

Corpo, Gênero e Sexualidade no currículo das Escolas Família Agrícola: um olhar sobre escolas baianas

Body, Gender and Sexuality in the curriculum of the Agricultural Family Schools: a look at schools in Bahia

Resumo: Este artigo analisa como o tema corpo, gênero e sexualidade circula no currículo e, mais especificamente, das disciplinas de Ciências e Biologia, de duas Escolas Família Agrícola (EFAs) no estado da Bahia. Alguns fatores nos inspiraram nesta investigação, quais sejam: o fato de as escolas possuírem um público majoritário de estudantes do sexo masculino; de se caracterizarem como escolas-internato, em que os alunos ficam alojados por 15 dias e há uma participação efetiva dos pais na organização curricular. A partir de uma metodologia pautada em fontes orais e escritas, consideramos que a discussão do tema corpo, gênero e sexualidade escapa do currículo oficial das escolas investigadas e de suas práticas cotidianas. Este estudo permite-nos argumentar que a educação rural/do/no campo necessita ampliar seu construto teórico, ainda muito pautado nas discussões de caráter ideológico dos movimentos sociais e, somado a estes, passar a abordar a discussão do campo do currículo, especialmente, focando nas disciplinas curriculares, como Ciências, Biologia, História, Geografia, Língua Portuguesa, entre outras.

Palavras-Chave: sexualidade; currículo; Escola Família Agrícola.

Abstract: This article examines how the theme of the body, gender and sexuality circulating in the resume and, more specifically, the disciplines of biology teachers, two Família Agrícola schools in the state of Bahia. Some factors have inspired us in this investigation, namely: the fact that public schools have a majority of male students, they are characterized as boarding-schools, where students are housed for two weeks and there is an effective participation of parents in curriculum. From a methodology that used spoken and written sources, we believe that the discussion of the body, gender and sexuality falls outside the official curriculum of the schools surveyed and their daily practices. This study allows us to argue that rural education / from / in the field needs to increase its theoretical construct, still very guided in discussions of the ideological nature of social movements and, added to these, move the discussion to address the field of curriculum, especially focusing on curriculum subjects, such as science, biology, history, geography, Portuguese, among others.

Keywords: sexuality, curriculum, Família Agrícola school.

Marco Antonio Leandro Barzano
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
marco.barzano@gmail.com
Vanessa Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
vns.luz@hotmail.com

(1) Os monitores são os que assumem o papel de professores. Doravante, utilizaremos apenas o termo monitor/a para designá-los.

(2) Tomamos como inspiração teórica Certeau (1996) e os estudos de currículo do cotidiano. (OLIVEIRA; ALVES, 2001; ALVES, 2002; GARCIA, 2003)

Situando a ideia

Nos últimos anos, a relação existente entre a Educação no Campo (EC) e as disciplinas específicas do conhecimento escolar tem nos instigado a pensar como esta proposta educacional se estabelece e que desdobramentos poderão ser efetuados na sua dinâmica político-pedagógica no campo. Para atingirmos esse objetivo, realizamos uma investigação que procura expressar a conexão entre a EC e o Ensino de Biologia (EB). Desse modo, delimitamos a temática e elegemos a discussão *corpo, gênero e sexualidade* como a propulsora de sentidos para nossas questões de pesquisa, advindas de um universo mais ampliado de pesquisa em torno das Escolas Famílias Agrícolas atuantes no rural da Bahia.

Este artigo tem por objetivo problematizar os sentidos de currículo que atravessam as Escolas Famílias Agrícolas, focalizando as seguintes questões: qual a importância do conhecimento biológico (em especial: corpo, gênero e sexualidade) na vida das pessoas envolvidas com as EFAs? Quais são os conteúdos sobre o corpo humano apresentados e ensinados pelos professores/monitores¹? Por que esses e não outros? Há seleção de conteúdos? Como acontece essa seleção?

A partir dessas questões disparadoras, tomamos como referências para nossas discussões e análises as falas dos sujeitos praticantes² do cotidiano destas escolas, que foram registradas nos encontros de formação da Rede Família Agrícola Integradas do Semiárido (Refaisa) nos anos 2009/2010, cujas vozes dos sujeitos se consubstanciam como elemento fundamental. Para além dos encontros de formação junto aos monitores da Rede, em especial, os resultados apresentados neste artigo foram analisados a partir da investigação em duas escolas das cidades de Alagoinhas e Valente, ambas no estado da Bahia.

Além das entrevistas, utilizamos fontes escritas, a partir de artefatos como diário de campo; leis; projetos pedagógicos e livros didáticos que serviram como valiosas ferramentas para triangulação dos dados.

Tomamos os estudos de Ivor Goodson (1995; 2007) para nosso apoio teórico sobre currículo, e as contribuições de Michel Foucault (1993; 2007; 2010) nos inspiraram para uma compreensão sobre corpo e sexualidade, a qual se conecta com as relações de poder que se travam nas escolas.

A partir desta parte introdutória, estruturamos o texto com a seguinte sequência: um panorama histórico sobre a Escola Família Agrícola, procurando situá-la dentro do universo temático da educação do campo, apontando, inclusive, a singularidade de uma pedagogia nomeada “da alternância”, a qual possui, dentre suas características específicas, a permanência dos estudantes, majoritariamente do sexo masculino, durante 15 dias dentro da escola, entre aulas teóricas e práticas, e outros 15 dias, de volta a seus lares familiares.

Esse contexto permite-nos construir (e, ao mesmo tempo, desestabilizar), na sequência do texto, uma análise que nos interroga acerca de como o tema corpo, gênero e sexualidade circula no currículo praticado nas EFAs. Um currículo de uma escola em que a maioria dos estudantes é do sexo masculino, adolescentes, que estudam, comem, dormem, diuturnamente, por 15 dias, carregando seus desejos e inquietações, marcados pelos mesmos processos de qualquer escola: “vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres”. (LOURO, 2000, p. 60)

Assim, este texto busca colocar no debate da educação do campo, especificamente no contexto das Escolas Famílias Agrícolas, a discussão latente da complexidade das relações entre a formação educacional dos sujeitos e as suas nuances socioculturais em torno da sexualidade na sociedade atual, seja ela no rural ou no urbano. Resultado de um subprojeto dentro de um projeto de pesquisa ampliado, o texto retrata as múltiplas facetas ainda por serem desveladas e problematizadas no universo da educação do campo.

Escola Família Agrícola e seu contexto

Consideramos a EFA como um exemplo de proposta educacional para o rural brasileiro que difere em concepção e modelo da escola formal até então existente, cujo princípio metodológico é a *Pedagogia da Alternância*, uma ideia francesa da década de 1930, que visa à construção de uma educação voltada para a valorização da vida e trabalho no/do campo.

Esta pedagogia, trabalhada na dinâmica da EFA, chega ao Brasil através de padres italianos nos anos 1970 e vem, ao longo dessas últimas quatro décadas, desempenhando um trabalho efetivo

(3) Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) é o nome dado à articulação entre as diversas nomenclaturas que nacionalmente foram sendo criadas para a versão original da *Maison Familiales Rurales*. No Brasil, encontramos as *Escolas Família Agrícolas* (EFAs) e as *Casas Familiares Rurais* (CFRs). Os nomes diferenciados advêm da história do processo de implantação e sedimentação da Pedagogia da Alternância no território nacional.

(4) Dados de 2007.

mediante seus 243 Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) distribuídos pelas cinco regiões do país.³

A primeira EFA do estado da Bahia surgiu em 1975, como *Escola Comunidade Rural*, no município de Brotas de Macaúbas, e foi construída com o apoio da Paróquia de Brotas e do trabalho desenvolvido pela Comunidade Eclesial de Base (CEB) na região. Atualmente, há no estado 31 escolas e mais 8 em processo de implantação⁴.

A partir da década de 1990, quando os movimentos sociais do campo resolvem assumir a discussão antes fragmentada de alternativas para a escola rural, implementa-se um patamar de organização em prol de políticas públicas educacionais específicas: o *Movimento de Articulação por uma Educação do Campo*. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). Com o movimento de educação do campo ganhando protagonismo, o trabalho junto à Pedagogia da Alternância ganha proporcional evidência.

Ainda assim, podemos afirmar que, mesmo com toda a proliferação no território nacional, são poucos os estudos e pesquisas educacionais acadêmicas que discutem o significado da atuação destas escolas e sua significativa inserção no cenário do campo. O estudo dos contextos institucionais da Pedagogia da Alternância anuncia a necessidade de realizarmos um trabalho sistemático sobre o processo formativo destas escolas. (SILVA, 2000)

Um dos primeiros estudos na temática da EFA no Brasil foi a dissertação de mestrado do professor Paolo Nosella, na década de 1970, um clássico necessário para a compreensão desta dinâmica educacional. Posteriormente, mais estudos registrando a importância da análise da EFA na educação do campo surgiram na década de 1990, muitos dos quais foram realizados por educadores envolvidos na própria consolidação da Pedagogia da Alternância como proposta educacional no Brasil. (NOSELLA, 1977; SILVA, 2000, DE BURGHGRAVE, 2003; ZAMBERLAN, 2003 QUEIROZ, 2004; CAVALCANTE, 2007)

Cientes dessa lacuna, procuramos ampliar nosso interesse investigativo situando-o em uma discussão mais geral e focamos no tema corpo, gênero e sexualidade que, nas últimas décadas, tem se tornado expressivo, mas com concentração em experiências escolares urbanocêntricas.

O processo de formação da Pedagogia da Alternância é complexo, uma vez que a relação com o contexto rural simboliza uma intervenção sistemática do trabalho das escolas na vida comunitária,

a gestão participativa pelos agricultores demanda a competência administrativa e autônoma de sofisticada configuração e árduo processo participativo.

No ano de 2008, a Universidade Estadual de Feira de Santana deflagra um processo de investigação e formação de monitores junto à Refaisa. As EFAs da Refaisa encontram-se nos municípios de Alagoinhas, Sobradinho, Correntina, Ribeira do Pombal, Valente, Pintadas, Monte Santo, Antônio Gonçalves, Irará, Rio Real e Itiúba, no estado da Bahia e Ladeiras, em Sergipe.

Torna-se relevante compreender o universo pedagógico a partir de estudos que deflagrem a reflexão do impacto que estas escolas têm causado no universo do semiárido baiano, analisando o potencial dos trabalhos com a Pedagogia da Alternância, com o diálogo de saberes com o contexto rural, onde as realidades de conhecimento específico, tradicional e local podem estar em um cenário de sofisticação pedagógica que alcança de forma inusitada as demandas pela construção de um lugar mais qualitativo. Qual o papel desta escola? Qual a importância do conhecimento elaborado na realidade de trabalho e vida destas pessoas?

Essas questões nos arremessam aos estudos curriculares inspirados em Goodson (2007, p.121-122), quando afirma que “[...]o que devemos estabelecer é que política está por detrás das disciplinas escolares e do conhecimento delas, bem como que impacto tudo isso tem na escola, no professor e nos alunos”. O currículo passa a ser, portanto, um conhecimento politicamente estruturado.

Defendemos que a Pedagogia da Alternância de uma EFA necessita ser, antes de tudo, uma ramificação da Educação Popular, a qual está pautada no diálogo dos mundos com acolhimento e respeito, pois é no universo da Educação Popular que ela mergulha sua educação formalizada, mas não corrompida pela verticalização e supremacia dos conhecimentos e saberes.

Na dinâmica das EFAs, existe uma escola para além da escola, e esta é uma convivência com o mundo rural e suas peculiaridades que a alternância possibilita ao transportar-nos de um mundo para o outro, com valorização e reconhecimento. Diante de tantas possibilidades em torno da investigação junto das escolas e sua Pedagogia da Alternância, apresentamos a discussão do currículo praticado nas escolas, em especial, o tema corpo, gênero e sexualidade.

Procuramos mostrar que esse debate escapa da discussão curricular no contexto das EFAs, assim como ocorre nas escolas

“regulares”, dos centros urbanos da cidade. De posse de um olhar centralizado nas discussões do ensino de Biologia, é a partir dele que o currículo, EFA e os temas corpo, gênero e sexualidade, foram analisados como elementos integrantes da pesquisa sobre a Rede, e serão anunciados neste texto.

A seguir, apresentamos a discussão do currículo praticado nas escolas, em especial, o tema corpo, gênero e sexualidade. Procuraremos mostrar que esse debate escapa da discussão curricular, assim como ocorre nas escolas “regulares” dos centros urbanos da cidade.

Ao mesmo tempo, nessa perspectiva, é imperativo destacar as palavras de Guacira Louro (1997, p. 81): “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém passa a se “despir””. Em seus corpos, seus desejos, nas marcas das paredes, das carteiras, nos banheiros, nos encontros que acontecem fora da sala de aula, a sexualidade está impregnada.

O que nos chama a atenção é que as EFAs possuem características como a predominância de estudantes do sexo masculino; disciplinas consideradas de cunho “masculino” (agrícolas); os estudantes têm um convívio integral durante 15 dias, seja nas salas, nas aulas práticas, no refeitório, no alojamento e a participação dos pais na construção do currículo. Isso nos instiga a pensar que tais características reforçariam a necessidade de que a discussão de corpo, gênero e sexualidade ganhasse a centralidade.

Corpo, gênero e sexualidade: atravessamentos curriculares nas EFAs

Algumas perguntas são norteadoras para nosso trabalho, quais sejam: qual o papel desta escola no processo de formação de sujeitos frente ao debate da questão gênero, corpo e sexualidade? Qual a importância do conhecimento biológico na vida das pessoas envolvidas com as EFA? Quais são os conteúdos sobre o corpo humano apresentados e ensinados pelos professores? Por que esses e não outros? Há seleção de conteúdos? Como acontece essa seleção? Quem são os sujeitos envolvidos? Tais questões não nos remetem a respostas imediatas, prontas, acabadas, mas movimentam o pensamento, põem-nos a problematizar.

A noção de currículo apresentada pelos sujeitos da pesquisa reforça a concepção tradicional, prescritiva, restrita à seleção e organização de conteúdos definidos como uma atividade burocrática, em que os conteúdos meramente técnicos (voltados ao ensino agrícola) são os privilegiados.

Na escola família, a participação da família é uma condição *sine qua non* para que a construção curricular seja de fato participativa. Isso é, de certa forma, um ponto de relevância no que concerne o debate da escola comunitária do campo. Paradoxalmente, a nossa pesquisa junto aos monitores/professores e estudantes aponta para uma questão central: a participação familiar delimitando o processo de seleção de conteúdos junto à escola, coloca o tema corpo, gênero e sexualidade, sob vigília, anunciando uma certa resistência para que o debate seja de fato enfrentado entre os jovens da EFA no contexto escolar.

Segundo a narrativa de monitores/professores, a família apresenta resistência para com as atividades de intervenção realizadas na escola, questionando o sentido e finalidade dessas. Entre os estudantes, alguns mencionaram a falta de diálogo com a família sobre o corpo, gênero e sexualidade e isto, em nossa análise, reforça a necessidade de a escola desempenhar essa função, pois, como afirma Guacira Louro (2000), “as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos – dos estudantes ou dos nossos” (p.60), a pesquisa tem nos evidenciado que o tema, de fato, é pouco discutido nos processos de formação destes sujeitos embora fique evidente o interesse e a relevância do tema para grande parte deles.

Esta mesma autora se reporta à disciplina de Educação Física como uma exceção na abordagem sobre o corpo, mas, mesmo assim, considera que esta disciplina encara o corpo e seu adestramento o foco central de seu agir. (LOURO, 2000)

Com atuação na área do Ensino de Ciências e Biologia, principalmente no campo do currículo, constatamos em nossa pesquisa que a educação ou orientação sexual tem circulado nas discussões das aulas de Ciências e Biologia, muito além dos conteúdos programáticos ou de séries “específicas”. Isto é um ganho significativo e necessita ser difundido. Porém, o que temos percebido é que esta discussão ainda encontra limitações, já que ao tratar sobre corpo, gênero e sexualidade, o tratamento dado é para o gênero

masculino e feminino, às identidades sexuais do homem e mulher heterossexuais.

Em instigante texto nomeado “Que corpo/ser humano habita nossas escolas?”, Silvia Trivelato (2005, p. 121) inicia com uma epígrafe, reportando-se à canção de Chico Buarque: “Oh pedaço de mim... Oh metade afastada de mim...” e, logo em seguida, introduz o texto com a seguinte questão: “que corpo humano cabe no ensino de Biologia?”. No nível curricular, concordamos com a autora ao argumentar que, nas disciplinas de Ciências e Biologia, predomina-se a visão de um corpo esquarterado, fragmentado, uma coleção de órgãos que privilegia uma proposta de conteúdos voltados para a anatomia e fisiologia humana.

Concordamos com Louro (2000, p. 67, grifos do autor) quando defende que

[...] tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de ‘imperativos biológicos’ e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder.

A afirmação da autora exige-nos pôr na centralidade a discussão das disciplinas curriculares Ciências e Biologia com o caráter histórico e cultural, rasurando a abordagem recorrente e persistente do determinismo biológico.

Reconhecemos que esta tarefa não é fácil. Nos relatos encontrados em nossa pesquisa, foram evidentes as dificuldades dos monitores, famílias e estudantes em falar sobre questões referentes à sexualidade. Isso sinaliza a necessidade de formação de todos os sujeitos envolvidos, o que requer e exige uma decisão política.

A maneira “mais fácil” de “cumprir/exercer” o currículo é “seguir” os conteúdos selecionados para a organização do currículo de Biologia, cuja predominância é pela sequência contida no livro didático, o mesmo utilizado nas escolas convencionais e que, notadamente se sabe, necessitaria ser adequado à realidade do campo, uma vez que a proposta pedagógica das EFAs é de uma educação diferenciada em relação aos pressupostos das escolas urbanas.

Segundo dados de nossa pesquisa, ocupam lugar privilegiado no plano de formação para esta área, tanto na modalidade ensino fundamental quanto no ensino médio/ profissionalizante (técnico em agropecuária), os seguintes temas: o corpo humano, meio

ambiente, água, os seres vivos, higiene e saúde, animais e vegetais, ecologia, genética, células, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e métodos anticoncepcionais.

(5) M1 é a designação para Monitor e sua respectiva sequência.

Com a finalidade de a temática corpo, gênero e sexualidade ser abordada, há uma ação pedagógica desenvolvida que se denominou “intervenção externa”, ou seja, quando alguém da comunidade externa colabora com seus saberes acerca das questões que envolvem sexualidade, realizando uma espécie de “oficina de orientação sexual”. Tal intervenção se dá dessa forma devido à predominante dificuldade revelada pelos monitores em discutir o assunto com os alunos. Os monitores afirmaram ter de superar o que chamam de “limitações pessoais” para trabalhar com a questão da sexualidade no contexto escolar.

A despeito de tais limitações, alguns monitores afirmaram carecer de mais formação para aprofundar conhecimentos referentes aos conteúdos em questão, sobretudo aqueles relacionados à sexualidade e relações de gênero, ao passo que reconheceram, em relação ao corpo, que o tratamento dado reduz-se a uma perspectiva biológico-reprodutiva, baseada nas orientações sequenciais constantes do livro didático. Constatamos que existe uma “trama de saberes” a partir da qual os monitores não possuem uma boa formação consistente para abordar o tema corpo, gênero, sexualidade, principalmente, sob uma perspectiva que escape do meramente biológico.

Ao mesmo tempo, eles procuram preencher essa lacuna convidando outros profissionais, como se o externo, o “novo” tivesse a autoridade de trazer o conhecimento ideal, mais atualizado.

Inspirados por uma análise foucaultiana, percebemos que o poder sobre o sexo se exerce “do mesmo modo a todos os níveis”. (FOUCAULT, 2010, p. 95) Especificamente, em nossa pesquisa, ouvimos falas de monitores que indicam que aquilo que é considerado como mais adequado – o externo – possui um discurso carregado de moralidade, comumente advindo de instituições como igrejas e grupos a elas vinculados, advindo da instituição igreja, apoiado pela família, como vemos a seguir, quando o assunto abordado por uma colaboradora foi a masturbação: “explicando sobre masturbação, ela a explicava como uma causa para impotência sexual, sugerindo refletir sobre as consequências desastrosas para a família, afirmando que muitas relações foram desfeitas por conta disso” (M1).⁵

(6) E1 é a designação para Estudante e sua respectiva sequência.

Considerando que o poder nos convida a enunciar nossa sexualidade através das instituições e de saberes como os ensinados pela biologia, medicina, psicologia, pedagogia, entre outras, é que vemos a conexão entre a escola-família se fortalecer, mas, em nossa análise, ao inverso.

A intervenção externa que acontece na escola se aproxima daquilo que Louro (1997, p. 133) nos adverte quando afirma que:

Fortemente 'atravessado' por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc.

A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados 'científicos', procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais.

Nossa experiência como pesquisadores da educação, a partir da qual advogamos por uma educação progressista, democrática, participativa, exige-nos uma interseção escola-família, principalmente do campo, que *pratique* o currículo, que este seja construído por uma gama de sujeitos e, principalmente, um currículo que produza sujeitos de corpo e mente, desejosos, amantes, que vivam sua sexualidade plenamente, escapando do discurso que considera natural apenas aquilo que se aproxima da normatividade meramente heterossexual e familiar, do que se convencionou nomear de *identidade referênci*a. Para isso, consideramos que é preciso se despir dos preconceitos, da intolerância e apostar nas identidades construídas na diferença.

Quando observamos o discurso dos sujeitos da pesquisa sobre o tema da sexualidade, percebemos como é desmerecida a questão da homossexualidade, no contexto. Quando perguntado sobre o que vem a ser sexualidade, o estudante da EFA afirma: é "o homem e a mulher vivendo uma fase quando estão juntos" (E1).⁶ Há, nessa fala, a visão "naturalizada" de uma sexualidade biológica, sem possibilidade do reconhecimento da homoafetividade.

Embora os discursos dos sujeitos entrevistados silenciem sobre a existência da homossexualidade nos contextos em que vivem, parece-nos pouco provável que pessoas homossexuais não pertençam aos seus mundos. Nossas primeiras apostas são

que tais sujeitos ainda preferiram manter-se no anonimato, com o silêncio ensurdecido refletido pela opacidade de uma sociedade que, ainda no século XXI, prefere dizer não. Não ao que é diferente, ao que foge às regras da normatividade, ao que passa a ser considerado “estranho”, “perturbador”, para um desenho de sociedade que está posto.

Nas EFAs, há uma compreensão que os monitores consideram como positiva, qual seja o fato de que os rapazes “aprendem a fazer o que até então era entendido como tarefa para mulher” (M1), ou seja, lavar roupas, copos, pratos e talheres utilizados nas refeições e limpeza do espaço escolar.

A título de caracterização, é relevante reafirmar que a maioria das monitoras é constituída de mulheres adultas e, em contrapartida, os estudantes da EFA em questão são, predominantemente, do sexo masculino e adolescentes. Apesar de não consideramos um forte argumento, pelo fato de a profissão docente da educação básica no Brasil ser, em sua maior parte, constituída de mulheres, trata-se de um paralelo relevante na medida em que se percebe que a prática educativa das monitoras acaba sendo marcada pelo desconforto em tratar das questões sobre corpo e sexualidade, cuja sensação elas próprias atribuem à predominância masculina em sala de aula, afirmando, ainda, observarem o mesmo desconforto por parte dos estudantes.

Repensar a prática pedagógica no contexto da rede de Escolas Família Agrícola é também refletir sobre o conjunto de peculiaridades e referenciais próprios que revelam, face à necessária discussão sobre o seu currículo, mais especificamente de Biologia, a complexidade que é pôr na centralidade dessa discussão as questões referentes ao corpo, gênero e sexualidade.

Um dos conceitos fundamentais que acaba por representar bem esse aspecto peculiar da EFA é o de Pedagogia da Alternância, que se caracteriza por educar os alunos e alunas numa perspectiva de vivências alternadas entre o contexto da escola e o meio familiar. Tal período, entretanto, varia em cada escola. Na Escola Família Agrícola do município de Valente, contexto inicial deste estudo, os alunos e alunas revezam-se no período de uma semana entre o alojamento da escola e suas casas.

No período em que se encontram alojados/as, os/as estudantes dormem em alas distintas, separadas para meninos e meninas, e também realizam atividades diferenciadas em determinados

momentos do dia; as tarefas denominadas de práticas rurais, como apartar os caprinos, exemplificam a distinção conferida a meninos e meninas.

Parece-nos, no entanto, que tais orientações não são percebidas como mecanismos estratégicos de disciplinamento e controle dos corpos e mentes de meninos e meninas ali educados, tal é o grau de incorporação dos valores e condutas prefixados socioculturalmente, instituídos pela escola em sua organização e sistematização do conhecimento e abarcados pelos sujeitos desse contexto.

A compreensão sobre quem são esses sujeitos, quais as relações que estabelecem entre si, de que modo e por meio de quais dispositivos é salutar, haja vista que na discussão aqui proposta os saberes sobre a sexualidade, o corpo e aqueles acerca das questões de gênero foram percebidos como resultado de interpelações de vivências em diversos “lugares”.

Contudo, interessante é notar que, apesar disso, as posições assumidas pelos sujeitos dessa pesquisa, ainda que em alguns aspectos se diferencie, acabam por refletir certa convergência, certo consenso, tanto em se tratando de concepções e discurso como em se tratando de práticas.

Segundo Louro (1997, p. 59) “os sentidos devem estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição de sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar.” Desafio que se impõe, tal é a força de valores cultural e historicamente estabelecidos que dificultam a percepção de como e quanto estas questões são sedimentadas em cada um e se constituem, pondo em jogo nossa própria identidade. Quem é cada um em meio às discussões sobre sexualidade, corpo e gênero? De que lugar se fala?

Responder a estas questões talvez seja propício para que os sujeitos percebam, eles próprios, o quanto estão envoltos a uma cultura escolar que “pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos”. (LOURO, 2000, p. 17) O enfretamento dessa questão perpassa por uma educação que seja de fato emancipatória e que é mencionada, apesar das contradições, como princípio das EFA em sua dimensão filosófica.

Este estudo revelou lacunas no que concerne à coerência para com a proposta de formação integral das EFAs ao considerarmos as abordagens sobre o corpo e a falta de sistematização dos conhecimentos referentes a gênero e sexualidade. Além de evidenciar,

também, a necessidade de formação docente (não apenas para monitores/as da área de Biologia).

A Rede de Escolas Família Agrícola tem inúmeros desafios nesta empreitada, como aproximar as práticas pedagógicas dos princípios filosóficos configurados no projeto de educação do/no campo de formação integral e contextualizada, construída e reconstruída ao longo de sua existência. O diálogo entre Rede e universidade tem sido extremamente profícuo no sentido de educarmos simultaneamente os sujeitos envolvidos nestas pesquisas, tanto no universo das EFAs, como no universo da academia.

Consideramos imperativo destacar que a discussão que ora travamos com esta composição de currículo das disciplinas de Ciências e Biologia, corpo, gênero e sexualidade, a qual se estabelece no cotidiano das escolas família agrícola, possibilita-nos uma gama de ideias para futuros trabalhos.

Procurando um ponto final e só encontramos reticências...

A abordagem que tratamos neste artigo é uma defesa política daquilo que assumimos em nossa prática profissional e que problematizamos em nossa pesquisa. A concepção de corpo, gênero e sexualidade é defendida por nós, autores, primeiro, como uma necessidade de encarar essa temática do ponto de vista cultural, com a ruptura de uma visão biologizante, marcada pelo determinismo biológico. Em segundo lugar, reiteramos que a temática aqui trazida para a baila de discussão ainda suscita maior aprofundamento, principalmente, por conta do *locus* que elegemos para nossa investigação: as escolas família agrícola, lugares que possuem suas singularidades pedagógicas culturais e sociais demarcadas.

Tomando como suporte teórico os autores supracitados, buscamos compreender de que maneira a temática corpo, gênero e sexualidade atravessa o currículo das disciplinas Ciências e Biologia e encontramos pistas de que a abordagem é semelhante a qualquer escola, seja rural ou urbana, em que os corpos são segmentados, “esquartejados”.

Este estudo permite-nos argumentar que a educação rural/do/no campo necessita ampliar seu construto teórico, ainda muito pautado nas discussões de caráter ideológico dos movimentos sociais e, somado a estes, passar a abordar a discussão do campo do currículo, especialmente, focando nas disciplinas curriculares,

como Ciências, Biologia, História, Geografia, Língua Portuguesa, entre outras.

Torna-se indispensável ampliar a discussão, principalmente, pelo fato de as EFAs estarem inseridas no contexto de vinculação aos movimentos sociais e, por isso, os estudos de gênero e sexualidade “implicam o privilegiamento de um modo de conhecer, o que envolve, por sua vez, decisões sobre o que conhecer e como, porque ou para que conhecer”. (LOURO, 2007, p. 211)

Tratando-se de uma discussão de corpo, gênero e sexualidade, deve-se apostar em assumir como mais uma pedagogia contemporânea (LOURO, 2008), em que o embate cultural e a posição da diferença ganham centralidade e uma análise a partir da vertente pós-estruturalista é a que mais se aproxima desta temática, pois permite-nos criar, inventar outros modos de pensar, mais do que trazer respostas prontas e saturadas.

Mais do que reflexões, consideramos que os resultados desta pesquisa apontam para estratégias que, possivelmente, desestruturem o currículo das EFAs. Talvez, se isso ocorrer, nossa investigação valha a pena, pois conseguiremos ultrapassar a ideia de um currículo prescritivo e, realmente, contribuiremos para a feitura de um currículo praticante que, de uma maneira geral, potencialize nossa escolha profissional e política acerca do tema corpo, gênero e sexualidade, na educação do campo e suas ruralidades. Por fim, podemos afirmar que o trabalho junto à Refaisa tem trazido para a nossa reflexão acadêmica muitas e ricas discussões que apenas sinalizam para o potencial e diversidade do debate.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). *Parecer CNE*. RELATOR: Murílio de Avellar Hingel. Aprovado em: 1º fev. 2006.

CAVALCANTE, L. O. Holanda. *Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. 2007. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CAVALCANTE, L. O. H.; SANTOS, C. R. B. *Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido (REFAISA): possibilidades de uma educação do campo*. Projeto de Pesquisa Institucional. Universidade Estadual de Feira de Santana. Bahia. 2008

DE BURGHGRAVE, T. *Autoformação e participação no meio sócio-profissional: abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas*. 2003. 220f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Universidade François Rabelais de Tours, França. 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23. ed., São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 20. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, I. Da História das Disciplinas ao Mundo do Ensino: Entrevista com Ivor Goodson. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, Vol. 45. p.121-126, jun. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 25, n. 2, p. 59- 75, jul./dez. 2000.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, G. L. Gêneros e sexualidades: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*. v. 19, n. 2 (56), p. 17-23. maio/ago. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 4. ed. São Paulo, EPU, 1986.

NOSELLA, P. *Uma nova educação para o meio rural*. Sistematização e problematização da experiência educacional das escolas família agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo. 1977. 249f. (Dissertação em Educação). Pontifícia Universidade Católica. .

QUEIROZ, J. B. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional*. 2004, 179f. (Tese em Sociologia). Universidade de Brasília, UNB..

SILVA, L. H. *As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância*. 2000, 189f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

TRIVELATO, S. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, Martha et al. *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005.

ZAMBERLAN, S. *O lugar da família na vida institucional da escola família – participação e relações de poder*. 2003, 164f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Universidade François Rabelais de Tours – França .

Recebido: 15.08.2014. Aprovado: 24.10.2014