



Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências¹

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva²

Resumo: Neste texto visamos cartografar, a partir da interlocução com autores como Deleuze, Guattari e Foucault, a localização daquilo que professoras e professores em salas de aula no trabalho com a disciplina Ciências, anos iniciais e finais do ensino fundamental, apontam como “problemas” no diálogo com as crianças sobre corpo e sexualidade. Problematizaremos o lugar da realização da aula como possível dispositivo maquínico, sinalizando para a possibilidade de que, no encontro entre professores e alunos, se criam corpos e sexualidades; se experimentam lugares de gêneros e lugares generificados. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa vincula-se à matriz de pensamento que toma as explicações científicas como “histórias que atuam na constituição de um objeto de conhecimento científico”, pois busca pelos modos como se “entretecem nestas explicações outras histórias”. Foram realizados grupos focais e aplicados questionários a professores/as que atuam na rede pública municipal de ensino na cidade de Uberlândia-MG. Como problemas, foram apontados o estranhamento com a vida que pulsa e lateja nos corpos e nas vivências das crianças, a relação com a família e com as experiências de desejo e prazer das crianças.

Palavras-chave: Sexualidade; Gênero; Corpo; Ensino Fundamental

Abstract: In this text, we aim to map, from the dialogue with the Authors as Deleuze, Guattari and Foucault, the location of what teachers in classrooms at work with sciences discipline, initial and final years to basic education, put as “problems” the discussion with the children about body and sexuality. We question the place of realization of class as possible machinic device, indicating to the possibility that in the meeting between teachers and students, creates bodies and sexualities; experience genres and gendered places. By the methodological point of view, the search binds the array of thought that takes as Scientific Explanations as “stories that act in the constitution of object of certain Scientific Knowledge”, because searches for modes how to “interweave these explanations other stories”. Questionnaires and focus groups were conducted one applied Teachers what’s working in municipal public education in the city of Uberlândia MG. As problems, the estrangement with life what were appointed pulsates and throbs to the family relations and the experiences of desire and pleasure children in bodies and experiences children’s.

Key-words: Sexuality; Gender; Body; Elementary School.

Resumen: En este texto, se pretende hacer la cartografía, a partir de la interlocución con los actores como Deleuze, Guattari y Foucault, la localización de lo que profesores en clase en el trabajo con la disciplina Ciencias, en los años iniciales y finales del ensino fundamental apuntan como “problemas” en el dialogo con los niños sobre cuerpo y sexualidad. Se problematizará el sitio que se realizará la clase como posible dispositivo maquínico, haciendo señales de que, el encuentro de profesores y alumnos se crean cuerpos y sexualidades; se experimentan sitios de gêneros y sitios generalizados. Del punto de vista metodológico, la pesquisa se relaciona a la matriz de pensamiento que cree que las explicaciones científicas como “historias que hay en la constitución de un oyecto de conocimiento científico”, pues se busca las maneras cómo se “hace el entretenimiento en estas explicaciones historias otras.” Fueron realizados grupos focales y se aplicó cuestionarios a los profesores de escuelas municipales de ensino de Uberlândia-MG. Sobre la problemática fueron apuntadas la extrañeza con la vida que pulsa y palpita en los cuerpos y la vivencia de los niños, su relación con la familia, con sus experiencias de los deseos suyos.

Palabras-llave: Sexualidad. Género. Cuerpo. Ensino Fundamental.

1 Este texto, com algumas alterações, foi apresentado na 35 Reunião da ANPED, no GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação.

2 Professora Adjunta I da Universidade Federal de Uberlândia, atuando no ensino de Graduação e Pós-Graduação em Educação. Participa da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática do PPGED/UFU.

Introdução

A abordagem sobre o tema corpo humano na escola, por meio das disciplinas Ciências e Biologia, geralmente nega a inconstância do corpo. Tal afirmação se sustenta no fato de que parte do conhecimento sobre corpo, mobilizado por essas disciplinas escolares no ensino fundamental e ensino médio, respectivamente, está ancorada nos saberes e conhecimentos (e em seus modos hegemônicos de produção) advindos de campos científicos como a Anatomia, a Fisiologia, a Farmacologia e a Medicina. O corpo que aparece nos textos e aulas é, por conseguinte, fragmentado e biomedicalizado.

Afirmamos que, se forem levados em conta os propósitos da instituição Escola, as disciplinas escolares e os conhecimentos a serem por elas assegurados, a possibilidade de abordagem sobre o corpo deve ser, de fato, a quem histórica e hegemonicamente foram postas. Se de um lado considerarmos que essa abordagem responde a um modelo de pensamento com finalidades próprias, é possível responder que não há problema nela, não havendo, portanto, outra forma de abordar o corpo no ensino de Ciências. Por outro lado, se rompermos com esse modelo – e esta é a intenção –, será (é) possível outra abordagem (outros corpos).

A intencionalidade está não na adequação da abordagem e sim na compreensão do lugar em que ela é produzida. Nesse sentido, a partir das leituras de Foucault e Deleuze e de outros estudiosos/as sobre corpo, é permitido sustentar, respectivamente, que a abordagem hegemônica do corpo nas salas de aula opera pela disciplina e normalização dos corpos e da sexualidade; e que codifica e reterritorializa o corpo e a sexualidade.

Na análise foucaultiana, a normalização e a disciplina do corpo e da sexualidade, parte do dispositivo de poder, são irreduzíveis a um aparelho de Estado. O filósofo aponta que tais dispositivos tendem a ser constituintes da sexualidade (FOUCAULT, 1977). Para Deleuze (1994), Foucault confirmaria que esses dispositivos são constitutivos de verdade, de uma verdade positiva: a sexualidade.

Em *Desejo e prazer* (1994), Deleuze aponta a sua diferença para com o procedimento de análise de Foucault, qual seja a crença de que os microdispositivos não possam ser descritos em termos de poder. Segundo ele, “[...] agenciamento de desejo marca que o desejo jamais é uma determinação “natural” nem “espontânea” [...] o desejo une-se a um agenciamento determinado; há um co-funcionamento. [...] um agenciamento de desejo comportará dispositivos de poder, mas será preciso situá-los entre os diferentes componentes do agenciamento” (p. 58).

Deleuze (1994) concorda com Foucault quanto ao fato de que os enunciados ou as enunciações não procedem por repressão nem por ideologia. Entretanto, argumenta que os dispositivos de poder, ao invés de normalizarem e disciplinarem, codificam e reterritorializam. “Mas, visto que afirmo o primado do desejo sobre o poder, ou o caráter secundário que tomam para mim os dispositivos de poder, as operações destes guardam um efeito repressivo, pois esmagam não o desejo como dado natural, mas as pontas dos agenciamentos do desejo” (p. 59).

Feita a partir da interlocução com autores como Deleuze, Guattari e Foucault, nossa pesquisa foi impulsionada por inquietações apresentadas por professoras/es e alunas/os de graduação e do Curso de Especialização em Ensino de Ciências³ sobre o trabalho com o tema corpo humano e sexualidade em salas de aula do ensino fundamental. É recorrente, no curso mencionado e em relatos de salas de aula da graduação, afirmação de que eles/as, atuando na escola, enfrentam “problemas” cotidianos com a sexualidade. Assim, uma das questões investigadas focou o que professores e professoras indicam como problema acerca da sexualidade e por que eles e elas se inquietam tanto com o trabalho sobre esse tema⁴.

O presente artigo, do ponto de vista metodológico, vincula-se à matriz de pensamento que toma as explicações científicas como “histórias que atuam na constituição de um objeto de conhecimento científico”, pois busca pelos modos como se “entretecem nestas explicações outras histórias” (WORTMANN, 2001, p.74). Nesta perspectiva, os discursos processados no espaço da disciplina Ciências acerca do corpo e da sexualidade serão tomados como explicações geradas não apenas nas Ciências Naturais e Biológicas, como usualmente compreendem também outros espaços e campos disciplinares.

Foram realizados grupos focais e aplicados questionários a professoras e professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental que atuam com a disciplina Ciências. Tais recursos foram utilizados com o objetivo de levantar e discutir com professoras de escolas públicas do ensino fundamental as questões que as inquietam acerca do tema corpo e sexualidade e analisar como essas/es professoras/es narram sobre corpo e sexualidade a partir das questões que as/os inquietam no trabalho em sala de aula. Além desses instrumentos, acompanhou-se uma atividade sobre sexualidade junto a crianças em uma escola de atuação de uma das professoras participantes do grupo focal.

O grupo focal caracterizou-se como um espaço de fomento ao diálogo e à apresentação de pontos de vistas pessoais sobre a sexualidade dentro da sala de aula. O grupo focal favoreceu o debate e a aproximação do que as professoras anunciavam como “problemas sobre sexualidade”. Para subsidiar o planejamento e a implementação dos grupos focais, foram utilizadas, principalmente, as informações levantadas pelos questionários. A centralidade da organização do questionário pautou-se na perspectiva de buscar as situações de inquietação acerca do tema sexualidade na realização do trabalho docente. A realização do grupo focal e a aplicação do questionário ocorreram no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), na cidade de Uberlândia-MG, em encontros de formação, previamente agendados com a coordenação pedagógica da área de ensino de Ciências.

Quanto às atividades desenvolvidas em duas escolas públicas municipais - uma dos anos iniciais

3 Trata-se das disciplinas ministradas pela autora deste texto, Metodologia do Ensino de Ciências, no curso de Pedagogia e Corpo, e Sexualidade e Educação, no curso de Especialização no Ensino de Ciências, ofertada para professoras da área das Ciências Naturais que atuam na educação básica na rede pública municipal.

4 A outra questão de investigação da pesquisa, que não será abordada neste texto, foi acerca da orientação para o trabalho com os temas corpo e sexualidade nos documentos curriculares para o ensino de Ciências e nos livros didáticos mais utilizados por professores/as em aulas desta disciplina escolar.

e a outra dos anos finais do ensino fundamental –, embora não tenham sido previstas no texto do projeto de pesquisa, acabaram se desencadeando como resultado das discussões e debates nos grupos focais com as professoras. A realização delas consistiu em conversas com turmas de alunos, acompanhadas de suas respectivas professoras, no espaço da aula de Ciências, sobre o tema sexualidade. Cabe frisar que a proposta das conversas foi formulada pelos alunos, quando estes souberam de suas professoras que elas estavam participando dos grupos focais. Os diálogos foram registrados por meio escrito e gravação em áudio.

Sexualidade e o discurso biológico na escola e em outros lugares mais...

As disciplinas escolares têm participação efetiva na produção da cultura e dos processos de subjetivação humana. O tema corpo humano e sexualidade localiza-se dentre os conteúdos obrigatórios a serem ensinados às crianças desde a mais tenra idade, ora como conteúdo formal da disciplina escolar Ciências, ora como conteúdo da área das ciências⁵. Considerando a escola moderna e seus projetos pedagógicos como possíveis dispositivos maquínicos, o modo como tais conteúdos são abordados, e até mesmo a presença ou ausência destes nos currículos escolares, dizem respeito às formas pelas quais e com as quais os agenciamentos são produzidos e as subjetividades são operadas.

Desse modo, é muito usual a afirmação de que o que se apresenta aos alunos em aulas de Ciências e de Biologia são lições sobre o organismo humano, sem se abordar a sexualidade. Essa ideia é parte de um discurso que opera com a noção de que a dimensão biológica exclui a presença da abordagem da sexualidade no espaço escolar, se tomamos a noção de sexualidade para além desta dimensão. Duas questões podem ser lançadas quanto ao exposto: a primeira delas concerne à possibilidade (ou não) da supressão da materialidade ou da dimensão biológica da sexualidade; e a segunda consiste em se a discussão sobre sexualidade, na sua conotação mais ampliada, estaria fora do discurso, dos textos e das práticas da disciplina Ciências na escola. Uma questão não está descolada da outra.

A questão apresentada, focada na ideia de que a sexualidade é tratada numa dimensão puramente biológica, reafirma os pressupostos da separação entre natureza e cultura, o que leva à outra pergunta: até que ponto o texto biológico também não é cultural? A partir de análises realizadas no campo dos estudos culturais, é possível defender que o texto da biologia, a produção biológica, é também cultural. “A biologia tem uma história que não é natural”, defende Santos (1999) em artigo com este título. Nesse sentido, o texto sobre sexualidade produzido pela Biologia seria um texto cultural, marcado pela invenção desse campo da ciência.

Obviamente, cabe nesta discussão a problematização da noção de cultura com a qual opera cada texto, uma vez que esta é uma noção polissêmica. Entretanto, negar a dimensão biológica, o substrato material da sexualidade (o organismo biológico), seria suficiente para o fortalecimento do debate acerca de uma noção de sexualidade mais potente? Estaria na negação da dimensão biológica tal potência?

5 Cabe lembrar que na Educação Infantil não há, na organização curricular, a disciplina Ciências, no entanto, os conteúdos deste campo se fazem presentes sob o rótulo Natureza, Criança e Sociedade, por exemplo.

Apresentar o modo de organização e os processos sobre os quais se produzem a resposta físico-químico-biológica do organismo humano, como forma de explicar a sexualidade, de modo que essa explicação esteja fechada no organismo, sem dúvida, tem representado o apagamento do fora do corpo, da vida que se realiza e da própria experiência da sexualidade. É o apagamento da vida e da sexualidade o que se tem a enfrentar. Ou seja, focar na dimensão biológica no debate a respeito da sexualidade, como o fazem inúmeros trabalhos, termina por deixar de debater a maneira modo como o discurso biológico opera com a sexualidade como dispositivo de poder, codificando e reterritorializando os corpos e as sexualidades.

A codificação da sexualidade no texto biológico inscreve modos de existência pautados em processos de ditadura. Como diriam Deleuze & Guattari em *O Anti-Édipo* (2004), a ditadura do corpo organizado em órgãos, alvo da essencialização biológica e do disciplinamento, ou como diria Foucault na *História da Sexualidade – a vontade de saber* (1985), a normalização do corpo e da sexualidade.

A potencialidade da discussão está na superação da denúncia de que a sexualidade é abordada por um discurso ou texto biológico de modo a tornar a biologia meio e fim da sexualidade. Superar a denúncia pode significar desconstruir esse discurso, de modo a percebê-lo como dispositivo de fazer pensar modos de exercício do sujeito que codificam determinado modo de ser corpo e de sexualidade; mais ainda, fazer pensar que a sexualidade opera no fora do corpo. A noção de fora aqui colocada é inspiração trazida pelas leituras acerca da noção de dobra trabalhada por Deleuze a partir do texto de Foucault, como aponta Nabais (2009, p. 108):

O Fora adquire assim uma dimensão paradoxal. É o exterior do exterior, a não-relação face a uma outra não-relação, aquela entre o enunciável e o visível. Mas, ao mesmo tempo, enquanto vida, o Fora é o plano mais imanente do real. O Fora como Vida habita todas as dimensões do saber, do poder, do pensamento. De acordo com Deleuze, os dois últimos livros de Foucault perseguiram este paradoxo. Do conceito de bio-poder ou poder sobre a vida trabalhado no primeiro volume de *História da Sexualidade*, Foucault teria passado ao conceito de poder da vida sobre si própria. Das análises precedentes, libertavam-se os conceitos de um saber e de um poder sem sujeito.

A sexualidade tem, então, como substrato material, o organismo biológico, ou o corpo em sua dimensão biológica, mas opera fora do corpo, na relação entre o “enunciável e o visível”. Assim, a reação orgânica sofrida pelo sujeito na experiência de sexualidade constitui e, ao mesmo tempo, não constitui a experiência da sexualidade. Experimentar a sexualidade é experimentar a sucessão entre o fora, a exterioridade e a interioridade. “O Fora como Vida, e a Vida enquanto potência do Fora, conduzem à figura de um Fora que se efectua apenas numa interioridade, num interior que é mais profundo que qualquer mundo interno.” (NABAIS, 2009, p. 109).

Recupera-se, aqui, a noção da não disjunção entre homem e natureza apontada por Deleuze e Guattari (2004):

[...] desaparece a distinção homem/natureza: a essência humana da natureza e a essência natural do homem identificam-se na natureza como produção [...] na vida genérica do homem. [...] a natureza como produção do homem e pelo homem. Não o homem como rei da criação, mas aquele que é tocado pela vida profunda

de todas as formas e gêneros, o encarregado das estrelas e até dos animais que não para de ligar máquinas-órgãos a máquinas-energia, uma árvore no corpo, um seio na boca, o sol no cu: o eterno encarregado das máquinas do universo (idem, p. 10).

Do mesmo modo, recupera-se, com os filósofos, a ideia do corpo sem órgãos (CsO). O CsO opõe a ditadura do corpo organizado em órgãos e sistemas da Biologia; opera e instaura-se em intervalos; tem como característica a fugacidade; é indiferenciado, amorfo, sem organização, inconsumível. Alertam-nos Rosa e Lima (2011, p. 4) que o “corpo é muito mais do que supomos que ele seja”, prosseguindo com a seguinte argumentação:

O corpo é lugar do acontecimento. É o lugar onde a vida ganha vida, é também lugar onde a morte se materializa. O corpo nasce desse imbricamento entre natureza e cultura. Ele é puro movimento, e, numa visão mais pessimista, é possível dizer que seu movimento o conduz para seu próprio fim. Todavia, o corpo torna-se o que é no intervalo existente entre seu início e seu fim. O intervalo é o lugar mais fixo que ele pode habitar [...] Com efeito, a materialidade do corpo também marcada por divisores étnicos, de classe social, de gênero e sexualidade, [...] processos indissociáveis e simultâneos que conferem ao corpo um caráter plástico, móvel e plural.

A sexualidade, em sua conotação mais ampliada, não estaria fora do discurso, dos textos e das práticas da disciplina Ciências na escola – esta é uma defesa que se faz neste texto. Mostrar que, pelos textos das Ciências, o corpo e a sexualidade organizados, encarcerados no organismo biológico, produziram efeitos nos sujeitos, pode ser uma possibilidade de leitura ou de (re)leitura do discurso biológico. Tais efeitos relacionam-se com as maneiras pelas quais foram processados determinados modos de codificação e de territorialização, o que significa dizer que a produção ordenada e estabilizada do corpo e da sexualidade esteve associada a dispositivos de poder para fazer pensar e produzir um corpo e uma sexualidade territorializados nos órgãos, na doença, no medo, com o desaparecimento do devir corpo, o fora, a vida. No entanto, esse devir-corpo e a Vida teimam. Na teimosia, estabelece-se o embate entre o devir e o não-devir, o corpo organizado e o CsO.

Ao buscarmos as imagens e a sequência da apresentação do conteúdo reprodução humana, em textos didáticos de Ciências e Biologia, invariavelmente nos deparamos com esquemas de ilustração dos sistemas genitais, masculino e feminino, seguidos da apresentação do ciclo menstrual, da fecundação, gravidez e parto⁶. A maior parte dos textos didáticos ainda se refere à gravidez “clássica”, proveniente da relação sexual, porém há textos que já se voltam à reprodução humana assistida. Mesmo assim, eles apontam para a mesma narrativa, qual seja do exercício da heterossexualidade. As figuras (1 e 2) a seguir foram extraídas de uma obra didática, no capítulo intitulado *Reprodução humana e sexualidade*, e são exemplos de como um texto didático de Biologia reafirma a heterossexualidade como norma. Localizada no subcapítulo *Fecundação e gravidez*, que aborda o “caso humano” em suas bases bioquímicas, a legenda da imagem abaixo menciona a reprodução assistida:

⁶ Realizamos pesquisa com financiamento do CNPq sobre as formas de orientação e os textos acerca de cultura e sexualidade presentes em obras didáticas de Biologia aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático no Brasil - 2012.

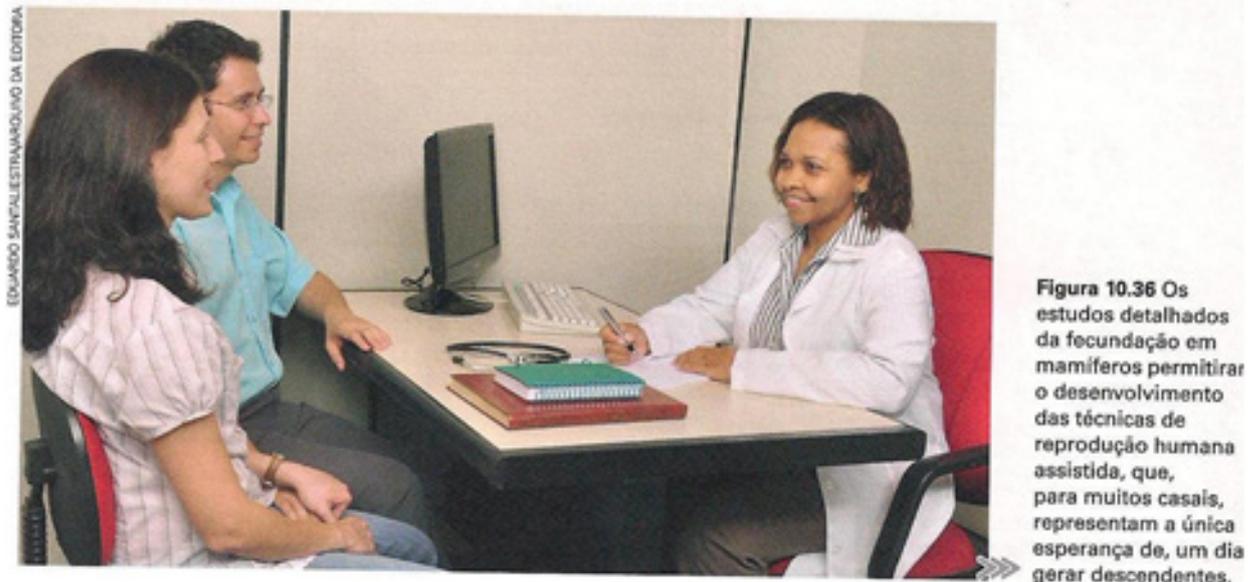


Figura 10.36 Os estudos detalhados da fecundação em mamíferos permitir o desenvolvimento das técnicas de reprodução humana assistida, que, para muitos casais, representam a única esperança de, um dia gerar descendentes.

Capítulo 10 Reprodução humana e sexualidade • 327

Figura 1 - BIZZO, N. *Novas bases da Biologia: das moléculas às populações*. São Paulo: Ática, 2010, p.327.

Observa-se que, mesmo fazendo menção à reprodução assistida, a legenda da figura 1 se refere à “única esperança” para muitos casais de um dia gerar descendentes. O texto escrito descreve genericamente “muitos casais”, mas o texto imagético apresenta um casal heterossexual. A força da imagem termina por configurar um mecanismo de repetição, no caso em tela, do padrão heteronormativo. Não se revela na legenda, nem no texto principal ou em qualquer outro lugar da obra, a possibilidade da redução assistida a casais com outro perfil de experiências de sexualidade, como casais gays, lésbicos e outros. Colam-se, desse modo, a ensinamentos acerca da fecundação dos mamíferos e do desenvolvimento das técnicas de reprodução humana, por meio de textos didáticos de Biologia, a lição heteronormativa e o padrão de identidade de gênero hegemônica.

A figura 2, logo abaixo, retirada da mesma obra que a figura 1, está no subcapítulo intitulado *Questões de sexualidade*, em que o autor do texto descreve as mudanças que ocorrem nos corpos e nas “mentalidades” de meninos e de meninas na adolescência. Ele diz: “Nessa época, as diferenças entre o corpo dos meninos e o das meninas se acentuam, assim como suas mentalidades se modificam (figura 10.57), e o interesse pelo sexo se torna evidente.”.

4. Questões de sexualidade

E spinhas, mudanças no tom da voz, crescimento rápido, aumento dos seios, pelos no corpo: são os sinais da adolescência, um período da vida que constitui a transição da infância para a vida adulta. É nesse período que costumam aparecer as primeiras paixões, os amores entre meninos e meninas, os namoros ou mesmo relacionamentos mais sérios. Nessa época, as diferenças entre o corpo dos meninos e o das meninas se acentuam, assim como suas mentalidades se modificam também (figura 10.57), e o interesse pelo sexo se torna evidente.

O início da adolescência, um período chamado puberdade, é uma época da vida em que meninos e meninas podem se assustar com as mudanças de seu próprio corpo.

Muitas vezes essas transformações podem parecer anormais ou estranhas, e talvez seja difícil acreditar que todos os adultos tenham passado por elas. A mente de um adolescente costuma estar cheia de perguntas, muitas delas sem resposta.

A puberdade pode ter início aos oito anos em algumas meninas ou só aos dezesseis anos em outras, o que indica que a diferença pode ser muito grande. Junto com o crescimento rápido, os quadris e as costas se tornam mais carnudos e rechechados nas meninas, enquanto os ombros dos meninos se alargam; nas axilas, começa a aparecer um tufo de pelos (figuras 10.58 e 10.59).

A puberdade pode caracterizar o início de uma época muito agradável na vida

Figura 10.57 Na adolescência aumenta o interesse entre adolescentes, e é muito comum nessa fase a formação de casais.



338 - IMBATES Reprodução e populações

Figura 2- Fonte: BIZZO, N. *Novas bases da Biologia: das moléculas às populações*. São Paulo: Ática, 2010, p.336.

Embora não seja este artigo o lugar de apresentação de uma análise mais aprofundada do texto didático em questão, interessa informar que, ao longo do capítulo *Reprodução humana e sexualidade*, não há qualquer menção a outras formas de vivência e experiências da sexualidade que não seja a heterossexualidade. O interesse é em razão de apontar como o texto didático de Biologia ensina a lição da heterossexualidade e da normatividade ou codificação dos gêneros e dos corpos por meio do conteúdo escolar reprodução humana. Mais ainda, a heterossexualidade e o gênero também são apresentados como se houvesse uma única possibilidade de vivenciá-los e experimentá-los. Adverte Louro (2009, p. 140) a partir dos estudos queer:

A normatividade dos gêneros está estreitamente articulada à manutenção da heterossexualidade. É somente através da heterossexualidade que noções de oposição e complementaridade dos gêneros masculino/feminino são garantidas. No entanto, a heterossexualidade não é um regime fechado em si mesmo, coerente e monolítico, pelo menos não é assim tomado no âmbito dos estudos *queer*. [...] esse regime (como qualquer outro) tem fissuras e incoerências.

Desse modo, o texto didático pode ser pensado como uma tecnologia de codificação e de territorialização do corpo e da sexualidade. Por meio dele, reafirma-se a heterossexualidade e o binarismo de gênero, cola-se tal padrão de sexualidade e gênero no organismo biológico, ao tempo que este é transmutado em corpo. Há brechas para fazer pensar a naturalização da heterossexualidade, não havendo, por seu turno, para leitores/as desse texto, espaços para desconfiança. Todavia, como argumenta Louro (2009, p. 140), “se a heterossexualidade fosse efetivamente natural e dada não haveria necessidade de empreendimentos e esforços continuados para garanti-la”. (LOURO, 2009, p. 140).

Temos, portanto, no processo da escolarização, tecnologias e dispositivos, como o livro didático, participando de um processo repetido e continuado de produção de sexualidades e gêneros que concorrem para a repetição do mesmo. Tal processo nega os desarranjos, as fraturas, as rupturas com modos e experiências de sexualidades e gêneros destoantes e diversas.

Anúncio dos problemas sobre o tema sexualidade nas salas de aula

Na última vez que nos vimos, Michel, com muita gentileza e afeição, disse-me mais ou menos o seguinte: não posso suportar a palavra desejo, mesmo que você a empregue de outro modo, não posso impedir-me de pensar ou de viver que desejo = falta, ou que desejo se diz reprimido. Michel acrescentou: então, para mim o que chamo de “prazer” talvez seja o que você denomina “desejo” de qualquer modo, tenho a necessidade de outra palavra que não desejo (DELEUZE, 1994, p. 64).

A citação acima apresenta o embate entre Deleuze e Foucault. Foucault pensa a partir do conceito de prazer, e Deleuze, do conceito de desejo. Em Foucault o desejo estaria associado à falta e à repressão, para Deleuze (1994, p. 65) o desejo “não comporta qualquer falta” e “não é um dado natural”. Na análise deleuziana, o desejo está associado a um “agenciamento que funciona [...] é processo [...] é acontecimento [...] afeto [...] ele é hecceidade”⁷:

O desejo implica, sobretudo, a constituição de um campo de imanência ou de um “corpo sem órgãos”, que se define somente por zonas de intensidade, de limiares, de gradientes, de fluxos. Esse corpo é tanto biológico quanto coletivo e político; é sobre ele que os agenciamentos se fazem e se desfazem; é ele o portador das pontas de desterritorialização dos agenciamentos ou das linhas de fuga (idem).

Em pesquisa realizada por Rosa e Lima (2011), na narrativa dos professores entrevistados, um deles afirma que o “corpo grita! [...] De várias formas”. Esse grito é percebido também nas narrativas das professoras envolvidas em nosso estudo. Diz uma delas:

Agora, na escola, a moda entre os meninos e as meninas é de experimentar tudo. Eles e elas dizem que até decidirem o que querem ser, se homossexuais ou heterossexuais, eles ficam menina com menino, menina com menina. Dizem os meninos e as meninas também que só experimentando é que eles podem decidir. Veja se isso é possível, se aceitável? Eu não consigo lidar com essa falta de limites deles. Tenho certeza de que na casa deles nem na escola é que eles aprendem isso!

(Fala da professora Estela, AF, grupo focal 2, 2011, em tom de indignação).⁸

No grupo focal, tal situação foi longamente debatida entre as professoras dos anos finais. A maioria reafirmava o estranhamento e mesmo a reprovação à atitude de seus alunos e alunas. Algumas delas (eram 12 pessoas nesse grupo focal) desconheciam essa realidade, mas outras sabiam dessas experiências entre grupo de adolescentes entre 13 e 15 anos, em suas escolas.

No diálogo que fomos estabelecendo ficou evidenciado que a repulsa e o estranhamento estavam circunscritos às experiências homossexuais. No grupo focal, a pergunta lançada às professoras e

⁷ Por hecceidade o autor compreende “a individualidade de uma jornada, de uma estação, de uma vida” (Deleuze, 1994, p.63).

⁸ Os nomes utilizados para o relato das professoras e professores são fictícios. Serão utilizadas as siglas AF para indicar anos finais do ensino fundamental e AI para anos iniciais do ensino fundamental. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da instituição na qual a autora deste texto trabalha.

aos professores presentes foi, então, “qual era mesmo a inquietação” percebida na situação descrita. As respostas foram:

Não adianta! Podem achar normal, mas eu não consigo lidar com isso – diz a professora Estela, referindo-se à homossexualidade.

Não é normal, não é natural. Não foi isso que aprendemos que é o certo. Porque aprendemos que menino fica menina; homem com mulher! (Professora Azaléia, AF, grupo focal 2).

No segundo encontro do grupo focal e nos questionários, surge a primeira situação exposta pelas professoras e professores, que elas e eles, em sua maioria, apontam como um problema relacionado à sexualidade no espaço escolar: a expressão da homossexualidade. De um lado, para eles e elas, uma situação que se caracteriza como problema é a expressão de exagero por parte de alguns adolescentes que começam a “se assumir” na condição de homossexual, bem como o entendimento que a sexualidade é a experimentação do desejo e do prazer:

Eles são espalhafatosos e sempre temos problemas na sala por conta disso. Os meninos não aceitam trabalhar com eles; as meninas até aceitam, mas eles terminam dando muito trabalho (Professora Margarida, AF, grupo focal 2, 2011).

Falar em desejo e prazer é difícil. Eu falo, com tranquilidade, nos órgãos e sistemas do corpo humano (Professora Zinia, AF, grupo focal).

De outro lado, o problema é o próprio assunto, levado para a sala de aula pelos adolescentes e pelas crianças. Assim afirma uma professora:

No campo da homossexualidade sinto que é um pouco mais delicado, pois o adolescente normalmente não expõe a sua dúvida de forma clara e às vezes o assunto chega a causar constrangimento entre eles em sala de aula (Professora Flor, resposta do questionário).

A questão levantada pela Professora Flor no questionário é colocada em debate no grupo focal seguinte (3). De início, a Professora Bétula afirma e questiona:

A homossexualidade causa constrangimento em nós mesmos. Em nós, professores. Eu mesma me sinto assim: constrangida. Não consigo lidar com esse assunto. Eu não sei falar sobre isso: é doença? É falta de vergonha? (a professora refere-se à homossexualidade) É genético? Porque na sala os meninos xingam uns aos outros de “veadinho”, de “bicha”, a gente tem que interferir, mas eu não sei enfrentar esse assunto. Então, professora, é ou não doença? É falta de vergonha mesmo? É contra as leis de Deus? (Professora Bétula, AI, grupo focal 3).

A narrativa da professora Bétula remete-nos ao embate com o qual ela se defronta e pelo qual é defrontada, acerca da narrativa da normalização ou da codificação dos corpos e da sexualidade e as resistências (ou reterritorialização) que esses corpos e sexualidades operam. Poder-se-ia dizer, com inspiração em Foucault, que o corpo que foge à norma, resiste. Tem-se uma experiência de poder marcada; ou poderíamos afirmar, com Deleuze (2004), que se tem uma forma de desmonte de um dispositivo maquínico, do corpo normalizado, do corpo organizado e da própria sexualidade.

O desconforto manifestado por Bétula é ligado à não possibilidade de explicação para a causa da homossexualidade, e, ao mesmo tempo, talvez possa ser lido como preconceito. Diz-nos ela: “A homossexualidade causa desconforto.”. Sousa Filho (2009), discorrendo sobre a homossexualidade, realiza o exercício de demonstrar que o modo pelo qual se representou a sexualidade na história consolidou, por processo de colonização do pensamento, o preconceito. Para o autor, a homossexualidade sempre esteve atrelada a um quadro de desvio ou inversão. Ele indica como teorias científicas atuam sobre as formas como essa visão vai se perpetuando, e ainda nos aponta a necessidade de desmistificação. Desmitificação que, a nosso ver, se faz urgente, dado o relato da professora Bétula.

Produzir processos de debates e desmitificação de visões hegemônicas na sociedade em geral, entre educadores e educandos, em particular, significa enfrentar os estragos produzidos pelo preconceito e, como assinala Sousa Filho (idem), situá-lo como “produto histórico e cultural”.

E não deixaremos de sugerir que as formulações sobre a(s) pretendida(s) causa(s) da homossexualidade, que se dissimulam como “teorias”, pretendam ou não ser “científicas”, merecem ser chamadas de fraudes (de ordem intelectual e moral), pois constituem um trabalho do pensamento preconceituoso (social, mas também o de cada um) que, embora se reconhecendo como tal, não cessa de agir. Em muitos casos, trabalho que se crê portador da verdade da homossexualidade, da qual os próprios homossexuais estariam privados, pois ignorariam a razão (desconhecida para eles; inconsciente; genética, psicossocial, etc.) de sua “tendência sexual”. E que se pretenda que no anúncio dessa verdade encontra-se uma posição ética que concorreria para uma maior aceitação social da homossexualidade ou para a liberação dos homossexuais numa maior aceitação de si, tal pretensão não é menos produto do imaginário colonizado pela ideologia da heteronormatividade, colonizado pelo preconceito (idem. p.103-104).

Os meninos e as meninas na escola, ao produzirem outro corpo e outra sexualidade fora do texto escolar, do padrão heteronormativo, colocam em conflito as formas engendradas de pensamento e o sistema de crenças das/os professoras/es, da escola e da família. O que começa a desmontar é um processo educativo estabelecido por meio de práticas de uma verdadeira “ortopedia” sexual.

É “mais fácil explicar quando o assunto está relacionado às funções fisiológicas. [...] algumas perguntas nos deixam envergonhadas. A dificuldade, nesse caso, é explicar o tema de forma séria e com calma” – argumenta a professora Magnólia (questionário, 2011). O que chama atenção nesse trecho é o fato de ela considerar fácil “falar da fisiologia”. Temos, aqui, a incorporação do discurso “ortopédico” da sexualidade, elaborado pelo discurso biomédico e instituído pela Escola, pela educação sexual que circula em diversos espaços.

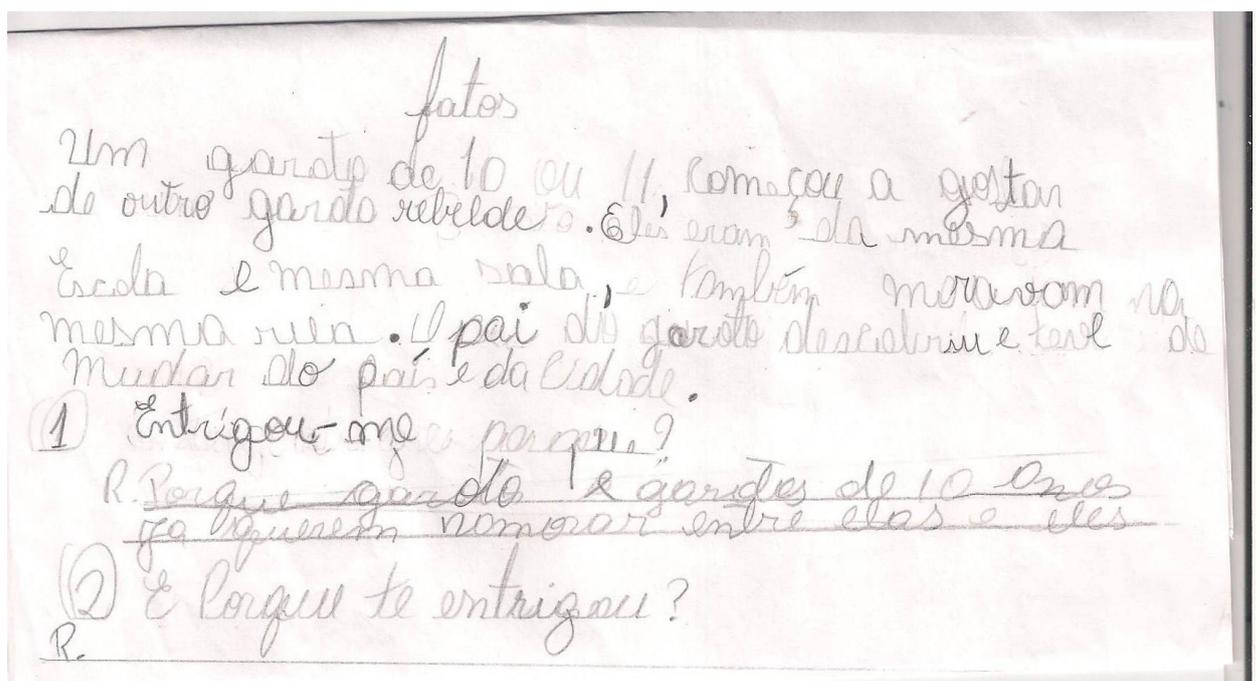
Nesse sentido, é possível afirmar que um processo educativo foi desencadeado na modernidade, com práticas de verdadeira “ortopedia” sexual. O sexo se transformou em assunto público. O próprio Estado promoveu intervenções para permitir a “saúde sexual” da população. A educação sexual é uma das estratégias ortopédicas utilizadas pelo Estado para definir os comportamentos sexuais anômalos, os papéis sociais de homens e mulheres a partir do padrão de sexualidade estabelecido como o válido, o normal (FOUCAULT, 1988).

Defrontando-se com o fugidio, com o estranho, as professoras reagem e se desequilibram. Tal fato permite-nos pensar sobre os modelos educativos colocados em circulação pelas distintas instituições que se apropriam de dispositivos que operam com o pensamento – dentre elas, localizam-se os processos de formação de professores pela escola. A homossexualidade, as formas de amar, os relacionamentos entre pessoas de mesmo sexo passam, então, a ser o fora; constituem-se, para muitas outras pessoas, no tecido humano, a anormalidade, o imoral, que deve ser combatido e negado.

No grupo focal, questionamentos foram feitos às professoras. Por que será que pensamos do modo como pensamos? Por que a heterossexualidade é a norma? Quem inventou essas regras? Por que? Que interesses estariam envolvidos? Quem disse que a relação entre pessoas do mesmo sexo é homossexualidade? Quem criou a figura do homossexual? A reação às perguntas, em sua maioria, foi de desconhecimento de estudos e produção sobre o tema, associando-se a isso a surpresa de pensar o que nunca foi pensado desvelado, notada em enunciados como este: “Eu nunca havia pensado nisto antes!” (Professora Estela, AF, grupo focal, 2011).

O que se depreende dos diálogos e experiências mencionados é o quanto certas narrativas produzem o anormal e como elas se proliferam e repercutem no espaço escolar e em tantos outros. Tais narrativas estabelecem a relação Eu-Outro, em que o projeto moderno define, pela ciência, a verdade sobre a normalidade, sobremodos de existência e condutas válidas. Essa normalidade e esses modos de existências são expressos na figura do heterossexual, branco e homem. E, neste complexo, erige a escola e reverberam-se práticas educativas.

A naturalização da heterossexualidade como norma repercute nas narrativas das professoras e de seus/as alunos/as. Ao mesmo tempo, outros alunos e alunas colocam em xeque a heterossexualidade, tanto em suas práticas quanto em questões lançadas às suas professoras, como a que segue:



Diante do fato apresentado por sua aluna do 5º ano, a professora Amamélis, no grupo focal, afirma que esta é uma questão que ela não sabia como responder. Muitas outras questões ela consegue responder, conversar a respeito com os alunos. E, assim, ela convida a pesquisadora para uma conversa com sua turma. A curiosidade, o interesse e a manifestação das próprias experiências povoam as perguntas das crianças. O foco de interesse delas está nas experiências sexuais, tais como: a prática da relação sexual; a possibilidade da gravidez; o momento da primeira transa; o desvendamento das experiências sexuais entre pessoas de mesmo sexo (“Como uma mulher faz sexo com outra?”); os desejos sobre o sexo entre eles e elas.

Uma questão reveladora, também apontada pelas crianças para a professora Amamélis, foi: “por que os pais não conversam sobre sexo com os filhos?”. Tanto as professoras dos anos iniciais quanto as professoras dos anos finais, nos grupos focais⁹, foram unânimes em afirmar que uma das principais dificuldades e problemas enfrentados na escola, com a abordagem do tema sexualidade, é a família. Houve relatos de que famílias teriam denunciado professoras/es e escola ao Ministério Público, reclamado com as diretoras e supervisoras do tratamento dado ao assunto em sala de aula, e até casos de proibição de alunos assistirem às aulas de Ciências cujo assunto fosse “sexo” já foram enfrentados por elas e pela escola.

Me preocupa se os pais não vão fazer uma interpretação errada [...] achar que no lugar do esclarecimento do que os meninos e as meninas trazem para a sala de aula, estaríamos induzindo a amadurecer mais cedo para a sexualidade (Professora Rosa, AI, questionário).

O texto da professora reitera o velho discurso de que se a escola debate o tema sexualidade corre o risco de incentivar a prática sexual. A mesma ideia aparece nas respostas de outros questionários, também relacionados com uma preocupação com o que a família pode e sobre o que a família diz. Com esse argumento, anula-se o dado de que as aprendizagens sobre sexualidade ocorrem em vários espaços educativos, tais como no próprio convívio familiar, na mídia, na igreja etc. Dessa maneira, tal preocupação, quer seja de pais, quer seja de professores e professoras, termina sendo um falso problema. Mas, onde estaria o problema?

Castro e Ferrari (2011), em trabalho apresentado na 34ª RA da ANPEd, no GT-23, também destacam a resistência das famílias acerca da discussão sobre a sexualidade com crianças e adolescentes. Eles lançam mão de outras pesquisas e mostram que essas oposições, na verdade, revelam práticas históricas que dessexualizam as crianças e os jovens.

Em contrapartida, fica a dúvida de se esta também não é uma preocupação que as/os professoras/es têm acerca de suas próprias práticas, ou seja: em que medida parte delas/es também concordam que falar em sexualidade com alunos do ensino fundamental não seria uma atitude de estímulo à prática sexual dessas crianças? Trata-se de um questionamento que tem solidez na apreensão mostrada por algumas/uns deles/as, quando afirmam: “as principais dúvidas sobre sexualidade decorrem de

⁹ Ao todo, participaram 23 professoras e dois professores dos grupos focais, anos iniciais e finais, com atuação no ensino de Ciências.

como explicar esses assuntos para os alunos de forma adequada e de forma a não incentivá-los nas práticas sexuais”.

Considerações finais

Os problemas e as situações narrados neste texto comportam potencialmente a pergunta que estamos fazendo (e deixando de fazer) e de que modo estamos pensando o corpo, as sexualidades, os gêneros, enfim, nós mesmos, as crianças e os adolescentes nas práticas educativas desencadeadas nos espaços escolares. Que outra prática educativa é possível operar?

O que professoras e professores de Ciências do ensino fundamental apontam como problemas sobre sexualidade foi a questão de investigação da qual este texto resulta. Elas/es demonstraram tranquilidade com a abordagem da Biologia, mas apresentaram estranhamento com o fora da Biologia, com a vida que pulsa e lateja nos corpos e nas vivências das crianças – esta seria a grande dificuldade enfrentada pelas/os professoras/es em suas salas de aula e no ensino de Ciências.

O mergulho nas certezas e nas naturalizações engendradas pelo discurso da ciência (e formativos) cria impossibilidades de fazer pensar e aproximar-se da engenharia de produção do pensar e agir na escola e acerca da sexualidade. É difícil para elas/es subir à superfície, ou seria descer ao fundo, dar a volta para a percepção do lugar que ocupam, do lugar em que foram colocadas e se deixaram colocar?

Tal engendramento leva as/os professoras/es a estranharem o desejo e o prazer manifesto pelos alunos; as formas de resistências e de desmonte das verdades sobre o sexo, da atitude adequada estabelecida em torno da sexualidade regulada e ordenada, por um corpo ordenado. O corpo desordenado e sem órgãos dos alunos é outro problema que elas/es enfrentam. Esse corpo é visto, por elas/es, como desordem, falta de vergonha; e assim narram a homossexualidade.

O problema também se localiza no enfrentamento com familiares, que reage do mesmo modo que a escola e as/os professoras/es. As famílias agridem meninos e meninas que apresentam condutas inaceitáveis, fora da norma. Miskolci (2009) ajuda a compreender a negação da homossexualidade:

Historicamente, pouco a pouco, a heterossexualidade passou a ser encarada pela maioria das pessoas como a própria ordem natural do sexo enquanto a homossexualidade tornou-se o princípio da diferença sexual e social, o fundamento de um novo sistema baseado na individualização do desejo e na atribuição, a cada indivíduo, de uma orientação e identidades sexuais (MISKOLCI, 2009, p. 332).

Este é, pois, o problema a ser compreendido: o modo como a ordem natural da heterossexualidade e da vivência das dimensões de gênero disseminadas nos espaços sociais, ao ser contrariada ou resistida, responde com atos violentos.

Assim, os textos da disciplina Ciências podem ser pensados nos fluxos de multiplicidades em que se conjugam a corporeidade e a sexualidade, a cultura, nos processos de constituição do devir ser humano como “ser de palavra”, sob o signo da diferença que constituem as pessoas no devir-homens, devir-mulheres plurais. Com isso, tornar-se-á possível enfrentar e desorganizar

as invenções de nós mesmos e do outro, dos discursos biológico-culturais que marcam e engendram sociedade disciplinar/do controle.

Referências

- CASTRO, R. P. de; FERRARI, A. “Nossa! eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” – gênero, sexualidades e formação docente. *Anais da 34ª Reunião anual da ANPEd*. 02 a 05 de outubro de 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-88%20int.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Ronilk. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. 115 p. Tradução de Mille plateaux – capitalism et schizophrénie.
- DELEUZE, G. Désir et plaisir. *Magazine Littéraire*. Paris, n. 325, oct, 1994, p. 57-65.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Joana Mores Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004. Tradução de L’aint-edipe: capitalism et schizophrénie.
- FOUCAULT, M. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução de Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. Tradução de L’Arqueologie du savoir.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977. Tradução de Surveiller et punir.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livros, 2005. [Série pesquisa em educação].
- LOURO, G. L. Foucault e os estudos *queer*. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 135-142.
- MISKOLCI, R. Abjeção e desejo: afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Para uma vida não-facista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 325-338.
- NABAIS, C. P. A Dobra Deleuze-Foucault. In: CASCAIS, António F.C.; LEME, José L. C. E NABAIS, Nuno. *Lei, segurança e disciplina: trinta anos depois de Vigiar e Punir de Michel Foucault*, Lisboa: CFCUL, 2009, p. 71-110
- ROSA, R.; LIMA, P. de M. O delírio do corpo: derivas das masculinidades. *Anais da 34ª Reunião anual da ANPEd*. 02 a 05 de outubro de 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-88%20int.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- SANTOS, L. H. S. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2000, p. 229-256.
- SOUSAFILHO, A. de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.95-123.
- WORTMANN, M. C. L. Currículo de ciências: as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, M. V. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 129-157.