³

RESUMO

O presente artigo relata uma investigação acerca dos discursos sobre as questões de gênero e sexualidade empregados no contexto da sala de aula. Tendo como objeto de análise uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal em Recife, Pernambuco e as práticas pedagógicas de sua professora regente, foram observadas as limitações no trato destas questões, bem como foi proposta uma reflexão acerca das possibilidades para as experiências educativas que as contemplem. A pesquisa se caracteriza como exploratória e de abordagem qualitativa, tendo como principais instrumentos de coleta de dados, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos apontam para uma omissão da escola diante de temáticas que envolvam o gênero e a sexualidade, ao passo que a instituição, contraditoriamente, pratica investimentos de controle sobre o corpo dos educandos, corpo este que é o lócus de suas identidades. Frente aos resultados, argumenta-se pela urgência de pensar possibilidades para subverter a lógica autoritária que busca fixar identidades pautadas na norma social vigente, assim como, pensar práticas pedagógicas que abracem a diversidade e permitam que os sujeitos possam exercer suas identidades livres de imposições ou repressão.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Corpo, Currículo, Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido durante a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica III – Práticas Curriculares na Escola e na Sala de Aula, que nos ofereceu subsídios teóricos a respeito desse território tão vasto e complexo que conhecemos por currículo. Dessa forma, como objetivo geral da pesquisa, buscamos verificar como o discurso empregado nas práticas curriculares aborda as questões de gênero e sexualidade na sala de aula e por meio dos objetivos específicos, buscamos investigar a existência de limitações no trato destas temáticas bem como pensar possibilidades para uma prática educativa igualitária.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPE, priscila.fernandasilva@ufpe.br;

² Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPE, alanis.medeiros@ufpe.br

³ Professor orientador: professora associada do Departamento de Ensino e Currículo (DCE), Centro de Educação - UFPE, tatiana.saraujo@ufpe.br.

É impossível falar de qualquer experiência educativa sem falar de currículo, isso ocorre porque este pode ser compreendido como uma porção da cultura, considerada relevante em determinado tempo e lugar, que é escolarizada. Assim, as práticas curriculares se desdobram em função do tempo, espaço e cultura, em outras palavras, trata-se de uma construção histórica. (VEIGA-NETO, 2002)

O processo de escolarização se articula em torno do conhecimento, contudo, isto não é algo que se dá no vazio, ao contrário, ocorre em meio a uma infinidade de relações sociais, que definem a relevância do conhecimento a ser escolarizado. Em outras palavras, é a partir do currículo que se formam as identidades dos sujeitos deste processo.

O gênero e a sexualidade são temáticas interdisciplinares e presentes no cotidiano de cada um, portanto, conceituá-las faz-se extremamente necessário. Atribui-se o conceito de gênero ao caráter social das distinções baseadas no sexo, ou seja, as diversas formas de viver a masculinidade e a feminilidade. O conceito de sexualidade se refere às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais. As identidades de gênero e sexualidade trazem consigo duas características em comum, a primeira é o fato de que ambas são construções históricas e sociais, e a segunda é que as duas são fontes de produção das diferenças. (LOURO, 2000).

A produção de diferenças nas relações de gênero e sexualidade se dá de maneira contraditória pois naturalizam-se marcas que diferenciam aquilo que entendemos por feminino e masculino. Contudo, é somente por meio da vigilância, correção, medição e avaliação constante dos corpos, que estas marcas são fixadas e passam a ser tidas como incontestáveis. Em relação a produção de diferenças, Louro (2000. p. 61) afirma: “Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças”. Em outras palavras, as marcas que caracterizam as identidades são, na verdade, codificadas de acordo com um dado contexto social.

A partir desta relação contraditória, não natural e relacional, entende-se que, no campo das representações de gênero e sexualidade, há uma batalha sendo travada, de forma sutil, ou violenta, entre aqueles sujeitos que seguem as normas dominantes e aqueles que divergem delas. Ou seja, no âmbito da identidade e da classificação dos sujeitos encontramos não somente a produção de diferenças, mas também a instabilidade e a disputa, onde se estabelecem relações de poder permeadas por ordenamentos, hierarquias, e, sobretudo, desigualdades.

A escola não fica fora dessas relações e disputas de poder, sendo uma das instituições sociais que praticam investimentos sobre o corpo. Mesmo que não se construa sob esse viés, nem seja pensada somente para esse fim, a escola perpetua as normas vigentes. Buscando através da docilização e da vigilância controlar os diferentes impulsos e desejos atrelados ao gênero e à sexualidade.

O currículo escolar, assim como o gênero e a sexualidade, é assumido como uma produção social e cultural e este se constitui como um dispositivo que, ao mesmo tempo que é capaz de falar sobre o corpo, também é capaz de produzir o corpo. Neste mesmo, há um investimento para reiterar uma identidade, enquanto nega as diferentes expressões de gênero e sexualidade. Portanto, o diálogo sobre gênero, sexualidade e suas representações, supostamente, devem ficar fora da escola e no currículo deveria se instituir um padrão de normalidade constituído majoritariamente por um discurso tradicionalista e determinista.

O presente artigo se justifica a partir da compreensão de que o trato das questões de gênero e sexualidade é essencial para uma formação que busque o enfrentamento de suas respectivas desigualdades. Neste contexto, buscamos refletir sobre o gênero e a sexualidade nas práticas pedagógicas, sobre suas limitações e, indo além, sobre o impacto destas temáticas na formação dos estudantes.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada possui um caráter exploratório pois segundo Silveira e Córdova (2009, p.33 apud Gil, 2007) “Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, bem como, apresenta uma abordagem qualitativa pois de acordo com Minayo et al (2002, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, entende-se que por atender a questões particulares e variáveis, além de compreender as relações humanas de maneira mais ampla, a abordagem qualitativa trouxe respostas satisfatórias para os questionamentos que motivaram a pesquisa.

Não obstante, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando entender o que os pesquisadores da área já vinham dizendo sobre as relações de gênero e sexualidade no âmbito da educação. A partir desse levantamento, trazemos à luz importantes conceitos para entender os desdobramentos, positivos ou negativos, possíveis ou impossíveis, do gênero e da sexualidade nas práticas pedagógicas.

Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. Observamos durante três dias uma sala de aula, onde pudemos verificar tanto as intervenções pedagógicas quanto as respostas dos educandos, isso demonstra um contato direto com o fenômeno observado. Sobre isto, Minayo (2001, p. 59-60) afirma:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Outrossim, o método de entrevista semiestruturada possibilitou a obtenção das respostas tidas em vista no planejamento da entrevista, assim como possibilitou a observação e reflexão sobre a visão da professora entrevistada a respeito da temática que estava sendo questionada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gênero, sexualidade e relações de poder.

Quando pensamos no poder e em suas relações, é muito provável que logo nos venha à mente aquela representação antagonica entre um polo dominante e outro submisso. Essa representação não existe no vazio, durante muito tempo essa noção atravessou grande parte dos estudos feministas, que reivindicavam equidade em um cenário composto por homem dominante versus mulher dominada. (LOURO, 1997)

Na presente seção, pretende-se perturbar essa concepção da centralidade e da posse do poder. Muitos estudiosos têm se debruçado nesta problematização, no entanto, é importante mencionar que isto tem sido feito a partir da leitura do filósofo Michel Foucault (1987, p.29), que concebe o poder como uma microfísica, que enfatiza não a direção ou a posse do poder, mas o seu exercício:



Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos...

Dessa forma, é possível perceber que é inviável aceitar que um polo, estaticamente, seja detentor do poder. Nossa maior preocupação deve ser, sobretudo, pensar no que o poder “faz fazer”, ou seja, quais efeitos o poder tem sobre as ações dos sujeitos.

Outra pré concepção comum sobre o poder, é a de que este mesmo é coercivo, negativo, que nega, impede e coíbe. Na verdade, o poder também pode ser positivo, e sobretudo, produtivo. (LOURO, 1997)

O poder é responsável pela fabricação dos sujeitos, é como uma força de produção. Sobre esse aspecto Foucault (1987, p .28) afirma:

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais.

Partindo dessa afirmação, torna-se possível a compreensão de que homens e mulheres não são constituídos apenas a partir de repressão e dominação, mas se constroem, também, por meio de relações que instituem marcas, comportamentos, formas de ser e estar no mundo, práticas e posturas apropriadas ou não. Assim, entende-se que o gênero e a sexualidade são produzidos através e nas relações de poder. (LOURO, 1997)

Trazendo estas reflexões para o cenário educacional, a escola pode ser compreendida como uma instituição que forma sujeitos, que fabrica marcas, condutas e posturas, e conseqüentemente, como um espaço onde se estabelecem relações de poder. No entanto, Foucault (1988, p. 91) afirma: “que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. Em outras palavras, todo e qualquer esforço da escola para a produção de um sujeito coerente com o modelo de sociedade pode gerar uma multiplicidade de formas de resistência.

O que se pretende explorar no presente levantamento bibliográfico são justamente as formas pelas quais essas marcas são fabricadas pela escola, e ainda, como a escola lida com formas que os sujeitos resistem a elas.

A escolarização dos corpos

Se pensarmos a escola enquanto um espaço onde se desdobram e se constituem as relações de poder, também podemos pensá-la enquanto produtora de diferenças, distinções e

desigualdades. Desde o princípio, a escola estabeleceu distinções entre aqueles que estavam lá e aqueles que não tinham acesso, assim como também estabeleceu divisões internas, classificando, ordenando e hierarquizando os sujeitos do processo de escolarização formal. Sobre isso, Louro (1997, p. 58) afirma:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

É de conhecimento geral que a escola possui um papel fundamental naquilo que chamamos de “formação moral”, dizendo de outra forma, o trabalho da escola não cessa numa formação acadêmica, ela forma o cidadão, ensina as condutas e as formas mais desejáveis de viver em determinada sociedade. Todos nós carregamos marcas de nosso processo de escolarização. A respeito da construção das identidades escolarizadas, Louro (1997, p. 61) argumenta:

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir.

É importante esclarecer a ênfase que colocamos no corpo quando falamos das marcas deixadas pela escolarização pois segundo Louro (2000, p. 71) “O lócus da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler as identidades do sujeito”. É partindo disto que se faz importante trazer à luz os investimentos da escola na produção de um corpo específico, que corresponda certas demandas e padrões, que constitua uma normalidade e que, por consequência, também produz um corpo tido como diferente e resistente aos esforços do processo de escolarização.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado de quatro a oito horas por dia em uma carteira virado na direção de um professor (a) e de um quadro, de expressar gestos que demonstrem interesse e atenção, ainda que falsos. É um corpo que sabe a hora que é adequado falar ou calar, é um corpo que utiliza o tempo e o espaço de forma particular (LOURO, 2021).

Embora essas características nos permitam identificar um corpo que passou pela escola e um corpo que não passou, também existem marcas produzidas para diferenciar masculino e feminino. Como as diversas outras instituições sociais, família, mídia, igreja, lei, a escola também produz esforços e investe na constituição das formas de viver o gênero e a sexualidade.



Mas que identidades são estas que a escola produz? Indo além, como a escola produz essas identidades?

A escola e a fabricação do normal e do diferente.

Quando aprendemos desde cedo, pelo senso comum, sobre o que é o gênero, nos deparamos com uma afirmação, a princípio, irrefutável: As mulheres são diferentes dos homens. Essa afirmação é reproduzida de maneira intensa durante todo o processo de escolarização, é possível enxergar isso na linguagem, na divisão de banheiros, nas brincadeiras que são especificamente masculinas ou femininas, nas filas que se organizam de acordo com o gênero e até mesmo nas intervenções pedagógicas realizadas em sala de aula.

No processo de escolarização, desdobram-se situações para a produção de um homem, forte, apto para o esporte, competitivo e que não demonstra seus sentimentos de maneira exacerbada; e para a produção de mulheres dóceis, gentis, discretas, obedientes, em suma, um modelo de etiqueta.

Percebe-se, dessa forma, que a escola, bem como as demais instituições sociais, se esforçam para fixar as identidades de gênero. Contudo, não existe poder sem resistência, e este fato justifica a vigilância por parte da escola para com aqueles que, de alguma forma, não se enquadram nesta normalidade. Os sujeitos não são passivos na construção de suas identidades, tanto quanto a escola, se esforçam para determinar seus jeitos e formas de viver.

A resistência provoca a instabilidade, a oscilação, a contradição e a fragilidade, são essas características que motivam os investimentos da sociedade na busca incessante pela fixidez e durabilidade da feminilidade e da masculinidade. Esses esforços articulam as identidades de gênero “normais” a uma única identidade sexual: a heterossexualidade (LOURO, 2021).

Mas como a escola trabalha para fixar essas identidades? Esse é um questionamento que pode ser respondido por diversos olhares, um deles, e talvez o principal, corresponde às diferenças biológicas ou físicas. Observamos que parece mais fácil, ou mais seguro, identificar as identidades do sujeito a partir daquilo que se vê, se tem pênis ou vagina, se tem seios ou não, se a cor da pele é clara ou escura. Nesse sentido, espera-se que o corpo diga quem o sujeito é, e por conseguinte, quem ele não é. Essa visão supõe que as marcas são inscritas nos corpos desde o momento em que nascemos, negando a noção de que as identidades são construídas a partir de uma cultura (LOURO, 2000).

Nessa lógica determinista, homens e mulheres, por virem ao mundo com pênis e vagina, devem se relacionar entre si intencionando a procriação. A escola fixa essa noção e a reproduz,



no entanto, faz isto de maneira muito contraditória pois ao passo que deve ensinar a sexualidade “normal”, também se esforça para deixar a sexualidade para depois da escola. Sobre a expressão da sexualidade no ambiente escolar, Louro (2021, p. 32) afirma:

Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem posturas ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos “corrompidos”, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar

Assim, observa-se que a escola vigia incessantemente as manifestações de gênero e sexualidade. No entanto, a vigilância não faz com que desapareçam a curiosidade e o interesse, de forma que estes se encontram escondidos, ou talvez camuflados, em cada indivíduo. Rejeitam-se identidades que fogem do esperado, do “normal”, mas esses sujeitos não deixam de existir. Eles existem, resistem, circulam nos espaços e encontram subsídios para vivenciarem suas práticas e prazeres de forma que seus anseios sejam atendidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção apresenta os resultados e a discussão dos dados obtidos através da observação de uma turma de 4º ano do ensino fundamental da rede municipal do Recife-PE, com 25 alunos, assim como as práticas pedagógicas realizadas por sua professora responsável. Foram efetuadas três observações, com o intervalo de uma semana entre cada uma delas e também foi realizada uma entrevista com a regente da turma, e respeitando a ética da pesquisa nas ciências humanas e sociais, o nome da entrevistada será mantido em anonimato.

No currículo escolar são empregados vários mecanismos discursivos que buscam disciplinar os corpos, numa tentativa de regular as identidades e as formas como os sujeitos se expressam. De acordo com Louro (2000, p. 60):

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Em concordância com a citação acima, foi possível notar desde a primeira observação, um investimento da professora em ajustes direcionados ao corpo dos alunos, em sua forma de se portar, com ordens como: “Sente-se direito!”; bem como nos momentos de fala dos alunos eram comuns as expressões: “Não há necessidade de fazer perguntas agora.” e “Você pergunta

demais!"; até mesmo nas idas ao banheiro, ou para beber água, havia uma vigilância sobre a hora correta de ir e de retornar para a aula.

Seguindo este raciocínio, outros aspectos possibilitaram a percepção de que a prática pedagógica da professora estava voltada para a disciplinarização dos corpos dos estudantes, instituindo neles, marcas bem definidas de comportamento: em uma das principais paredes da sala de aula havia um mural ilustrativo sobre o contrato de convivência da turma, que expressava pequenas regras, como: "respeitar a fila", "cuidar da higiene", "respeitar o professor", "respeitar a sua vez de falar", "falar baixo", "ouvir com atenção" "fazer as atividades com capricho" e "guardar os brinquedos". Os mesmos acordos eram constantemente repetidos para os alunos, principalmente direcionado às crianças mais "tagarelas" ou nos momentos em que alguma brincadeira surgia na sala.

Esta conduta de disciplinamento se evidenciava nos momentos em que a turma deveria realizar alguma atividade. Quanto às atividades, estas geralmente eram bem fixadas aos livros didáticos e havia uma ênfase no processo de alfabetização das crianças em relação ao desenvolvimento de competências de outras disciplinas.

Vistas as particularidades da turma e da prática da docente responsável, a primeira questão levantada na entrevista, buscou entender como essa metodologia se construía, se eram cobranças externas ou uma proposta autônoma da professora. Conforme a pergunta foi feita, a professora relatou:

"Nós recebemos muitas cobranças e muitos projetos da prefeitura. Mas não adianta falar de J.Borges e de Paulo Freire para as crianças se eles não sabem ler nem escrever, pois o importante é saber ler e escrever, mas a gestão da escola é ótima, entende que muitos projetos nós não temos condições de fazer."

Após esta declaração, questionamos sobre a importância dos temas transversais, com ênfase nas questões de gênero e sexualidade, na formação dos sujeitos, e a indagamos sobre a importância de abordar esses temas em sala, a seguinte resposta foi obtida:

"Acho que esses temas não devem ser trabalhados em sala, até pelos próprios pais... há um tempo pedi para que os alunos gravassem um vídeo representando uma dança do carnaval, e alguns pais me procuraram para dizer que os filhos não fariam a atividade porque eram evangélicos"

Em contraste com essa fala, foi possível perceber que os estudantes já traziam consigo certas marcas, nas meninas era notável o uso de cores claras como rosa e lilás, adereços e peças de roupas mais diversas, algumas de saia e outras de shorts. Enquanto nos meninos havia uma predominância de cores mais escuras, sem acessórios, e com roupas mais fechadas. Argumentamos que, a performatividade não deve ser compreendida enquanto ato singular ou deliberado, mas, em vez disso, como a prática produzida e reproduzida em dado contexto, de

acordo com os discursos que as permeiam (BÜTLER, 2021). Ou seja, os fatores que estão atrelados às múltiplas identidades sempre estarão presentes na sala de aula, através daquilo que os educandos trazem consigo.

É perceptível que as falas citadas mostram que mesmo com demandas externas, a professora optou por uma prática que ignora as diferentes faces da formação educacional, além de sua resposta não abranger o foco da pergunta – as questões de gênero e sexualidade – indicando que sua compreensão acerca do assunto é bastante rasa e/ou que sua concepção sobre esse tema o descarta como pertencente ao ambiente escolar, quase como uma tentativa de dessexualização do espaço escolar (LOURO, 2021).

Seguindo por este caminho, questionamos em seguida se o professor está preparado para tratar das questões de gênero e sexualidade e a docente respondeu o seguinte:

“O professor não está preparado para lidar com essas questões, e as formações da prefeitura desinformam, por isso eu mesmo não frequento.”

Diante dessa resposta, a problematização inicial deste trabalho pode ser retomada, Louro (2021, p. 17) comenta que: “Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação.” Assim, mesmo que o professor não se sinta preparado, ou capacitado, essas questões permeiam sua prática e, conseqüentemente, a formação dos sujeitos que convivem naquele espaço; isto se demonstra na forma como a professora vigia os corpos das crianças, na forma como as crianças performam suas identidades dentro de sala e mistura-se com aquilo que elas trazem de fora dos muros escolares.

Por fim, a docente foi questionada a respeito do comportamento dos alunos, e se acreditava na existência de uma forma mais ou menos adequada de se portar no ambiente escolar, obtivemos a seguinte resposta:

“Acho que existe uma forma adequada, na hora da atividade, nada mais justo do que o aluno preste atenção. No trabalho a gente precisa saber se portar, eles precisam aprender também.”

Estas afirmações trazem evidências daquilo que argumenta Britzman (2021, p. 110):

No contexto da educação, supõe-se que o corpo normal personifica um significado estável, mesmo quando se admite que aquele significado passe por pequenos ajustes, tal como ocorre nos discursos educacionais baseados na ideia de desenvolvimento.

Tanto as observações quanto a entrevista apontam para o pressuposto inicial de que, paradoxalmente, a escola se coloca despreparada para tratar destes temas, e ainda mais, que a

escola não é lugar para discuti-los. Contudo praticam-se investimentos de controle sobre os corpos, para a forma útil e produtiva da sociedade vigente.

O questionamento que fica é: por que a discussão a respeito das relações de gênero e sexualidade se faz tão importante para pensar a sociedade, e por consequência, o cenário educacional? Foucault (1999, p. 164-165) aponta que:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

As esferas de poder se desenvolvem para responder a uma demanda do contexto, no cenário observado, os investimentos estão relacionados com a produção de um corpo útil ao mundo do trabalho, como a própria professora propõe em uma de suas respostas. Desta forma, entende-se que o currículo e o discurso vigente, na sala de aula observada, encontram-se muito mais preocupados em hierarquizar e disciplinar corpos, para que se tornem úteis, do que preparar os educandos para uma vida consciente, crítica e igualitária, onde as diversas identidades e vontades podem ser expressas, das mais diferentes formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos dados coletados é possível concluir que as relações de poder se fazem presentes nas experiências educacionais, da mesma maneira que permeiam as questões de gênero e sexualidade. Verifica-se que as práticas pedagógicas atuais ainda possuem uma herança da educação autoritária e técnica, e ainda, que estas exercem grande influência na formação das identidades dos educandos. O currículo e os discursos estudados demonstram a imposição de normas vigentes na sociedade e, conseqüentemente, expressam um esforço para afastar as temáticas transversais, especificamente o gênero e a sexualidade, da sala de aula. Recuperando o argumento inicial, tais esforços se demonstram contraditórios, afinal, observaram-se diversos investimentos para com os discentes visando a disciplinarização de seus corpos e mentes.

Assim, ressaltamos que algumas das problemáticas abordadas nesta pesquisa não apresentam respostas concretas nem possíveis de serem solucionadas neste espaço, no entanto, está se faz importante para ampliar as discussões sobre a temática de forma que possamos



pensar em possibilidades para subverter as práticas curriculares que buscam fixar identidades pautadas nas normas sociais, que privam os educandos de experienciar as potencialidades de sua sexualidade e que tornam suas concepções acerca do gênero limitadas, polarizadas e, por muitas vezes, violentas. Intencionamos, ainda, estimular a busca por práticas pedagógicas que perturbem aquilo que está cristalizado na sociedade para que seja possível traçar um caminho em direção a uma educação que abrace a diversidade, onde possamos exercer nossas identidades livres de repressão e imposição.

REFERÊNCIAS

BRIZTMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Denise, CORDOVA, Fernanda. A pesquisa científica. in: GERHARDT, Tânia; SILVEIRA, Denise (SILVEIRA org.). Métodos de pesquisa. 1.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 33-43.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 59-73.

MINAYO, M. C. de. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. nº 21. Ed. Vozes. Petrópolis, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. Contrapontos, Itajaí, vol. 2, n. 4, p. 43 - 51, jan/abr, 2002.