

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FÁTIMA LUCIA DEZOPA PARREIRA

**DIÁLOGOS SOBRE SEXUALIDADE:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS DISCURSOS DE
LICENCIANDOS/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BOLSISTAS DO
PIBID/UFU**

Uberlândia – MG

2014

FÁTIMA LUCIA DEZOPA PARREIRA

**DIÁLOGOS SOBRE SEXUALIDADE:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS DISCURSOS DE
LICENCIANDOS/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BOLSISTAS DO
PIBID/UFU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Uberlândia – MG

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P259d Parreira, Fátima Lucia Dezopa, 1963-
2014 Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciados/as de ciências biológicas bolsistas do PIBID/UFU / Fátima Lucia Dezopa Parreira. -- 2014.
168 f. : il.

Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Sexo -- Teses. I. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.


CDU: 37

**DIÁLOGOS SOBRE SEXUALIDADE:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS DISCURSOS DE
LICENCIANDOS/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BOLSISTAS DO
PIBID/UFU**


Dissertação aprovada para a obtenção do
título de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Uberlândia pela banca
examinadora formada por:

Uberlândia, 20 de fevereiro de 2014

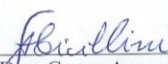
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro
Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG



Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Aos meus pais Elder e Rosina, com quem aprendi a
força de nunca desistir.

Aos meus filhos Naena, Mariah, Públio e Bruno, por
terem trazido tanto amor e alegria para a minha vida.

Ao meu amor, Lazaro, por... tudo.

AGRADECIMENTOS

O encerrar me inquieta. Instiga-me a novos desafios. Estende novas fronteiras à minha percepção. Ao mesmo tempo, sinto um quê de nostalgia pelas experiências vividas no Programa, pelos encontros e reencontros com amigos e amigas do campo da Educação. Dizer que me mudei nesse período seria demasiado simplista. Quisera ter recursos linguísticos suficientes para detalhar esta mudança, tanto no nível pessoal, quanto no profissional. Na falta de tais recursos, limito-me a expressar o fascínio pelo descobrimento do mundo da pesquisa e a imensa gratidão por todos/as aqueles/as que contribuíram para aquilo que eu considero uma provocativa viagem pelo universo do saber e pelas formas de ver e pensar as pessoas.

Agradeço especialmente à minha orientadora Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, pelas orientações, pelo empenho, pelo cuidado, pelo carinho, enfim, demonstrado durante todo o processo de gestação e realização desta pesquisa. Exemplo de mestra e de pessoa que levo para minha vida pessoal e profissional.

Às Professoras Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha, Dra. Graça Aparecida Cicillini e Dra. Paula Regina Costa Ribeiro pela composição da banca de qualificação e da banca examinadora.

Agradecimentos aos professores e professoras do PPGED por suas contribuições para minha formação. Estejam certos da minha admiração e respeito. Em especial, aqueles com os quais tive maior contato nas disciplinas: Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini, Prof. Dr. Márcio Danelon e Profa. Dra. Maria Irene Miranda.

Aos funcionários da secretaria do PPGED, pela atenção demonstrada ao auxiliar nas questões relativas aos assuntos administrativos, Gianni Carlos Freitas Barbosa e James Madson Mendonça.

Aos colegas do Programa, especialmente Gustavo Lopes Ferreira, Talita Martins Faria, Patrícia Lemos Campos, Emylia Angélica da Costa, Anderson Oramísio Santos e Camila Rezende Oliveira, pelas aflições e alegrias compartilhadas. Pelas contribuições, pelos palpites, enfim... por serem tão especiais.

À amiga e colega na batalha diária na escola de educação básica, Maria Aparecida Guerra Lage, pelo estímulo para a volta à vida acadêmica. À amiga Carol Travaglia, pela gentileza de ter feito o “Abstract”.

Ao Pedro Henrique Parada Ferrari e à Flávia Machado dos Reis, bolsistas do PIBID, de outros tempos, por acreditarem na educação e a ela emprestarem sua juventude e conhecimentos, sendo hoje colegas do curso de mestrado em Educação.

À coordenação do PIBID/UFU, Profa. Dra. Renata Carmo de Oliveira, Prof. Me. Sandro Prado Santos, Prof. Dr. Flávio Popazoglo, Profa. Dra. Fernanda Helena Ferreira Nogueira.

Aos/às bolsistas do PIBID-Biologia, *Campus* Umuarama e *Campus* do Pontal, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível. A eles, meus agradecimentos especiais, pela disponibilidade e atenção com que receberam esta proposta. Minha sincera admiração por acreditarem na educação e a ela se dedicarem com tanto empenho. Sinto-me plena de esperanças por dias melhores para a escola de educação básica, quando converso com estes/as jovens licenciandos/as e percebo suas disposições em favor de buscar novas formas de fazer educação neste país.

Aos professores, professoras e estudantes da educação básica, que diariamente me inspiram na busca pelo “saber ensinar” e “saber aprender”.

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa problematiza os discursos sobre sexualidade apresentados por licenciandos/as de Ciências Biológicas e está inserida na linha Educação em Ciências e Matemática do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Os seguintes questionamentos centrais movimentaram a pesquisa: Que discursos os/as licenciandos/as do curso Ciências Biológicas atuantes no PIBID/UFU, subprojeto Biologia do *Campus* Umuarama e do *Campus* Pontal, apresentam sobre sexualidade? Os/as licenciandos/as articulam seus discursos com sua futura atuação como professores/as na educação básica? Para responder a estes questionamentos, foi proposto o seguinte objetivo: apresentar as aproximações e distanciamentos entre os discursos sobre sexualidade de um grupo de licenciandos/as de Ciências Biológicas, bem como as possíveis articulações que estes/as fazem entre estes discursos e sua futura atuação docente. É uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que esta traz intrínseco um tipo de abordagem que considera a complexidade do campo de pesquisa, no caso a sexualidade e as relações socioculturais de poder e de saber que o constituem. Os sujeitos da pesquisa foram 28 licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, *Campus* Umuarama e *Campus* Pontal, bolsistas do PIBID, subprojeto Biologia. O referencial teórico pautou-se em obras de Foucault, em particular na *História da Sexualidade* e em estudos nos campos da sexualidade, gênero e educação. As informações foram obtidas a partir da aplicação de um questionário, da realização de entrevistas e de dois grupos focais. A análise foi estruturada a partir da noção de discurso de Michel Foucault e, portanto, com foco para a localização dos sujeitos dos enunciados, a localização dos enunciados, dos lugares de fala e da possível relação entre os discursos sobre sexualidade. A análise indica que os/as licenciandos/as trazem em seus discursos a percepção de que a sexualidade deve ser compreendida para além da Biologia, mas não conseguem romper com a trama do discurso hegemônico e seu lugar de fala está fortemente embasado no seu processo de formação acadêmica, ou seja, na dimensão biológica da sexualidade. Quanto a articular seus discursos com a futura atuação docente, por um lado, os/as licenciandos/as não escapam da dimensão biológica da sexualidade e, por outro, parecem não perceber esse enredamento onde estão inseridos.

Palavras-chave: Sexualidade, Licenciandos/as em Ciências Biológicas, PIBID.

ABSTRACT

This research questions the sexuality discourses presented by Biological Sciences undergraduates and is embedded in the Education in Science and Mathematics of the Master Course in the Education Postgraduate Program study line at the Federal University of Uberlândia. The following core questions move the research: Which undergraduates speeches of the Biological Sciences Course active in PIBID/UFU, in the subproject "Biology" in the Umuarama Campus and Pontal Campus presents about sexuality? The undergraduates articulate their speeches with their future role as teachers in the primary education? To answer these questions, we propose the following objective: to present the similarities and differences between the discourses on sexuality of a group of undergraduates in Biology Sciences, as well as possible connections that they make between these discourses and their future role teaching. It is a qualitative nature research, since it brings a kind of intrinsic approach that considers the complexity of the search field, sexuality, and socio-cultural, power and knowledge relations that constitutes it. The people under the research are 28 undergraduates in the Biological Sciences, Federal University of Uberlândia, Umuarama Campus and Pontal Campus, scholarships of PIBID, subproject "Biology". The theoretical reference was based on the works of Foucault, in particular in the History of Sexuality and studies in the fields of sexuality, gender and education. The information was obtained from questionnaire, interviews and two focus groups. The analysis structure is based upon the notion of discourse of Michel Foucault and, therefore, focused to the location of the subject of the statements, the location of the statements, speech places and the possible relationship between the discourses on sexuality. The analysis indicates that the undergraduates, bring in their speeches the perception that sexuality must be understood beyond biology, but they can not break away from the plot of the hegemonic discourse and its speech place is strongly grounded in their process academic training, ie, the biological dimension of sexuality. About articulate their discourses with future teaching practice, by one side, the undergraduates doesn't escape the biological dimension of sexuality and by the other, they doesn't seem to realize this entanglement where they live.

Keywords: Sexuality, undergraduates in Biological Sciences, PIBID.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos/as licenciandos/as	82
Gráfico 2: Sexo dos/as licenciandos/as	83
Gráfico 3: Identidade sexual e de gênero	85
Gráfico 4: Estado civil dos/as licenciandos/as	89
Gráfico 5: Religião dos/as licenciandos/as	89
Gráfico 6: Semestre em curso na graduação	94
Gráfico 7: Semestre em atuação no PIBID	95
Gráfico 8: Já cursaram na graduação, disciplina sobre a temática sexualidade?	96
Gráfico 9: Participam de pesquisa ou grupo de estudo sobre sexualidade?	98
Gráfico 10: Onde buscam informações sobre sexualidade?	102

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC – Conteúdo Básico Comum

CEP/UFU – Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de Uberlândia

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DST – Doenças sexualmente transmissíveis

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação – Minas Gerais

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	SEXUALIDADE – COMO NÃO FALAR DELA?	24
2.1.	Inscrevendo a sexualidade, seus sujeitos, seus dizeres	24
2.2.	Sexualidade – da licenciatura para a atuação docente	38
3.	DESCOBRINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	59
3.1.	Perspectivas teórico-metodológicas	60
3.2.	A ida ao campo – questionários, entrevistas e grupos focais	64
3.3.	A arte da análise das informações	77
4.	QUEM SÃO, O QUE QUEREM, O QUE DIZEM SOBRE SEXUALIDADEOS/AS JOVENS LICENCIANDOS/AS DO PIBID/UFU/BIOLOGIA	80
4.1.	Eu sou assim, eu sou de muitos jeitos	81
4.2.	A tarefa de constituição de professores/as e o diálogo com a sexualidade	94
4.3.	Dizeres sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos	109
4.3.1.	Sexualidade, palavra complexa ... é sexo, é biologia, é construção social	109
4.3.2.	“Não existe uma identidade sexual” - o discurso da identidade	121
4.3.3.	Heteronormatividade: até quando?	125
4.4.	Articulando discursos e futura atuação docente	133
5.	FINAIS NÃO HÁ, NOVOS COMEÇOS SIM	143
	REFERÊNCIAS	149
	ANEXOS	157

1. INTRODUÇÃO

Escrever é um desafio. Escrever uma dissertação é um desafio outro tanto maior. Sobressai-se, nesse exercício, o compromisso com a ética, que aclara disposições e norteia escolhas por entre caminhos diversos. É, para não dizer mais, um desafio fascinante, que me alçou ao universo das reflexões sobre os discursos referentes ao tema sexualidade, trazidos por licenciandos/as de um curso de Ciências Biológicas.

De tal modo apresento¹ este texto dissertativo, resultado do meu trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Na pesquisa aqui apresentada, proponho-me a responder aos seguintes questionamentos: Que discursos os/as licenciandos/as do curso Ciências Biológicas, bolsistas no PIBID/UFU *Campus* Umuarama e *Campus* do Pontal, apresentam sobre sexualidade? Os/as licenciandos/as articulam seus discursos com sua futura atuação como professores/as na escola de educação básica?

Na busca por respostas a estes questionamentos, proponho como objetivo geral apresentar as aproximações e distanciamentos entre os discursos sobre sexualidade de um grupo de licenciandos/as de Ciências Biológicas, bem como as possíveis articulações que estes/as fazem entre estes discursos e sua futura atuação docente. Como objetivos específicos, busco caracterizar o perfil dos/as licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia – *Campi* Umuarama e Pontal, bolsistas do PIBID; levantar onde e como os/as licenciandos/as participantes do PIBID-Biologia obtêm informações sobre o tema sexualidade; levantar os discursos sobre sexualidade apresentados por um grupo de jovens do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, atuantes no PIBID/UFU/Uberlândia-MG; analisar e estabelecer as aproximações e distanciamentos entre os discursos sobre sexualidade dos/as licenciandos/as envolvidos/as na pesquisa; apresentar as possíveis articulações entre os discursos sobre sexualidade de licenciandos/as do curso de Ciências Biológicas com a sua futura atuação como professores/as na educação básica.

Isso posto, considero que meu interesse pelo tema sexualidade surge a partir de meu percurso acadêmico e profissional. Percurso este que, desde a formação inicial, no

¹Esta Introdução é apresentada na pessoa gramatical correspondente à primeira pessoa do singular. Nos demais capítulos deste texto de qualificação, faremos uso da terceira pessoa do plural.

curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, até a minha atuação como professora da Educação Básica, acabou por inspirar um olhar sobre personagens que circulam no espaço escolar, especialmente os/as adolescentes e seus professores/as, em manifestações veladas ou não acerca da sexualidade. Dar voz a estas memórias, destacando seus aspectos mais importantes e, principalmente, aqueles que orientaram e ainda orientam minha caminhada como professora e pesquisadora no campo da sexualidade e adolescência, constitui exercício de reflexão sobre minhas vivências no espaço da escola e, por que não, fora dela.

A inspiração para a carreira docente veio do meu avô paterno, figura afável e tranquila, ávido leitor e contador de histórias para a criançada. Moço ainda, deixou os cuidados da fazenda sob a responsabilidade da mãe e dos irmãos, já que o pai havia morrido de infarto antes de seu nascimento, e veio para a cidade estudar. A partir daí surgiu o interesse por ensinar os meninos da roça, educando várias gerações e transmitindo aos seus o amor pela educação. Uma das filhas, minha tia, acabou seguindo os passos do pai e também se tornou professora. Assim, sou a terceira geração de uma família de educadores.

Ingressei no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia em 1983, tendo concluído o mesmo em dezembro de 1986. A escolha pela área de atuação atendeu a uma predileção pessoal pelas ciências da natureza, especialmente na área do estudo da vida. Como disse anteriormente, cresci num ambiente que estimulou minha opção pela Educação, mas, quando fiz os estágios nas escolas de educação básica, percebi com mais clareza o quanto me sentia à vontade como professora do Ensino Fundamental e Médio.

Não obstante, já naquela ocasião pude perceber as limitações que dificultavam a atuação de professores e professoras da escola pública e, recusando ser apenas mais uma pessoa que assessorava os/as estudantes nos conteúdos curriculares, passava muito tempo em conversas com eles/as fora, do horário das aulas exigidas pelo estágio. Essas conversas informais, no ambiente da escola, aconteciam em horários como o recreio ou após as aulas de reforço no contraturno e serviram como uma espécie de laboratório, onde pude experienciar a convivência com os/as adolescentes e, ao mesmo tempo, compreender um pouco de seu universo, inserido numa sociedade marcada por uma

grave crise de valores, que tem como uma de suas facetas o distanciamento entre as gerações.

Nesse contexto de crise, era comum, como ainda hoje acontece, encontrar adolescentes que causavam preocupação no ambiente escolar, tornando-se, alguns/as deles/as desestimulados/as com os estudos, outros transgressores/as das normas da escola e, às vezes, até violentos/as. Nessa efervescência de eventos, também as questões relativas à sexualidade causavam cuidado aos/às educadores/as, principalmente em relação aos namoros na escola e ao risco da gravidez na adolescência. A disciplina e a vigilância imposta aos/às adolescentes já chamavam minha atenção, por não considerarem as dimensões da sexualidade como a questão do desejo e do prazer. Hoje, percebo com Foucault (1987), ainda desconhecido para mim àquela época, que já naquele contato inicial com a escola, esta instituição revelou-se um forte mecanismo de disciplinamento e docilização dos corpos. Os/as meninos/as submetidos a esta vigilância escapavam para cantos menos visíveis da escola, como ainda hoje acontece, e davam vazão a esse intruso chamado desejo no ambiente escolar.

Muitas vezes as conversas com estes/as adolescentes tinham como tema o cuidado consigo mesmos(as), a atenção às diferenças e as questões relativas ao gênero, dentre outras. Confesso que nestes momentos abordava tais assuntos com forte viés na biologia dos corpos e na prevenção contra doenças, inclusive as sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Mas outros temas também surgiam, como as meninas que apresentavam como justificativas para seu baixo desempenho escolar o fato de estarem apaixonadas, com a atenção totalmente voltada para os garotos objetos deste afeto. Por outro lado, os meninos não apresentavam justificativas como estas para explicar eventuais notas baixas. Eles eram referidos pelos outros e assumiam estas deferências de inquietos, desatentos, bagunceiros, queriam sempre fugir para a quadra para jogar bola. É certo que essa generificação não se iniciou no espaço escolar, pois estes/as meninos/as já chegavam à escola com muitas destas marcas, porém, a escola, com seus discursos contribuía, e ainda contribui, para que essa generificação se consolide. Com Louro (1999) vemos como a escola, com suas pedagogias da sexualidade, reforçam essas formas de ser homem e de ser mulher, defendem o padrão heteronormativo e, para além disso, acabam dotando os meninos de qualidades como liderança, capacidade de decisão, ao passo que às meninas é recomendado um comportamento mais comedido.

Em abril de 1987, já tendo concluído a graduação, iniciei minhas atividades profissionais na Escola Estadual Antônio Luis Bastos, na cidade de Uberlândia. Desde o início das minhas atividades na escola mantive uma relação bastante saudável com os/as alunos/as, que sempre recorriam a mim para aulas de reforço ou para conversar sobre dúvidas que os/as afligiam em suas vidas pessoais, como relacionamento familiar ou com amigos/as e namorados/as. Ainda nessas ocasiões e, por muito tempo, adotava a postura de professora da área de Biologia, preocupada com o bem estar físico, mental e social dos/as estudantes, numa alusão ao conceito de saúde apresentado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Ainda não dispunha de um referencial que me apresentasse a sexualidade sob outros pontos de vista, mas, ainda assim, conseguia desenvolver com os/as estudantes o diálogo sobre as aflições próprias da adolescência.

Em fevereiro de 1989 mudei de Uberlândia para Capinópolis-MG, para onde meu marido, funcionário do Banco do Brasil, foi transferido. Entre os anos de 1989 e até 1991 não consegui assinar mais nenhum contrato para atuar na docência, porque neste período as escolas da cidade não renovaram o cadastro de candidatos a professores, aproveitando o cadastro do ano anterior, quando eu ainda residia em Uberlândia. Em 1991, pude me inscrever novamente e fui convocada a trabalhar na Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco. Na ocasião fiquei feliz por estar retomando minha atividade profissional e o contato com as alunas, no caso, professoras em formação do curso de Magistério. Com esta turma, procurei desenvolver a Biologia numa abordagem mais dinâmica, por meio de jogos e atividades diversificadas, como debates, filmes e palestras. Nesse sentido, ao tratar do tema reprodução humana, enfocamos aspectos ligados à sexualidade, não apenas das crianças, que seriam suas alunas na escola. Também tratamos da sexualidade em geral, trazendo para a discussão as relações de gênero e a gravidez na adolescência. Nessas dinâmicas, buscava despertar o interesse das alunas por meio de atividades em grupo, explorando a afetividade que havia entre elas e na relação comigo, a professora.

Minha condição de professora com contrato temporário começou a mudar em fevereiro de 1992, quando prestei meu primeiro concurso público e fui aprovada em primeiro lugar para o cargo de professora de Ciências e em segundo lugar para o cargo de professora de Biologia. Porém, com os revezes que ainda hoje são comuns na administração pública em Minas Gerais, o governo do estado, por intermédio da Secretaria de Educação, foi protelando a nomeação dos aprovados e, nesse meio tempo,

começou a acontecer aumento do número de alunos por sala, fusão de turmas e extinção de vagas para professores/as. Só após muita luta e interferência do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sind-Ute/MG) conseguimos que alguns direitos fossem garantidos. Assim, em 1997, acabei conseguindo a nomeação do cargo de Ciências para a cidade de Canápolis, cerca de 50 Km da cidade onde eu residia. Durante pouco mais de um ano, fiz duas a três vezes por semana o percurso por uma estrada sem pavimentação. No trajeto de volta à noite, preferia a BR 153, asfaltada, mas o caminho se tornava muito longo, passando dos cem quilômetros. Esta etapa da minha vida serviu como momento de fortalecimento das minhas pretensões profissionais: deixar os filhos pequenos em casa, dirigir por estradas de terra desertas e por rodovias perigosas à noite acabou fazendo com que eu valorizasse cada vez mais meu papel como profissional da educação.

Finalmente, em 1988, consegui a transferência do cargo para Capinópolis, a cidade onde residia com minha família. Voltei para aquela cidade como professora efetiva para a escola Sérgio de Freitas Pacheco, onde fui eleita vice-diretora e desempenhei tal função no período de 12/01/2000 a 31/01/2002. Nessa função, era mais frequente que na atuação de sala de aula, a necessidade de mediar conflitos em situações de estudantes vítimas de preconceito dentro da escola, por manifestarem, ainda que discretamente e cheios de receio, sua homossexualidade. Nesse sentido, e ainda hoje,

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT (JUNQUEIRA, 2009. p. 15).

Outros casos que surgiam referiam-se à violência doméstica e até mesmo de suspeitas de abuso sexual, fatos que exigiam pronta ação da escola no sentido de comunicar o ocorrido aos órgãos competentes, protegendo o/a jovem da violência à qual se via acorrentado. Essa proteção passava pelo acompanhamento psicológico para tais vítimas, evidenciando também para a escola o papel social na defesa dos interesses dos/as adolescentes.

No ano de 2001 trabalhei também na E. E. Governador Juscelino, onde tive meu primeiro contato com o Programa de Educação Afetivo-Sexual – PEAS, por meio de convite de Superintendência de Ensino dirigido aos/às educadores/as. Finalmente, encontrei espaço para discutir minhas inquietações relacionadas à sexualidade que

residiam nas seguintes perguntas: *Como abordar o assunto sexualidade com os/as adolescentes na escola? Como apresentar o tema aos pais, mães e responsáveis e aos demais profissionais da escola? Qual seria a metodologia mais adequada para discutirmos sexualidade com estes diversos sujeitos?*

Essa experiência no PEAS se iniciou com a participação em um grupo de formação na temática sexualidade. Esta equipe era formada principalmente por professoras de Ciências e Biologia, que buscavam meios de instituir, entre educadores/as, pais e mães, alunos/as, a discussão sobre sexualidade e afetividade na escola de Educação Básica. Aqui percebi o quanto esse assunto inquietava os/as professores/as de Ciências e Biologia, uma vez que a participação no grupo estava aberta a educadores/as de diversas áreas, mas quem atendeu prontamente foram aqueles/as mais solicitados pelos/as estudantes e colegas quando o tema sexualidade vinha à tona no ambiente escolar.

A participação nas atividades do programa revelou o quanto nossa formação acadêmica foi pouco eficaz na área de sexualidade, resultando no paradoxo: ausência de preparação para tratamento adequado ao tema e exigência dos/as estudantes de respostas para suas dúvidas e inquietações. Nessa ocasião, por meio dos documentos do PEAS e das referências e leituras complementares indicadas por tais documentos, tomei conhecimento das reflexões de Jeffrey Weeks (1999) sobre sexualidade, de Guacira Lopes Louro (2008) sobre educação e sexualidade, e de Juarez Dayrell (2007) sobre protagonismo juvenil. A partir daí estes autores passaram a ser referência na minha prática docente, dentro e/ou fora da sala de aula.

O Programa de Atenção ao Jovem PEAS Juventude, como é denominado atualmente, é subsidiado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Na escola, o programa desenvolve as seguintes ações: formação de educadores/as (GDPEAS – Grupo de Desenvolvimento do Peas) e alunos/as (JPPEAS – Jovens Protagonistas do Peas), por meio de oficinas e projetos propostos pelos/as adolescentes, sob a orientação dos/as professores/as. Em geral estes projetos estão voltados para áreas de interesse dos/as adolescentes, como artes, orientação profissional, participação em eventos, como os denominados Congressos da Juventude, dentre outros. Nesse projeto os/as jovens são estimulados/as a participarem ativamente das ações do programa, com reflexos positivos no campo pessoal e nos ambientes de origem destas pessoas. Nesse

sentido, dialogamos com Dayrell (2007) para quem a palavra protagonismo refere-se ao indivíduo que tem papel de destaque num acontecimento. Aplicar este termo à atuação dos/as jovens significa estabelecer uma relação de intimidade entre estas pessoas e seus atos na comunidade e, mais ainda, aferir o nível de influência positiva que estes/as jovens são capazes de exercer especialmente sobre outros/as de seu grupo de convivência e faixa etária. Aqui compreendo que estimular no/a adolescente uma postura de maior autonomia não significa dotá-lo/a de plena capacidade de decisão e liberdade de opções, uma vez que atingir esta plenitude é um objetivo utópico, mesmo para pessoas adultas. Apesar disto, não há como negar que este estímulo à autonomia pode se constituir num importante mecanismo de afirmação e fortalecimento da identidade do adolescente. Assim, ações bem orientadas podem fazer emergir desse processo importantes conquistas pessoais, inclusive no campo da sexualidade.

Retomando as memórias da minha trajetória, em 2002 me mudei para a cidade de Ituiutaba-MG, novamente por motivo de transferência de meu marido. Nesta cidade, trabalhei como professora de Biologia na E. E. Israel Pinheiro e na E. E. Professora Maria de Barros, funções que desempenhei de 01/02/2002 a 25/07/2002, quando pedi exoneração para tomar posse de outros dois cargos na cidade de Uberlândia, para os quais havia sido aprovada em concurso ocorrido em 2001. Dessa forma, iniciei minha atuação na Escola Estadual de Uberlândia (Ciências) e Escola Estadual Messias Pedreiro (Biologia), em 29/07/2002. A mudança para Uberlândia aconteceu pela maior possibilidade de investir em minha formação continuada, devido à presença da Universidade Federal de Uberlândia. Finalmente, em janeiro de 2010 passei a atuar com os dois cargos apenas na E. E. Messias Pedreiro, onde atuo até os dias de hoje. Em 2006 passei por nova formação no programa PEAS Juventude e, desde então, tenho participado ativamente das atividades na escola, boa parte desse tempo, de 2006 a 2009, como coordenadora da equipe de educadores/as e estudantes.

Nesse contexto, atenta às questões comportamentais dos alunos e suas aflições, percebidas dentro e às vezes fora da escola, encontrei suporte em Louro (2008) quando esta ressalta que a escola delimita espaços e institui o que é não “aceitável/recomendável” aos seus sujeitos. Nesse processo de formação do cidadão escolar, quase sempre os meios empregados atendem às expectativas daqueles que definem o que pode e o que não pode acontecer na escola, a saber: professores/as, coordenadores/as, direção escolar, superintendências e secretarias de educação e, por

que não, teóricos da educação. Nesse sentido, a escola torna-se um ambiente extremamente propício à imposição de estereótipos e à disseminação de ideias preconceituosas, baseadas em experiências e convicções pessoais dos/as educadores/as. Fica então claramente exposta a fragilidade dos processos de formação profissional na área da educação, especialmente no campo da sexualidade.

Assim, atendendo a um desejo pessoal na busca por oportunidade de redimensionar minha prática como professora, em março de 2009 ingressei no curso de Especialização em Ensino de Ciências, pela Universidade Federal de Uberlândia, concluído em julho de 2010. O interesse pelo curso se manifestou a partir de minha participação em projetos da Universidade Federal de Uberlândia, que marcam a parceria Escola de Educação Básica x Universidade. Projetos como o CIAFD – Criação e Implementação de Ambientes de Formação Docente em Biologia, Física e Química e o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência permitiram minha reaproximação do meio acadêmico e me mostraram ser possível retomar o antigo projeto de fazer Mestrado. Então, além de contribuir com o aperfeiçoamento da minha ação pedagógica, o curso de especialização significou minha reinserção no universo acadêmico.

Como já desenvolvia há anos na escola o programa PEAS Juventude, senti-me bastante à vontade para escolher o tema sexualidade para meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Assim, esse trabalho recebeu o título de “Reflexões sobre a articulação das noções de protagonismo juvenil e sexualidade presentes nos textos do programa PEAS Juventude”. O TCC teve como finalidade apresentar e divulgar o PEAS Juventude para a comunidade acadêmica, além de constituir um momento de reflexão sobre o seu significado na dinâmica da escola de Educação Básica. Dessa forma, o trabalho se justificou por contribuir com as pesquisas na área de sexualidade dos/as adolescentes e por destacar a importância de se estimular no/a jovem atitudes que possibilitem ações positivas de protagonismo, na escola e em suas comunidades de origem.

Para apresentar o tema a ser desenvolvido nesta pesquisa de Mestrado, parto da noção de que a escola de Educação Básica, ao concentrar em seu entorno grande parte da responsabilidade pela formação integral dos/as adolescentes, acaba gerando uma nova demanda para os cursos de graduação voltados para a formação de professores/as,

qual seja a de proporcionar aos/às futuros/as educadores/as, em sua formação acadêmica, a possibilidade de discutir com seus/as estudantes temas que permeiam o discurso contemporâneo, entre estes a sexualidade. Considerando minha participação como supervisora numa escola de ensino médio de uma equipe de licenciandos/as do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, busco compreender como as questões referentes ao tema sexualidade permeiam a formação dos/as futuros/as professores/as de Ciências e Biologia participantes do programa.

Estar presente no cotidiano escolar como professora nos últimos vinte anos, permite-me observar que apesar de sempre ser referida pelas pessoas a sexualidade nem sempre é apropriada como foco de debate que possui uma centralidade na ação docente, numa abordagem isenta de preconceitos. Poucos/as são aqueles/as que se aventuram a participar deste debate, quase sempre são professores/as de Ciências ou Biologia, que direcionam a discussão para o estudo do corpo humano, especialmente do sistema reprodutor, das doenças relacionadas à prática sexual e dos chamados riscos da gravidez na adolescência. Julgo preocupante esta situação, ainda mais se considerarmos que a sociedade contemporânea tem sido marcada por uma efervescência de fatos e discursos relacionados ao tema, como as questões de gênero, a diversidade sexual e as atitudes de repressão e intolerância, que muitas vezes se traduzem em atitudes violentas, amplamente divulgadas pela mídia em geral.

Ponderando que a escola deve ser chamada a participar do debate sobre sexualidade que, apesar de relevante, muitas vezes se dá sem a devida profundidade ou, o que é mais frequente, considerado um assunto incômodo, sobre o qual não se deve pronunciar a não ser em situações e locais muito específicos, entre estes a sala de aula, especialmente de Ciências e Biologia, pergunto: estariam, na formação inicial, os/as futuros/as professores e professoras deste campo disciplinar atentos/as a essa demanda da escola? Com esta questão, defendo que para o atendimento à demanda na escola é importante que na formação de professores e professoras se façam presentes discussões e estudos sobre sexualidade e que, ainda, no processo de atuação docente no espaço escolar também se faz importante a escuta e a compreensão dos modos de vida e existência dos/as estudantes, tanto na formação superior quanto na escola de educação básica.

Neste sentido, este trabalho se justifica pela possibilidade de aprofundamento de estudos e pesquisas que envolvem o tema da sexualidade articulado com a formação docente. Esta pesquisa pode contribuir com a área do conhecimento, particularmente do Ensino de Biologia, que carece de pesquisas relacionadas ao campo da sexualidade. Vale destacar a relevância social que essa discussão representa ao oportunizar a reflexão sobre a abordagem dada ao tema sexualidade na escola de educação básica e na formação inicial de professores/as deste campo disciplinar. Desse processo reflexivo podem emergir estratégias de ação para professores/as de Ciências e Biologia na escola e na universidade.

Este texto dissertativo tem a seguinte estrutura: esta introdução, outros três capítulos e as considerações finais. O capítulo 1 – **Introdução** apresenta o questionamento central, assim como os objetivos da pesquisa e algumas considerações justificando a relevância desta pesquisa. O capítulo 2 - **Sexualidade – como não falar dela?** – apresenta o referencial teórico da pesquisa, além dos documentos oficiais que orientam a discussão de sexualidade na escola de educação básica no Brasil. Neste capítulo algumas teses que abordam a temática sexualidade e o ensino de Ciências e Biologia são apresentadas. Por fim, o capítulo aponta informações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID -, e sobre o Programa de Atenção ao Jovem – Peas Juventude, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. No capítulo 3 – **Descobrimos os caminhos da pesquisa** – são detalhados os princípios teórico-metodológicos da pesquisa. Também são apresentados os sujeitos investigados e os recursos utilizados para a obtenção das informações: a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas e grupos focais. O capítulo 4 – **Quem são, o que querem, o que dizem sobre sexualidade os/as jovens licenciandos/as do PIBID/UFU/Subprojeto Biologia?** – apresenta a análise dos dados obtidos por meio do questionário, das entrevistas e dos grupos focais. Esta análise parte da noção de discurso de Michel Foucault e procura localizar os sujeitos dos enunciados, os enunciados, os lugares de fala e as relações que existem entre os discursos percebidos nos dizeres dos/as licenciandos/as. Sinalizando com a possibilidade de um recomeço, o capítulo 5 – **Finais não há, recomeços sim** – aponta as considerações finais retomando os discursos dos/as licenciandos/as, as aproximações e distanciamentos entre estes discursos e como se articulam com uma futura atuação docente. Ao final, apresentamos as referências que

orientaram a elaboração deste texto e os anexos, contendo cópias de alguns documentos importantes para a efetivação desta pesquisa.

Desse modo, convidamos a todos/as para iniciar a aventura de passear por este texto.

2. SEXUALIDADE – COMO NÃO FALAR DELA?

2.1. Inscrevendo a sexualidade, seus sujeitos, seus dizeres

A sociedade ocidental, configurada por vieses diversos, cada vez mais se vê como protagonista de uma performance cujo tema central é a sexualidade. Tem esta, a arte de se declarar, mesmo sem ser pronunciada, de revelar-se, mesmo sem se mostrar; vale-se para isso dos corpos e de como estes compartilham sensações e percepções, interpretam os simbolismos do universo ao seu redor e como se apresentam no mundo. Assim, a sexualidade é parte constitutiva dos modos como as pessoas se apresentam para si mesmas e para o mundo, quase sempre de maneira conflitiva.

Na atualidade, uma suposta liberdade de expressão, aparentemente oferece maiores possibilidades de vivência da sexualidade. Ao mesmo tempo, ideias e posturas preconceituosas ainda estão amplamente difundidas na sociedade, influenciando nos comportamentos das pessoas e fomentando a intolerância, a violência e a reclusão daqueles que não se enquadram nos padrões considerados adequados/esperados no exercício das sexualidades. Normatização do sexo, ou estabelecimento de normas sobre o sexo, é o que pretende este enquadramento.

Para William Siqueira Peres (2009, p. 259) “Os processos de normatização pretendem constituir identidades fixas e rígidas centradas nas premissas da heteronormatividade”. A normatização diz respeito, então, ao estabelecimento de uma espécie de código de condutas, que define as formas como desde muito cedo meninos e meninas vão sendo iniciados em determinados comportamentos. Estimulados por expedientes diversos, como vestimentas, brinquedos e brincadeiras, as meninas vão sendo conduzidas à vivência de uma feminilidade e para os meninos, a ordem é a vivência de uma masculinidade.

Referindo-se à normatização do padrão heterossexual, ou heteronormatividade, Guacira Louro afirma que

Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu (LOURO, 2009, p. 89).

Para Louro (2009) essa espécie de alinhamento entre sexo, gênero e sexualidade sustenta a heteronormatividade, ou seja, reafirma que a norma heterossexual deve ser seguida desde muito cedo, pelas crianças e, posteriormente mantida nos comportamentos das pessoas adultas.

Padronizar comportamentos, estabelecer regras e finalidades para o sexo, priorizar a função reprodutiva do organismo biológico, em oposição às possibilidades de prazer e envolvimento afetivo, dentre outras, é o que pretende a normatização. Para Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2010), nesse contexto o corpo sensível, sem órgãos, cultural e socialmente constituído, é apagado, torna-se imperceptível. Emerge então, o corpo biológico, fragmentado, o corpo dos órgãos, o corpo da ciência, explorado pela medicina, ensinado às crianças e adolescentes em aulas de Ciências e Biologia, no espaço escolar.

A busca pela compreensão do corpo como construção cultural conduz-nos a uma diversidade de sentidos e significados. Compreender estes sentidos e significados atribuídos aos corpos, nas diversas culturas, leva à reflexão sobre como se constituem os grupos de estudantes na escola, ambiente com culturas muito peculiares, porém formada a partir do amálgama de várias culturas (COSTA, 2006). Os corpos que circulam pelos espaços escolares e os modos como se organizam nos interessam. Como se apresentam aqueles/as que assumem posições diferentes nos grupos? Como se vestem e se comportam esses/as jovens? Que aparência têm? O que pensam? Estas são inquietações que devem interessar a quem frequenta e atua no espaço escolar, como assinala Marisa Vorraber Costa (2006).

Os símbolos de corpos jovens, alegres, belos e saudáveis, devidamente ornados por tatuagens e artefatos diversos, que vão desde peças do vestuário aos dispositivos eletrônicos que portam como extensões de si mesmos, dão-lhes identidade. Aqueles/as que não correspondem a esse estereótipo esforçam-se para fazer jus a ele, por meio de dietas, cirurgias, tratamentos estéticos e atividades esportivas diversas ou, ainda, valendo-se de práticas pouco saudáveis, como dietas sem acompanhamento ou uso de substâncias como esteroides anabolizantes.

Há também aqueles/as que formam outros grupos totalmente alheios a estas imposições e se investem de um visual próprio, numa clara demonstração de

enfrentamento ao padrão de corpo, beleza, juventude. Embora com tantas variáveis, todo/as esses/as jovens estudantes trazem consigo uma pretensão: o juízo de pertencimento. Assim,

Este olhar sobre o corpo, pautado na sua aparência e rendimento, não é recente mesmo que recentes sejam algumas das várias intervenções que nele se operam. O culto ao corpo como hoje vivenciamos, em que pesem as especificidades de cada momento histórico e cada cultura, tem seu início no final do século XVIII e se intensifica no século XIX porque, nesse tempo, o corpo adquire relevância nas relações que se estabelecem entre os indivíduos (GOELLNER, 2007, p. 33).

A relevância de que trata Silvana Goellner (2007) diz respeito a como as relações entre as pessoas são marcadas pelos modos como seus corpos se apresentam: relações afetivas, de natureza amorosa ou não; relações de conflito, em busca de uma aparência divergente daquela que se apresenta. Enfim, relações que se manifestam na configuração dos grupos e se exteriorizam, demarcando as fronteiras entre estes. Dessa forma, com Goellner (2007), buscamos pensar como, no ambiente escolar, estes corpos são importantes na determinação dos arranjos entre os indivíduos.

A escola, por sua vez, investida de seu papel de instituição educativa, vale-se do disciplinamento para educar estes corpos, buscando torná-los dóceis e manipuláveis, como nos ensina Michel Foucault (1987). No entanto, estes corpos, ao mesmo tempo únicos e coletivos, reagem ao disciplinamento e, aos poucos, vão desenhando o espaço escolar, emprestando-lhe seus traços, suas cores, seus sons. Assim, percebemos na escola uma forte tendência à disciplina e à homogeneização dos/as adolescentes: são grades por todos os lados, jovens uniformizados, imposição dos horários e das disciplinas, sem oportunidades de opções, por mais tímidas que sejam, como, por exemplo, a escolha das cores de suas roupas, dos momentos e dos espaços por onde podem circular ou das atividades de lazer, mesmo nos momentos em que não estão em aulas. A organização das turmas em filas, as falas comedidas, o tom de voz contido revelam o disciplinamento ao qual os/as estudantes são submetidos/as. Corpos são, assim, devidamente educados e disciplinados.

Porém, os/as jovens apostam na transgressão, customizam os uniformes, atribuindo-lhes suas identidades, capricham nos adereços. Desafiam com risos, gritos e ruídos diversos. Resistem à ideia de se separarem dos artefatos tecnológicos com os quais se conectam entre si e conectam-se ao mundo. Elegem objetos de desejo e

estabelecem relações afetivas homo, bi ou heterossexuais; encantam-se com suas descobertas no campo da sexualidade; apaixonam-se e desapaixonam-se e tornam a apaixonar-se. Em Foucault (1987) vemos que tal comportamento implica numa transgressão à normatização. A busca pela superação das normas e regras por estes/as estudantes pode ser vista como um exercício de afirmação de uma autonomia em construção. Um aprendizado de autonomia.

Em meio a esta efervescência, percebemos que o comportamento dos/as adolescentes, nas escolas, provoca anseios e estranhamento nos/as professores/as e demais profissionais da educação. Alguns/as apresentam discurso de assombro e sentem-se gratos pela proximidade da aposentadoria, outros/as jovens ainda optam por mudar de profissão ou se entregar a uma interminável *Via Crucis* profissional, descontentes e perdidos/as em meio a uma dinâmica que não compreendem e que, por isso, torna-se assustadora. Segundo Bill Green e Chris Bigum (1995), para estes/as educadores/as os/as adolescentes são verdadeiros/as “alienígenas em salas de aula”. Estes autores afirmam que se torna mais visível “um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades”. Este “novo tipo de estudante” constitui a juventude e seus modos de vida que emergem em fins do século XX marcadas pela convergência de “discursos contemporâneos sobre a cultura da mídia” (GREEN E BIGUM, 1995 p. 209) e invadem a escola e as salas de aulas.

Eles/as são vistos pela escola e seus/as professores/as como estranhos/as, esquisitos/as, fora da norma. Conflitam com os modelos idealizados pelas pessoas adultas e, ao mesmo tempo, também veem seus/as professores/as como alienígenas, pois percebem-se, do mesmo modo, estranhos/as ao mundo adulto.

Neste universo complexo que é a escola, nem todos/as os/as educadores/as reagem de modo igual. Há aqueles/as que aprofundam seus estudos, investem na carreira e aceitam o desafio de mudar os modos de fazer educação e de pensar; inquietam-se e buscam aproximação com o universo cultural e social dos/as jovens com os/as quais convivem. Entendemos que essa aproximação favorece nas escolas a discussão sobre quem são os/as alunos/as, os modos como vivem e pensam o mundo; como vivem e pensam as sexualidades.

A partir dessas considerações, focando na discussão sobre a sexualidade nas escolas, sobre os sujeitos responsáveis por mediá-la e em que se apoiam estas discussões, entendemos que a escola, como instituição social, não tem como desvincular as suas experiências de um contexto social mais amplo. Isso significa que assim como em outros espaços e instituições sociais em geral, as perturbações causadas pelo tema sexualidade estão presentes na escola; porém a esta não será permitida uma abordagem descolada da história ou, centrada no discurso da moral religiosa e limitada apenas às experiências pessoais de professores e professoras ou ao discurso da medicina hegemônica, desvinculada de processos reflexivos e críticos. É preciso ir além, quebrar paradigmas, romper com preconceitos e barreiras culturais e sociais, ultrapassar o campo da ciência médica. Procurar entender a sexualidade sob uma vertente histórica, social e cultural é o desafio.

Nesse movimento nos aproximamos de Foucault (2009a), para quem até o século XVII as práticas relacionadas à sexualidade eram mais explícitas, não haviam ainda passado pelo crivo da moralidade e suas manifestações eram aceitas de forma mais natural pela sociedade. A partir do século XVII, porém, o quadro se transforma:

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo (FOUCAULT, 2009a, p. 9).

Nesse sentido, a religião cristã acaba estabelecendo e até mesmo legitimando, por suas regras e práticas, os limites à sexualidade; sob as bênçãos daquela instituição, alguns, dependendo da intencionalidade, podiam se permitir ao exercício do sexo; aos demais restava o discurso da proibição e da negação. Negar às pessoas o direito à sexualidade como possibilidade de prazer acabou trazendo consigo o culto aos “mitos²” e tabus, tão comuns na sociedade ocidental.

E assim, no Brasil, o mito da sensualidade naturalizada, escreve sua história a partir de matizes culturais tão diversos quantos são os povos que emprestaram seus modos de viver para nos constituir. Desde as descrições dos invasores portugueses sobre os nativos até os carnavais da contemporaneidade, é possível perceber a entonação das

²A expressão mito neste texto é tomado em seu sentido figurativo, aquilo que Silveira Bueno, em seu dicionário da Língua Portuguesa, 2007, aponta como “(fig.) coisa inacreditável, sem realidade”.

vozes que cantam a beleza sensual de um povo que se entrega sem pudores ou constrangimentos aos prazeres sexuais sem restrições. Assim:

Já no primeiro documento escrito em terras brasileiras, o europeu não escondeu o espanto e o maravilhamento. Em sua carta ao rei, o escrivão Pero Vaz de Caminha registrou que aqueles “corpos formosos” e moças “tão bem feitas (...) que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhes tais feições”, lhes faria vergonha “por não terem a sua como a dela” (MARANHÃO, 2013, p. 18).

Essa imagem de sensualidade do povo brasileiro foi aos poucos sendo desenhada pelos europeus, até ser incorporada pelos “nativos”, muitos dos quais ainda hoje se vangloriam e consideram que tal beleza sensual é uma espécie de patrimônio nacional. É possível comprovar isso, por exemplo assistindo aos programas populares de televisão, como as novelas, ou ainda buscando leituras em revistas que trazem notícias da programação televisiva. As pessoas em destaque nestes recursos midiáticos apresentam um padrão facilmente perceptível: corpos fortes, esguios ou musculosos, cabelos bem tratados, rostos maquiados, sorriso fácil e encantador. Dessa forma, o rótulo fica impresso e se impõem as críticas moralistas, feministas, machistas e tantas quantos forem os grupos que se julgarem aptos a opinar. O fato é que há toda uma polêmica em torno da conduta dos nativos de Pindorama³, quando o assunto é sexo.

Esse estranhamento em relação à cultura que difere de um padrão, o europeu, por exemplo, denota como se estabelecem relações verticais de poder. E mais, a perpetuação desse estranhamento, ao longo de séculos e séculos, revela como são fortes os dispositivos de controle e afirmação desse poder.

Se para os invasores europeus, os modos de ser dos selvagens e primitivos habitantes da América eram inocentemente livres de pudores, então era preciso catequizá-los, educar seus modos, esconder suas vergonhas. Recato e contenção de comportamentos eram importantes, principalmente para as mulheres. Sheila de Castro Faria (2013) afirma que no sistema patriarcal da cultura ocidental, à qual os portugueses estavam submetidos, era importante que a mulher chegasse virgem ao casamento e nele permanecesse fiel, garantindo que a prole por ela gerada fosse herdeira de fato e de direito dos bens do senhor seu marido.

³Nome pelo qual os índios se referiam ao Brasil, quando da chegada dos portugueses.

Para os povos indígenas, e depois para os africanos violentamente inseridos no processo de colonização pelos cristãos, esse modo de viver não fazia sentido; outras práticas se faziam presentes nas condutas destes povos, por isso mesmo considerados primitivos. Salvar da barbárie estes considerados selvagens e inferiores habitantes das novas terras ou para elas trazidos à força, como europeus marginalizados e africanos, passou então a ser uma questão essencial para a realização do projeto de dominação que se delineava. Para Milena Fernandes Maranhão (2013, p. 20), os jesuítas tinham como encargo zelar pelos bons costumes, na sociedade colonial, “mas nem sempre conseguiam escapar dos pecados que deviam combater”. Nesta perspectiva, muitos jesuítas, tidos como redentores dessa gente que habitava a colônia, acabavam sucumbindo e se entregando aos prazeres do sexo junto às mulheres e, por que não, junto aos rapazes, que socialmente desprezavam.

Avançando mais um pouco no tempo e nas relações socioculturais, percebemos que na sociedade brasileira a estrutura social heteronormativa encontra um espaço fértil para se fixar e se desenvolver. Para Patrícia Balestrin (2006), a heteronormatividade é tão contundente que este padrão não é questionado, simplesmente espera-se que as pessoas sejam heterossexuais. Nessa abordagem, não há necessidade de discussões em torno do tema. Aceita-se a heterossexualidade como norma, sem abertura para outras manifestações de comportamento.

A heteronormatividade, então, serve a um propósito de dominação muito bem estabelecido. Ora, era preciso garantir a dominação europeia, e quem mais poderia fornecer a legião necessária à concretização de tal projeto, senão a família sacra e legalmente constituída? Nesse sentido, era preciso que os homens controlassem seus impulsos sexuais em relação a outras mulheres que não a esposa. Caso contrário, os seus folguedos com outras mulheres poderiam gerar filhos ilegítimos e, portanto, ameaças ao patrimônio familiar. Pior ainda se estas aventuras sexuais acontecessem com mulheres tidas como de menor nível, como as escravas, pois haveria a possibilidade de geração de mestiços, pessoas consideradas impuras e de poucas virtudes, menos valorizadas ainda que os negros, numa alusão preconceituosa ao fato de terem se originado da miscigenação entre brancos e negros. Segundo Cristiana Facchinetti (2013), durante o período da escravidão e especialmente após a Abolição, em 1888, era comum o pensamento, inclusive no meio médico, de que a mistura racial

produzia a degeneração. Assim, os filhos dos brancos deveriam ser gerados entre iguais, ou seja, a partir de pais e mães brancos, unidos pelo matrimônio.

Nesse cenário, as mulheres se investiam da personagem doméstica, esposa fiel e mãe dedicada. Como a religião cristã apregoa, criatura formada a partir da costela do homem, para servi-lo e garantir a perpetuação de seu poder, dando-lhe herdeiros. De acordo com Francesca Gargallo Celentani (2009), ao longo de séculos, esta situação pouco mudou e os movimentos de emancipação feminina surgidos ao final do século XIX acabaram por enfrentar, de um lado, os grupos conservadores que teimavam em reservar às mulheres o papel de cuidadora do lar e dos filhos e, de outro, os grupos pretensamente progressistas, que aceitavam a presença de mulheres quando estas lutavam pelos mesmos ideais que os homens, mas quando eram chamados para se aliar a elas, consideravam que a luta pelos direitos das mulheres podia de alguma forma desviar a atenção, enfraquecer os movimentos que os homens defendiam.

Regina Célia Jardim Pinto (2003) descreve no Brasil o movimento feminista desde o início do século XX, com a luta de Bertha Lutz, em prol dos direitos políticos das mulheres, assim como os esforços da mineira anarquista Maria Moura, defensora das causas sociais voltadas para a mulher e que apontavam o homem como o grande opressor. A autora ainda chama a atenção para o apagamento do feminismo, principalmente durante a década de 1950 até o golpe militar de 1964, período em que o ideal socialista não deixava espaço para “lutas particulares”, como o movimento feminista.

Ainda em Pinto (2003), temos a alusão à retomada do movimento feminista no exílio, em plena ditadura, na década de 1970, sob o governo Médici no Brasil. Nesse momento, a luta é pelo direito à saúde, à educação e à moradia. Uma luta contra a ditadura e em favor da mulher proletária. Algumas tímidas reivindicações, repudiadas até mesmo dentro do movimento, por serem consideradas burguesas ou moralmente inadequadas, traziam para o debate temas como sexualidade, aborto e contracepção. Segundo Pinto (2003), a redemocratização dos anos 1980 e 1990 possibilita a criação dos Conselhos da Mulher e também das delegacias especializadas no atendimento às mulheres.

Numa posição de enfrentamento à hegemonia masculina, a mulher vai aos poucos expandindo seus limites na sociedade, seja adentrando as salas de aula como estudantes, desde a educação básica até as universidades, ou assumindo os mais variados postos de trabalho ou, ainda, destacando-se na política, nos esportes e na economia. Mas a luta por direitos ainda está longe de chegar ao término: muitas são as mulheres que têm jornadas duplas e até triplas de trabalho, pois apesar de trabalharem fora de casa, as tarefas domésticas muitas vezes ainda são de sua responsabilidade, assim como o cuidado com os/as filhos/as. Isso sem contar com a grande quantidade de famílias constituídas apenas por mãe e filhos/as. Também é importante mencionar a violência física e moral a que as mulheres ainda hoje são submetidas: em casa, seja com o excesso de atribuições domésticas, seja como vítimas da brutalidade física e psicológica de seus/as companheiros/as, filhos/as e até netos/as; no mercado de trabalho, onde em geral recebem remuneração menor para realizar as mesmas tarefas que os homens; nas ruas e outros espaços públicos, onde são vítimas de assédio moral e sexual.

Nesse contexto de violência sexual e de gênero que ainda hoje modelam as relações na sociedade, surge em Toronto, no Canadá, em 2011, o movimento chamado “Marcha das Vadias”⁴, como protesto diante das colocações de um policial de que as mulheres deveriam evitar se vestir ou agir como vadias para se prevenirem de agressões de natureza sexual. Tal atitude provocou uma reação local, com as mulheres indo às ruas de Toronto denunciar o ocorrido e reivindicar o fim desses posicionamentos. A partir daí, ainda no ano de 2011, a “Marcha das Vadias” aconteceu em várias cidades do mundo, inclusive no Brasil, condenando a violência sexual e de gênero, além de ampliar suas reivindicações para a luta pelos direitos reprodutivos e por um estado laico, por exemplo. Dessa forma, os movimentos responsáveis pelas manifestações nas primeiras cidades a aderirem à causa, já realizaram três marchas (2011, 2012 e 2013) e têm cada vez mais atraído a população para a sua causa, o que não exclui as manifestações de reprovação ao evento, por parte de muitas pessoas, instituições, até de alguns setores da mídia e do próprio movimento feminista.

⁴ Para maiores informações acesse: <http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/sobre/>

Outro movimento que merece destaque por contestar o padrão heteronormativo e por defender os direitos ligados às sexualidades são os movimentos LGBT⁵, sigla que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Louro (2000) chama a atenção para como estes movimentos têm denunciado a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares.

Diante disso, evocamos a imagem das denominadas “Paradas do Orgulho LGBT”, manifestações articuladas em torno da defesa dos direitos de homossexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Estas paradas se valem de alegorias, além de outras manifestações artísticas e culturais, para chamar a atenção da opinião pública para a sua causa. É comum vermos pessoas heterossexuais acompanhando a parada, numa demonstração que vai além da simpatia, mas também indica apoio à militância destes grupos.

Refletindo com Louro (2000) sobre a ausência da história destes movimentos na escola, ponderamos que as referências da população acerca do movimento LGBT ainda estão muito ligadas a um comportamento esporádico, permeado pelo meio artístico e suas manifestações de festa e alegria. Assim, ainda que muito se fale destes movimentos, estas alusões geralmente são de exaltação artístico-cultural ou de repúdio. Falta uma discussão que tenha fundamentação teórica, a partir de estudiosos da temática, para que a sociedade possa passar da alegoria ou do repúdio à admissão de que existem diferentes formas de a sexualidade se manifestar nas diferentes pessoas.

Em geral, a sociedade preocupa-se em explicar cientificamente o posicionamento das pessoas que fogem à regra da heteronormatividade. Dar tratamento médico ou psicológico aos comportamentos, trazê-los para o entendimento e daí para a norma, por meio da ciência, eis o que propõem muitos, inclusive com a sujeição a penalidades legais, em muitas culturas, para as pessoas que resistirem a esse processo de normatização e normalização da sexualidade. Normatização que propõe a família como base da sociedade e estabelece um modelo nuclear para esta, a ser constituída por pai,

⁵Adotamos com Júlio Assis Simões e Regina Facchini (2009) a sigla LGBT, aprovada na I Conferência Nacional GLBT, em 2008, evento coordenado pela Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, subordinada à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, no Brasil. Simões e Facchini (idem) comentam que muitos ativistas utilizam outras variações como a colocação do “T” à frente do “B”, ou a duplicação do “T”, ou ainda o acréscimo de letras como “I” de intersexual ou “Q” de *queer*. Também estudiosos do campo podem usar outras variáveis da sigla como LGBTTTT, é o caso de Furlani (2009).

mãe e filhos; assim, nessa ordem estão implícitas as posições hierárquicas de cada um nesse grupo e também se excluem, pela sua “anormalidade”, qualquer outro tipo de organização que não essa. Aos/as defensores/as de tal ponto de vista, a família, fundada pelo casal heterossexual, investido de poderes legais e religiosos, teria como uma das premissas a geração e a educação de filhos, que continuariam o legado de sua geração para o futuro. Num campo institucional, esta família, graças à sua possibilidade de geração de pessoas, alimentaria de consumidores o mercado capitalista ocidental.

Pelo apresentado, parece claro que ainda hoje a noção de que o sexo está naturalmente ligado ao prazer é fortemente combatida pela moral religiosa judaico-cristã, que atribui à sexualidade um papel pouco nobre na efetivação das relações entre as pessoas, restringindo seu exercício àqueles que, amparados pela lei e pela religião, desejam constituir uma família, com filhos, obviamente. Aos demais, o assunto é relevado ao plano daquilo que é proibido, acerca do qual não se pronuncia, a não ser em momentos e locais muito específicos. Controle pela sexualidade.

Para Foucault (2009a), o ocidente, historicamente, utiliza a sexualidade como objeto de controle que se concretiza por relações de saber e poder legalmente instituídas na sociedade e capazes de estabelecer padrões de normalidade, por meio de discursos elaborados, inicialmente pela burguesia, não sem o apoio da igreja, no campo da Medicina, do Direito, da Pedagogia, da Biologia e da Psicanálise. Nesse contexto, a sexualidade assume lugar de destaque nos discursos e todos dela falam, ainda que, muitas vezes, de forma velada e constrita. Weeks (1999) salienta que Wilhelm Reich, psicólogo e psicanalista austríaco, precursor da liberdade sexual e inspirador dos movimentos juvenis da década de 1960, considerava que a sociedade capitalista viveu e se reproduziu por meio da repressão da sexualidade. Foucault (idem), ao contrário, rejeita essa “hipótese repressiva” ao considerar a sexualidade como um aparato histórico, o qual, além de não oferecer resistência ao poder, a ele se alia, por estar envolvida nos modos pelos quais o poder atua na sociedade.

Nesse contexto, os movimentos de luta pelos direitos dos homossexuais, desde finais do século XIX e início do século XX, na Europa, e posteriormente também no Brasil, buscam espaço para a liberdade da expressão da sexualidade para aqueles/as que não correspondem à chamada normatização heterossexual. No Brasil, assim como em outras partes do mundo, o enfoque médico e psicológico vai, aos poucos, cedendo lugar

para o entendimento de que a identidade sexual, neste caso homossexual, é uma condição inerente às pessoas, independentemente de sua conformação biológica de sexo. Assim,

Desse modelo médico-psicológico seria derivado um modelo igualitário, articulado especialmente pelos modernos defensores dos direitos homossexuais. Esse modelo reage aos estigmas de anomalia e doença imputados à homossexualidade, mantendo a disjunção entre orientação sexual e gênero e apoiando-se no dualismo hetero/homo (SIMÕES; FACHINI, 2009, p. 57).

Apesar destas conquistas, Simões e Facchini (2009) apontam que, na década de 1980 a epidemia de AIDS trouxe de volta os conflitos sobre as questões médicas envolvendo a sexualidade. Homossexuais foram as primeiras pessoas a serem diagnosticadas com a doença e surge, então, o estigma de mal ligado ao sexo, especialmente à homossexualidade. Isso leva a uma nova onda de reflexões médicas em torno do tema sexualidade e ao estabelecimento de uma nova relação entre homossexualidade e doença. Os autores chamam a atenção para o fato de que, se por um lado, parece ter havido um retrocesso na luta pelos direitos dos homossexuais, por outro lado, o advento da AIDS forçou o debate em torno da sexualidade, não apenas com enfoque no plano médico-biológico-psicológico, mas sobretudo destacando os seus aspectos sociais e culturais.

Lógico que demandou tempo, para que houvesse uma mudança de tratamento ao tema, e, na contemporaneidade, os grupos LGBT dispõem esforços no sentido de defender o desligamento entre homossexualidade, transexualidade e anomalia, a partir do reconhecimento de que há em uma população espaço para a manifestação de várias identidades sexuais e de gênero, sem que necessariamente haja a necessidade de que as pessoas se encaixem nesta ou naquela classificação.

Paradoxalmente, apesar de todo avanço na discussão no campo acadêmico e dos movimentos sociais, presenciamos no ano de 2013 o debate sobre o Projeto de Decreto Legislativo, apresentado em 2011 à Comissão dos Direitos Humanos e Minorias, da Câmara Federal pelo deputado João Campos, PDC 234/11, popularmente conhecido como “Cura Gay”⁶ e que permitia que psicólogos tratassem de pacientes que optassem

⁶Link para maiores informações: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/421210-NORMA-SOBRE-TRATAMENTO-PARA-HOMOSSEXUALIDADE-GERA-POLEMICA.html>

por reverter a homossexualidade. Vale a menção de que tal comissão é presidida pelo pastor evangélico Marco Feliciano. Após debates na Comissão em meio a muitas manifestações públicas de repúdio, o PDC 234/11 foi arquivado em 02 de julho de 2013⁷.

Também no cenário da educação escolarizada, em debates, dúvidas ou materiais didáticos o discurso que parece fundamentar a formulação de um projeto de “cura gay” se faz presente. Uma coleção de livros didáticos, aprovados no último edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Biologia/2012 traz o seguinte texto:

Alguns cientistas pensam que pode haver uma influência para alguns tipos de homossexualidade. Outros acham que ser homossexual depende do ambiente em que a pessoa vive. (...) Garotas com ciúme umas das outras ou garotos com uma turma de amigos do mesmo sexo são comportamentos típicos da adolescência e não caracterizam homossexualidade. No entanto, se alguém estiver em crise por causa de desejos sexuais, vale a pena procurar um psicólogo (LINHARES; GEWANDSZNAJDER, 2010. p. 259).

Esta recomendação dos autores do livro didático aqui mencionado está amparada no discurso da anormalidade e da necessidade de tratamento profissional, neste caso, psicológico, da homossexualidade. Tal abordagem do livro didático revela a presença incisiva do discurso médico-psicológico no ensino de Ciências e Biologia, especialmente nas questões que dizem respeito à sexualidade. Presença esta que é naturalmente reconhecida na sociedade como adequada, em decorrência de uma espécie de apoderação da Biologia sobre o campo, com o apoio da Medicina e da Psicologia. Espera-se que as disciplinas escolares, Ciências e Biologia, por discutirem a anatomia e a fisiologia dos sistemas genitais, bem como as doenças relacionadas a estes sistemas, tratem da temática sexualidade “talvez por essas discussões estarem presentes nesses campos de conhecimento” (BARROS; RIBEIRO, 2012, p. 176). Essa concepção revela que “por entenderem a sexualidade apenas como materialidade biológica é que, muitas vezes, vinculamos os debates sobre a educação para a sexualidade às disciplinas de Ciências e Biologia” (idem).

Outro aspecto importante que permeia o tema homossexualidade diz respeito à violência a que estão sujeitos/as aqueles/as que desafiam as normas ou invadem as fronteiras dos gêneros. Individualmente, ou participando de grupos que abertamente se

⁷ Conforme o link: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505415>

autoproclamam homofóbicos, muitas pessoas adotam atitudes violentas, que vão desde a violência simbólica até a violência física, com risco à integridade emocional e física dos sujeitos. Outra questão que não pode ser esquecida é a de que a homofobia⁸, assim como outras formas de violência, estão presentes na sociedade. As pessoas apenas toleram civilizadamente a presença de homossexuais, mas se constroem com a possibilidade de convivência com um familiar ou pessoa mais ou menos próxima que manifeste sua sexualidade nesse sentido, e isso vale para toda e qualquer pessoa que manifeste a experiência da sexualidade fora do que socialmente é definido como norma.

Para defender os interesses das pessoas que escapam ao padrão da heteronormatividade, além dos direitos garantidos por leis a todos os cidadãos, merece destaque a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal, no Brasil, datada de 05 de maio de 2011⁹, da união estável entre homossexuais. Apesar de não estar diretamente destinada a coibir atos de violência, esta lei indiretamente reconhece um importante direito civil e investe de legalidade a existência da família homoafetiva, já que agora os sujeitos terão também maiores possibilidades de, formalmente, constituir um núcleo familiar.

Como é possível perceber, os direitos das pessoas, quando se trata de sexualidade, há muito se estabelecem e se fortalecem em meio a relações de força, naturalmente instaladas na sociedade e capazes de se aliar ao poder para se consolidarem.

Foucault (1987) assinala que uma nova forma de dominação emergia nos séculos XVII e XVIII, encontrando terreno fértil para sua disseminação nas fábricas, nos hospitais, nas prisões e, por que não, nas escolas, onde o campo do saber pedagógico produz modelos de sujeito – estudantes, professores/as, dentre outros – úteis a

⁸ Para Roger Raupp Rios (2009, p. 59-60) homofobia é a “modalidade de preconceito e de discriminação direcionada contra homossexuais”. A partir de Daniel Welzer-Lang (1994) Rios ainda acrescenta: que há a “homofobia geral (manifestação do sexismo que resulta em discriminação dos sujeitos em virtude do seu sexo e gênero, sempre que estes carregam características atribuídas ao gênero oposto)” O autor, recorrendo a Young-Brueh, chama atenção para o fato de que “a literatura registra a utilização do termo “homofobia” no final da década de 70 do século passado. Foi na pesquisa do psicólogo estadunidense George Weinberg, procurando identificar os traços da “personalidade homofóbica”, realizada nos primeiros anos de 1970, que o termo ganhou foros acadêmicos, correspondendo a uma condensação da expressão “homosexualphobia”. Outra nota relevante é a proposição do termo a partir da experiência da homossexualidade masculina, donde a proliferação de outros termos objetivando designar formas correlatas e específicas de discriminação, tais como putafobia (prostitutas), transfobia (travestis e transexuais), lesbofobia (lésbicas) e bissexualfobia (bissexuais)”.

⁹Fonte: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>

propósitos socialmente determinados. Esse modelo de dominação submete os sujeitos, produzindo os corpos dóceis, reduz sua força política e potencializa sua força econômica. Esse corpo, ao mesmo tempo objeto e alvo do poder, corpo manipulável, corpo moldável, torna-se hábil, multiplica sua força econômica/produziva. Serve ao propósito de uma sociedade que delimita, segundo seus critérios, num jogo de sujeição de forças, qual sujeito deve emergir das instituições escolares. Nesse contexto, a humanidade escreve sua história da sexualidade, engendrada em fatores complexos, determinados pelo ambiente sociocultural vigente.

2.2. Sexualidade – da licenciatura para a atuação docente

Pela complexidade que o caracteriza, o tema sexualidade não é tomado no círculo social ou familiar, em muitos casos, de modo tranquilo. De um lado, os/as jovens encontram na escola o lugar e o espaço propício tanto para as experiências quanto para a manifestação de suas sexualidades. Por outro lado, na escola o enfrentamento a este tema não tem sido, como para algumas famílias, nada tranquilo. A escola, esta instituição de sujeitos adultos que estranham os modos como sua juventude (os alienígenas) vivem suas experiências sexuais, é ao mesmo tempo espaço para que o assunto se apresente com maior possibilidade de diálogo e/ou expressão.

Nesse sentido vale uma reflexão sobre a escola que temos hoje, disponível para educar nossos/as jovens. Em qual contexto histórico-cultural esta escola surgiu? Quais são os princípios que orientam suas ações? Esta escola, que hoje mobiliza meios e esforços em torno da educação de crianças e jovens, tem sua origem na modernidade, período historicamente compreendido entre os séculos XV e XVIII, marcado por transformações no campo das artes, da ciência e dos modos de produção, que passam do modelo feudal para o capitalista, trazendo como resultado uma revolução social, que consolida o desenvolvimento da burguesia. A partir desse período, há um afastamento entre o homem e a natureza, entre o homem e Deus, afastamento este que leva à valorização do indivíduo, dotando-o de capacidade de autonomia e, nesse movimento, o sujeito passa a ter possibilidade de resistir à sujeição.

Porém, para Foucault (1987) esta autonomia é limitada: o sujeito é autônomo, mas não livre. Seu corpo torna-se objeto e alvo do poder: corpo manipulável, moldável, dócil, enfim. É o sujeito operador, o sujeito que “sabe fazer”, dentro de uma certa lógica. Da lógica econômica que emergia com a burguesia capitalista naquele momento e que carecia de mão de obra para se consolidar. A escola atendeu a essa demanda, promovendo a escolarização das massas, formando os sujeitos aptos, ou corpos dóceis para ocupar os postos de trabalho disponíveis.

Esse projeto filosófico da modernidade, aponta Sílvia Gallo (2012), por estar centrado num sujeito que é, ao mesmo tempo, sujeito de conhecimento e sujeito político, acabou sendo um projeto de educação, em busca de produzir sujeitos com autonomia para transformar o mundo. Para o autor, o conceito de formação passa então a ser fundamental na modernidade. Gallo (2012) cita as contribuições de Kant e Rousseau, a esse respeito: em Kant, destaca a valorização da disciplina e da instrução, como essenciais para a formação do sujeito; em Rousseau, sobressai a necessidade que os pequenos têm de serem cuidados e educados para se tornarem plenamente adultos. É preciso lembrar que os conceitos de sujeito e de formação, na modernidade, foram pensados na matriz das representações.

Como contraponto às enunciações apropriadas de Kant e Rousseau, Gallo (2012) dialoga com Deleuze e Schaeffer. Com Deleuze, ele critica a colonização do mundo ocidental pela filosofia da representação, com seu caráter repetitivo, não criativo; com Schaeffer, aponta a inviabilidade da teoria da exceção humana, que defende, entre outros pontos, que o homem é diferente dos demais seres vivos.

A partir destes pressupostos apresentados por Gallo (2012), questionamos com ele sobre a viabilidade da manutenção dos conceitos de sujeito e formação na educação contemporânea. Para além do debate sobre a validade de tais conceitos, o autor cita Deleuze e Guattari, para quem, considerando a filosofia da multiplicidade, é necessário propor outro(s) conceito(s) para esta problemática, opondo à necessidade da maioria kantiana, o aprender como acontecimento e a noção de um devir menor.

Nesse sentido, não fazemos uma crítica ao conceito moderno de formação, uma vez que este conceito, naquele momento específico, cumpriu o papel ao qual se propunha. Porém, consideramos válida a aproximação com autores que, em face de

exigências da contemporaneidade, trazem novos olhares para essa questão. Assim, a noção de educação que aqui se apresenta é aquela que favorece, ou pensa, a multiplicidade. A multiplicidade que deveria atingir a todos/as os/as envolvidos/as na dinâmica das instituições escolares, em todos os níveis. Porém, entendemos que há muitos fatores interferentes nesse processo, desde as políticas públicas que orientam a ação educativa, até as particularidades da constituição do perfil profissional dos/as educadores/as e as condições dos/as aprendizes. Voltando o olhar especificamente para a temática desta pesquisa, a sexualidade, percebemos que os desafios são imensos.

Neste sentido, as licenciaturas devem oferecer aos/às futuros/as professores/as a possibilidade de acesso a um currículo que possa fazer pensar a multiplicidade, que tenha a autonomia como uma de suas características. Vale destacar que qualquer que seja o currículo, há sempre uma finalidade implícita, qual seja a de reforçar relações de poder previamente estabelecidas na sociedade. Para Tomaz Tadeu da Silva (2002), a existência de um currículo se faz em relação com um campo de forças, com um campo de poder. Para o autor, um currículo é sempre uma relação forçada, de imposição de valores e de subjetividades, resultado de opções que garantam a manutenção dos saberes de grupos hegemônicos.

Por outro lado, um currículo capaz de problematizar a sexualidade no diálogo com os/as licenciandos/as pode possibilitar que estes/as adentrem na temática e reflitam sobre a postura que se espera de professores/as cientes de que a educação contemporânea se configura em meio a mecanismos altamente complexos, em que a singularidade, o movimento e o devir exigem mudanças de atitudes, como o abandono da rigidez, da essência de um currículo elaborado na lógica das representações e a cessão de espaço para a diferença e a multiplicidade. Esta discussão sobre o currículo precisa acontecer nos cursos de licenciatura. Assim,

Ao buscar o deslocamento da representação para a diferença, do histórico para a historialidade, do fixo para o movimento, da generalização para a singularidade, da verdade absoluta para a verdade do questionamento do sentido, fugindo ao ato da “arrogância de uma resposta” e assumindo a coragem de não saber como vontade de saber, o desejo como epistemologia, pode ser possível o encontro com o devir currículo, o currículo acontecimento (SILVA, 2010. p. 86).

O que Silva (2010) propõe é tão-somente o abandono da ideia rígida do currículo como lugar do estabelecido, do já dado, da pura prescrição.

A análise dos currículos dos cursos de licenciatura, no caso específico de Ciências Biológicas, não se revela suficiente para apontar as abordagens dadas ao tema sexualidade nas salas de aula da graduação, muito menos nos possibilitam reconhecer espaços para além da prescritividade. Isso porque não apenas as disciplinas que apresentam nas ementas a referência ao tema sexualidade vão abordá-lo. Há também as práticas implícitas, os discursos não ditos, por exemplo, nas disciplinas como a Embriologia, a Fisiologia, a Genética e a Anatomia Humanas, dentre outras, que fazem aparecer a discussão de sexualidade quando tais conteúdos são tratados na educação básica. É preciso também prestar atenção aos modos de ser e estar das pessoas nas salas de aula das licenciaturas, nos estágios e atividades acadêmicas em geral. Perscrutar seus gestos, suas falas, seus olhares e sorrisos, apreender suas disposições.

Para Cláudia Ramos de Souza Bonfim (2009), o currículo, para além de espaço de planejamento, pode ser considerado o instrumento político que vem determinar o que seremos. Essa declaração leva-nos a deduzir que o currículo das licenciaturas, politicamente considerado, imprime nos/as licenciandos/as as marcas que constituirão os/as professores/as, no caso, os de Biologia. Assim, a ausência de disciplinas ou componentes curriculares voltadas para o tema sexualidade, ou ainda a sua discussão centrada na anatomia e fisiologia dos corpos, ou no binômio saúde/doença, levam o/a futuro/a docente a uma postura diante dos estudos do corpo humano e da sexualidade que podem possibilitar e promover, portanto, a manutenção da compreensão da sexualidade atrelada a noções de saúde e do cuidado; podem continuar mantendo e reforçando modelos heteronormativos.

Um retrocesso aos pressupostos da modernidade aqui se apresenta. A sexualidade para além da biologia dos órgãos não existirá na atuação desse/a professor/a, ficará relegada a um plano secundário, no espaço das aulas, onde habitam os dizeres do senso comum, das religiões, da medicina e do mercado de consumo, dentre outros. A Biologia, voz autorizada a falar de sexualidade pelos documentos oficiais, cala-se diante da impossibilidade de professores e professoras, na educação básica e no ensino superior, mediar esse debate com os/as estudantes e com a escola.

Esta impossibilidade de professores/as foi possível ver manifesta em um grupo de discussão de uma pesquisa em andamento, coordenado pela orientadora deste trabalho¹⁰. Neste grupo, ao ser colocado em debate o modo como o tema sexualidade é abordado em livros didáticos de Biologia aprovados no último PNLD (2012), professores/as manifestaram a dificuldade em trabalhar o tema em sala de aula. O grupo, em sua maioria, aponta que o tema, para além do livro didático, é levado pelos seus/as aluno/as de ensino médio para a sala de aula e eles/as se deparam com a limitação de suas formações para o enfrentamento do tema e questões apresentadas por estes/as.

Voltando aos cursos de licenciatura, podemos afirmar que afora seus currículos formais, estes possuem outros espaços de discussões das questões vinculadas exclusivamente à educação. Um desses espaços é ocupado pelos programas como o PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, cujo público alvo são os/as licenciandos/as. O programa é uma ação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, datado de 2007. O decreto Nº. 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o programa afirma em seu artigo 1º que o mesmo será executado no âmbito da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010). Entretanto, o primeiro edital do PIBID foi lançado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), ainda no final de 2007, e se dirigiu às áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, onde notadamente há carência de professores/as nas escolas brasileiras. Desde aquele ano, o PIBID tem se caracterizado como um programa contínuo, voltado para os/as graduandos/as dos cursos de licenciatura.

O trabalho coletivo e a capacidade de interação dos membros de grupos formados por licenciandos, professores universitários e docentes da escola básica têm se constituído numa das principais marcas do PIBID-UFU, de acordo com o acompanhamento realizado ao longo dos anos de vigência desse programa na Universidade

¹⁰Grupo de discussão sobre o livro didático, coordenado pela Professora Elenita Pinheiro de Queiróz Silva e do qual participam professores e professoras da Educação Básica da cidade de Uberlândia, além de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU. Esse grupo tem como objetivos problematizar as propostas metodológicas veiculadas nos livros didáticos de Biologia aprovados no PNLD-2012, especialmente, no que diz respeito as orientações (ou ausência destas) para o trabalho com estes livros em sala de aula pelos/as professores/as. A pesquisa intitula-se: Conhecimento biológico e culturas: uma análise das propostas metodológicas presentes nos livros didáticos de Biologia selecionados no PNLD/2012 e conta com financiamento do CNPQ.

Federal de Uberlândia. Não obstante, o cotidiano da escola é pensado de forma mais ampliada, considerando suas complexidades e características, o que proporciona aos licenciandos oportunidades de participação na tomada de decisões quanto às estratégias de ensino, criação e atuação em diferentes experiências metodológicas, bem como o desenvolvimento de práticas inter e multidisciplinares, na tentativa de entendimento e superação dos problemas identificados na escolarização (BRASIL, 2011, p. 2).

Na Universidade Federal de Uberlândia, o PIBID iniciou com os quatro subprojetos, Biologia, Física, Química e Matemática e atualmente atinge todas as licenciaturas. Há uma coordenação institucional, sediada no *Campus* Santa Mônica, composta por docentes da universidade. Em relação ao subprojeto Biologia, interesse particular desta pesquisa, a estruturação do grupo é a seguinte: são duas equipes, uma no *Campus* Umuarama, em Uberlândia, e outra no *Campus* do Pontal, em Ituiutaba. A equipe de Uberlândia tem uma coordenadora, professora da universidade, duas professoras da educação básica, como supervisoras e 18 licenciandos/as. A equipe de Ituiutaba também tem um professor da instituição como coordenador, duas professoras de escolas da educação básica como supervisoras e 12 licenciandos/as.

As atividades desenvolvidas pelas equipes são distribuídas em 20 horas semanais, sendo que destas 10 horas devem ser obrigatoriamente desenvolvidas no espaço da escola. Assim, são realizados grupos de estudos, minicursos, oficinas, palestras, visitas técnicas a espaços não formais de aprendizagem, produção de material didático, dentre outras atividades.

No ano de 2013, foi sancionada pela presidenta da república a lei 12.796, de 4 de abril, que altera a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, no seguinte aspecto:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de professores do magistério para atuar na educação básica pública mediante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de ensino superior (Art. 62, §5).

Tal alteração na Lei de Diretrizes e Bases indica a relevância que o PIBID tem adquirido como política pública direcionada para a formação de professores.

Ao discutir sobre as atividades acadêmicas, incluindo-se aí as disciplinas e os programas voltados para os/as licenciandos/as, retomamos a discussão sobre currículo, pois assim como se pretende que o currículo do curso de licenciatura em Ciências

Biológicas contemple as disciplinas que compõem o corpo de conhecimento daquela área, também é esperado que este mesmo currículo possa discutir temas como sexualidade, que ocupam cada vez maiores espaços, por meio dos debates instituídos por movimentos sociais organizados na sociedade contemporânea e pelo próprio Estado, que assume propostas de formação que têm como foco central as dimensões da multiplicidade e da cidadania. Dentre estes, podemos citar os movimentos feministas, os grupos LGBT e os documentos oficiais que já referidos neste texto.

Como já nos referimos anteriormente, ao chamar a atenção para a ausência de referências a estes movimentos e suas histórias nos currículos escolares, Louro (2000) propõe que nós educadores/as consideremos a escola como um local onde se manifesta a multiplicidade, a multiplicação da diferença, e que possamos ter clareza dos efeitos que nossos discursos produzem. O tratamento deste tema nos cursos de licenciatura, nos tempos atuais do trabalho do/a professor/a nas escolas de educação básica é, assim, uma condição para a realização do trabalho docente.

Isso significa dizer que não se trata apenas de uma exigência teórica ou dos documentos oficiais, como o que temos exposto nas Diretrizes Curriculares, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros documentos que regulamentam a educação básica no Brasil. É, sobretudo, uma exigência colocada pelo que acontece no dia a dia das nossas salas de aulas. Assim, cabe ressaltar que o tema sexualidade entrou na agenda oficial da escola. Para confirmarmos isso basta recorrermos aos documentos que normatizam, orientam e dão sugestões à formulação de currículos da educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais produzidos pelo Ministério da Educação no Brasil em 1998 (ainda em vigor) e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nos parâmetros, o estudo da sexualidade consta como tema transversal, sob a denominação Orientação Sexual. Na apresentação do texto, há uma recomendação:

Em conexão com o tema transversal Orientação Sexual, a sexualidade humana é considerada uma expressão que envolve fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, com significado muito mais amplo e variado do que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas, sociais e psíquicas que incluem mas não se restringem à dimensão biológica (BRASIL, 1998, p. 47).

Por sua vez, localizamos no documento que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica a seguinte menção:

Mas é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, **intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero**, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios (BRASIL, 2010, p. 110, grifo nosso).

Neste trecho, as diretrizes apontam para uma noção de adolescência e, a esta, vinculam a noção de puberdade atrelando, como destacamos da citação, “as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero”. Deixando de lado a concepção que aí se estabelece com a noção de adolescência vinculada a pressupostos psico-bio-médicos, queremos destacar a preocupação com a dimensão da sexualidade e das relações de gênero. Tais dimensões são alertadas pelo documento para a ação docente. Vejamos:

Os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo (BRASIL, 2010, p. 110).

O alerta das diretrizes não se volta apenas para a ação docente. O documento afirma ainda, em sua página 115 e no artigo 16º, referente às Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, que devem, dentre outros, os temas saúde e sexualidade e gênero “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (idem). Assim reza o mencionado artigo:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010, p. 134).

Do mesmo modo, o documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao mencionar as escolas de ensino médio afirmam que estas “também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre **sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual** e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial” (BRASIL, 2010, p. 431, grifo nosso). Na Resolução que aprova estas diretrizes no artigo 16º, que trata do projeto político-pedagógico das unidades escolares, no inciso XV, diz que este projeto deve considerar a

...valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2010, p. 199-200).

Por fim, o parecer que homologa as diretrizes também reafirma o tema sexualidade como necessário na educação básica quando apresenta que:

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras (BRASIL, 2010, p.505).

Está posto que os documentos apresentam sugestões e determinações no sentido da necessidade da observância do tema sexualidade. Ainda a respeito desses documentos, destacamos o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com recomendações aos gestores das escolas de educação básica, em seu capítulo 3, artigo 54, parágrafo 3º:

No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo, tornado possível por meio das relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2010, p. 77).

Pelo apresentado, é possível perceber que há uma preocupação em relação aos modos pelos quais as escolas são geridas, o que fica claro na recomendação de que a escola, na pessoa do gestor deve garantir abertura para a manifestação das diferenças e da pluralidade.

Ainda no âmbito dos documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem que “...compete ao ensino da Biologia, prioritariamente, o desenvolvimento de assuntos ligados à saúde, ao corpo humano, à adolescência e à sexualidade” (BRASIL, 2006, p. 24).

Assim, a noção de sexualidade que desafia o/a professor/a, na sala de aula, deve considerar não apenas os aspectos biológicos, mas também aqueles que dizem respeito à cultura, ética e cidadania.

Objeto de atenção do Estado, o tema da sexualidade tem sido incorporado por propostas curriculares dos estados, a exemplo dos Conteúdos Básicos Comum (CBC), no Estado de Minas Gerais. O CBC – de Ciências (2007) e o CBC de Biologia (2007) apresentam orientações no sentido de se desenvolver, entre outros, o tema sexualidade na escola de educação básica. Estas recomendações referem-se não apenas ao estudo da anatomia e da fisiologia do sistema genital ou às medidas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez, mas enfatizam a importância das discussões sobre a sexualidade humana em seus aspectos culturais e biológicos.

Na esfera da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o CBC de Biologia e o CBC de Ciências devem contemplar os conteúdos que os/as estudantes não podem deixar de aprender. O documento, além de assinalar quais são os conteúdos, indicam o modo como eles devem ser desenvolvidos. Assim, diz-nos que os conteúdos devem ser ensinados de *forma interdisciplinar e contextualizada*, de modo a *favorecer o raciocínio e a construção coletiva do conhecimento científico*. Em seu tema 3, “Corpo Humano e Saúde”, o documento propõe que a sexualidade humana deve ser reconhecida em seus aspectos sociais e culturais, além dos relacionados à Biologia (MINAS GERAIS, 2007a). Por sua vez, o CBC de Ciências, no eixo II, “Corpo Humano e Saúde”, propõe além do estudo do sistema genital, dos hormônios relacionados à reprodução e dos métodos anticoncepcionais, um tema complementar intitulado “Mudanças na Adolescência”, onde se recomenda a discussão sobre aspectos

psicológicos do desenvolvimento dos/as adolescentes, incluindo o debate sobre a constituição da identidade pessoal e coletiva e sua importância para a vida em sociedade (MINAS GERAIS, 2007b).

Como se percebe nas propostas que orientam a elaboração dos currículos, tanto no âmbito nacional quanto no estadual, o professor de Ciências e Biologia deve na abordagem da sexualidade contemplar os aspectos biológicos, históricos e culturais da sexualidade. Nesse sentido, merece destaque a resolução do CNE/CP Nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tal documento, em seu artigo 6º, item VI, parágrafo 3, recomenda que:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL, 2002, p. 2).

É preciso ter clareza sobre este novo desafio que se configura, qual seja o de formar professores/as de Ciências e Biologia devidamente preparados/as para assumir o debate sobre sexualidade com seus/as alunos/as e, nesse contexto, repudiar discursos preconceituosos enquanto evidencia o caráter sociocultural do tema. Ou seja, o que vemos anunciado em todos os documentos oficiais é a orientação para o tratamento do tema sexualidade dentro de um contexto que extrapola o discurso médico/biológico que ainda impera nos materiais e discursos escolares. Curioso é que, paradoxalmente, na formulação dos conteúdos contidos nestas propostas, a dimensão biomédica ainda se faz presente. Esta presença ainda está localizada também em livros didáticos de Ciências e Biologia que circulam nos espaços escolares e que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático¹¹.

Ao lado, ou, para além dos documentos normatizadores e orientadores, como parte integrante de processos de formação continuada de seus/as docentes, o Estado de Minas Gerais implementou desde 1994 um programa direcionado à abordagem do tema. Inicialmente denominado Programa de Educação Afetivo-Sexual, “PEAS – um novo olhar”, em 2008 passa a ser conhecido como Programa Educacional de Atenção ao

¹¹ Em pesquisas desenvolvidas pela Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva que envolvem livros didáticos e Ciências e Biologia tal afirmação é possível de ser confirmada.

Jovem, Peas Juventude. O programa abrange três áreas temáticas: “Sonhos e projetos de vida”, “Afetividade e sexualidade” e “Juventudes e formação cidadã”

Para participar do Peas-Juventude, a escola deve enviar à SEE/MG um projeto que eleja uma das três áreas mencionadas anteriormente. O grupo formado pelos profissionais das escolas responsáveis pela elaboração e desenvolvimento do projeto proposto é denominado GDPeas (Grupo de Desenvolvimento Profissional do Peas) e a equipe de cerca de 30 alunos, formada a cada ano de atividade, recebe o nome de JPPeas (Jovens Protagonistas do Peas).

Da metodologia do programa Peas-Juventude¹², merecem destaque: 1- a formação de educadores e posteriormente de adolescentes, por meio de oficinas; 2- o desenvolvimento dos projetos juvenis, como grêmio estudantil, dança, teatro, produção de filmes, ou outras atividades sugeridas pelos jovens; e, 3- a mobilização da comunidade para as ações do projeto, que é monitorado interna e externamente ao longo do período letivo, sendo os resultados enviados periodicamente à Coordenação Geral em Belo Horizonte, por meio de ambiente virtual disponibilizado pela SEE. Também são de relevante importância os encontros, em Belo Horizonte, de coordenadores da equipe Peas das escolas, para troca de experiências, repasse de informações e discussão de temas pertinentes (MINAS GERAIS, 2009).

Assim, tanto quanto os currículos e os livros didáticos, o Peas Juventude é uma evidência de que a sexualidade tornou-se uma questão do Estado, uma vez que é um programa incorporado pelas políticas públicas de educação. Portanto, é uma questão obrigatória a ser tratada pela escola.

Através desta explosão discursiva sobre a sexualidade na escola, constitui-se um saber escolar sobre a sexualidade, saber este que constitui sujeitos. Este saber propicia um aumento do controle e da possibilidade de intervenção sobre as ações dos indivíduos. Foucault mostra que nas sociedades modernas as repressões sobre o sexo não são formas essenciais de poder. Proibições fazem parte de uma economia discursiva mais ampla que visa à constituição de uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, os quais passaram

¹²No estado de Minas Gerais, pesquisas estão sendo desenvolvidas sobre o Programa de Atenção ao Jovem Peas Juventude. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, foi defendida, em 2012, por Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, orientada pela Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini, a dissertação *As representações discentes sobre o tema sexualidade: em foco o Programa Educacional de Atenção ao Jovem – Peas*.

a ser essenciais para o funcionamento de mecanismos de poder (ALTMANN, 2001, p. 582)

A autora considera que a inserção do debate sobre sexualidade na escola, a partir do tema transversal “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares, reforça os discursos sobre sexualidade na escola e é um indício de que o estado tem se ocupado da sexualidade da população. É possível, então, afirmarmos que o estado de Minas Gerais, com o PEAS Juventude, suas propostas curriculares para o ensino de Ciências e Biologia, também se ocupa do tema sexualidade na educação escolar.

Ora, qual outra instituição teria tal poder de alcance que não a escola? Para Helena Altmann (2001), por meio da escola é possível controlar a população quanto aos cuidados com a saúde pública, com a natalidade e a produção de uma geração saudável, capaz de levar adiante um projeto econômico de produção de riqueza.

A leitura dos documentos que orientam a discussão sobre sexualidade na escola de educação básica e reflexões sobre o livro didático e sobre o programa Peas Juventude nos conduz a Foucault (2009a) e sua discussão sobre biopoder, o poder sobre a vida e o poder sobre a morte. Este autor discute a sujeição do indivíduo às políticas de estado, como disciplina, por meio de instituições como a escola e o exército; ou ainda o biopoder, representado pelas políticas de regulação da população, a demografia e a relação entre pessoas e disponibilidade de recursos. Refletindo sobre a escola, neste contexto, entendemos que as políticas públicas voltadas para a educação adequam-se perfeitamente a essa discussão.

O que fazem os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, os PCN ou o CBC, senão indicarem quais temas e abordagens devem ser prioritária e efetivamente levados para as salas de aula? Nesse sentido, evidenciamos que tais documentos atuam como dispositivos por meio dos quais a biopolítica intervém na dinâmica das escolas. Foucault (2009a) vale-se do termo biopolítica para designar como a partir de meados do século XVIII, “uma série de intervenções e controles reguladores” (p. 152) passou a atuar sobre a população ou corpo social “utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração de coletividades)” (p. 163). Para o autor, a biopolítica aplica essa regulação sobre as questões da sexualidade, da saúde, da higiene, do controle de

natalidade e dos costumes. A biopolítica, então, se refere ao exercício de um poder sobre a vida, ou biopoder.

Importante destacar que Foucault não se referiu especialmente à educação, mas segundo Sylvio Gadelha (2009, p. 173), ao centrar seus estudos na problematização do sujeito, Foucault oferece possibilidades para que apliquemos suas considerações ao espaço escolar. Porém, Gadelha (idem) ressalta que o sujeito apresentado por Foucault é um sujeito inventado pela modernidade, historicamente situado e não um *a priori* a ser constituído pela educação.

Ainda sob esse olhar, programas de estado, como o Peas Juventude, voltado para a discussão da sexualidade com jovens estudantes das escolas de educação básica em Minas Gerais e o próprio livro didático, no caso de Biologia, operam como tecnologias inspiradas e inspiradoras do biopoder. Tais programas e livros trazem mais ou menos implícitas relações de poder que têm por objeto o corpo, que não deve engravidar, no caso das adolescentes, que deve se cuidar para não adoecer.

Com essas considerações não estamos simplesmente dizendo que tais abordagens são indevidas. Apenas qualificamos como temerário recomendar que “não engravidem”, “não fiquem doentes”, como se ao seguir estas recomendações os/as adolescentes estivessem garantindo tudo de bom que se pode almejar nesta idade: saúde, liberdade para estudar, sair, viajar. Se como professoras e professores, temos este discurso, como vamos nos portar diante de estudantes que engravidam? E diante de um rapaz que vai estudar à noite, para trabalhar durante o dia, pois a namorada está grávida? Como proceder diante do/a adolescente que contraiu determinada doença? Ou ainda, diante daqueles/as que silenciosamente já são portadores/as de alguma doença, ou portadores/as do vírus HIV, por exemplo, e ficam ouvindo o tempo todo que é preciso evitar a AIDS, porque é uma doença que mata?

Assim, estamos apenas sugerindo mais cautela, delicadeza mesmo, no trato com assuntos que dizem respeito à condição humana e as suas formas de existência. A partir destas ponderações, já com o olhar voltado para a escola como espaço onde há uma intensa circulação de pessoas, com seus modos próprios de manifestarem suas diferenças, inclusive no campo da sexualidade, passamos à questão da atuação docente. Atuação que, ainda hoje se dá num espaço, a escola, que traz consigo alguns princípios

que a caracterizam desde a sua invenção/criação. Assim, o paradigma científico positivista que marca o surgimento da escola moderna ainda se faz presente no ensino de Biologia, nos estudos do corpo humano, inclusive aqueles relacionados à sexualidade enfatizando os aspectos biológicos, como a reprodução, a anatomia e o binômio saúde/doença. Nesse contexto, os aspectos culturais, como a referência ao desejo e ao prazer, a necessidade de companhia e as relações de poder que se estabelecem a partir da vivência da sexualidade, são relevados ao segundo plano ou, talvez, nem sejam mencionados nas salas de aula, apesar de estarem presentes, ainda que implicitamente, nos diferentes discursos enunciados na escola.

Sendo a sexualidade um tema amplamente referido na sociedade, clara ou veladamente, muitas vezes o papel de informar aos/as jovens é desempenhado pela televisão ou pela rede mundial de computadores; em outras situações, especialmente nas escolas, o livro didático tenta atender a essa demanda dos estudantes por informações na área de sexualidade. Acontece que, em todas estas situações, há uma ênfase maior nos aspectos biológicos e um esquecimento em relação à dimensão histórica e cultural da sexualidade. Então, é cada vez mais relevante que, nas escolas, os/as estudantes participem de atividades que ofereçam possibilidades inovadoras ao trabalhar o tema sexualidade de modo a estimular sua participação, tornando-os/as em certa medida protagonistas das histórias de vida que têm para contar.

Sustentamos que essa escola assim delineada necessita de profissionais que se embrenhem nesse tema, considerando-o como necessário à prática docente. Neste caso, vamos destacar os/as professores/as de Ciências e Biologia, sem com isso defendermos que apenas estes/as participem deste debate, mas considerando que tradicionalmente estas são as disciplinas responsáveis pelo tema da sexualidade na escola, acreditamos que em função de um discurso que atrela a sexualidade ao sexo biológico e à saúde.

A escola, portanto, tanto pode reforçar os modelos hegemonicamente disseminados pela sociedade, por meio da reprodução de mecanismos repressores, que levam alunos e alunas a se adequarem aos papéis comumente definidos como norma ou padrão a ser seguido, quanto pode contestar tais modelos e assim oportunizar, como nos aponta Constantina Xavier Filha (2009), uma “educação para a sexualidade”.

A perspectiva da educação para a sexualidade pretende refletir sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, relativizando-os,

pondo-os sob suspeita e vigilância, provocando a dúvida de algumas certezas, permitindo-se novas formas de pensar e com isso estimular questionamentos sobre como nos constituímos em relações de saber e poder. Com isso, desestabilizar certezas, na tentativa de ampliar olhares em outras direções e possibilidades (XAVIER FILHA, 2009, p. 97).

Tal implicação da escola com a educação para a sexualidade pode ser vinculada ao lugar ocupado pela escola no processo de formação dos sujeitos como assinala Louro:

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 (LOURO, 2008, p. 58).

O que Louro (2008) propõe na citação apresentada é uma reflexão acerca do papel constitutivo de pessoas que a escola tem desempenhado. Nesse sentido, ela tem realizado uma educação para sexualidade, cabendo assim a pergunta: por qual educação tem a escola lutado e qual formação tem constituído os/as docentes?

Professores e professoras, em seu fazer cotidiano nas escolas, acabam por evidenciar relações de poder, submetendo os/as estudantes aos seus olhares carregados de possibilidades de interdição, mas também, por sua vez, são inspecionados/as pelos olhares dos/as outros/as. Assim, apresentando um estudo realizado com professoras das séries iniciais, participantes de um curso na cidade de Rio Grande,¹³ Paula Regina Costa Ribeiro, Nádia Geisa Silveira de Souza e Diogo Onofre Souza (2004) afirmam como estas professoras, após o curso, passaram a entender a escola como um espaço generificado e sexista. Tais professoras também conseguiram ver as crianças na escola “como indivíduos imersos em práticas sociais que cedo lhes atribuem um sexo, um gênero e uma identidade sexual” (p. 127). É possível perceber então o quanto a sala de aula e os demais ambientes na escola são importantes na imposição de comportamentos, desde muito cedo, na vida das crianças. Mas as autoras e o autor trazem também para o texto que as professoras, ao terem esta visão mais crítica sobre a escola e as relações

¹³Trata-se do curso “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS”, organizado pelo Grupo de Pesquisa Estudos em Educação em Ciências do CPG em Ciências Biológicas: Bioquímica, ICBS/UFRGS. O curso foi oferecido a professoras das séries iniciais do ensino fundamental, no município de Rio Grande/RS.

que lá se estabelecem, “podem ter olhado, também, para si e para as suas práticas, entendendo que ora elas podem manter, ora podem confrontar os discursos e as práticas dominantes que produziram/produzem tais inscrições nos corpos das crianças” (COSTA, SOUZA e SOUZA, 2004, p. 127), movimento indispensável ao questionamento das práticas pedagógicas disciplinadoras, punitivas e marcadas pela interdição, tradicionalmente alocadas na escola.

Fugir a essa condição de mera formadora de indivíduos segundo modelos socialmente impostos e permitir a ampliação dos horizontes de seus sujeitos, a saber, alunos/as e educadores/as em geral, é papel da escola na sociedade contemporânea. Fundamental, então, que as instituições responsáveis pela formação de professores/as estejam atentas a estas necessidades durante o processo de elaboração de seus currículos. Como rotineiramente cabe ao/à professor/a de Ciências e Biologia instituir e conduzir os/as alunos/as ao debate sobre sexualidade em sala de aula e outros espaços, é esperado dos cursos de formação em Licenciatura em Ciências Biológicas que eles possibilitem espaços formativos com fomento a tal debate, de modo que estes contribuam no sentido de inserir, na escola de educação básica, profissionais cuja prática pedagógica possa de fato responder a esta demanda colocada para a escola e para estes campos disciplinares.

Considerando-se a sexualidade como característica intrínseca à natureza humana e, por isso mesmo, ligada a sensações, emoções, cuidado e respeito com o próprio corpo e com as outras pessoas, percebe-se a importância de destinar um papel relevante ao universo emocional dos/as jovens que chegam às escolas, com toda sua diversidade de práticas e formas de ser e de estar no mundo. Cabe então às instituições escolares garantir espaços que permitam a esse/a jovem o exercício da iniciativa, do compromisso e da liberdade, e isso só se consegue com a inserção de uma nova visão de educação: aquela que vai além da ação docente, valorizando os seres humanos participantes do processo ensino-aprendizagem, que passa então a ser visto como de natureza mais extensa, capaz de permitir ao/à jovem maiores possibilidades de autonomia, na escola e para além dela.

Espera-se que o/a educador/a, diante de tais inquietações, quando bem preparado/a em seu processo de formação profissional, possa garantir ambiente propício à discussão sobre sexualidade na escola. Nesse sentido, o tema sexualidade apresenta

um caráter transversal, por se constituir no diálogo entre vários campos do conhecimento, como as ciências humanas e as ciências naturais.

Nesse contexto, o/a professor/a, para fazer frente a essa demanda, necessita dispensar um olhar sobre o desenvolvimento de seus/as alunos/as. Ao considerar a inter-relação de fatores psicológicos, culturais e sociais, o/a educador/a oportunizará aos/às alunos/as a noção de que a expressão da sexualidade acontece independentemente de fatores biológicos como período fértil, menstrual ou de gestação das mulheres e, até mesmo, após o fim da idade fértil, indicando que não há nessas manifestações apenas o objetivo da procriação, mas a satisfação da libido, da necessidade de companhia e, por que não, de interesses econômicos, sociais e culturais. Tais expressões marcam, portanto, nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, diferentes formas de viver e compreender a sexualidade. Mediar esse entendimento na sala de aula requer uma preparação especial do/a educador/a.

Contudo, a escola ainda manifesta grande dificuldade na abordagem do tema. Este fato tem sido revelado por um conjunto de pesquisas que se debruça sobre este campo, como sugere o levantamento feito a partir do banco de teses da Capes. Essa consulta teve como critérios as pesquisas voltadas para o ensino de Biologia e a sexualidade, de 1987 até 2012. A título de ilustração indicamos os trabalhos de Paula Regina Costa Ribeiro (2002), Cláudia Ramos de Souza Bonfim (2009), Rita Aparecida Pereira Oliveira (2009), Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2010), Cristiane Kholer Carpilovsky (2011) e Glauberto da Silva Quirino (2012).

Durante o período em que tal levantamento foi realizado, não localizamos nenhuma pesquisa voltada para as temáticas de ensino de Biologia e sexualidade, envolvendo o programa PIBID. Assim, voltamos nossas buscas para as dissertações e encontramos um trabalho sobre o PIBID e a formação de professores de Ciências, porém não há menção ao tema sexualidade. Esta escassez de trabalhos centrados no PIBID pode ser explicada pela recente criação e implementação do programa, em 2007, nas instituições de ensino voltadas para a formação de professores e professoras.

Nesse contexto e diante das dificuldades no enfrentamento do tema sexualidade e ainda considerando a escola como lugar em que se manifesta a multiplicidade e a multiplicação da diferença, é preciso ter clareza dos efeitos que os discursos veiculados

pela escola devem ser parte dos projetos e produções das práticas educativas que se interessam por essa multiplicidade. O tratamento dessa dimensão humana (sexualidade) na formação inicial de professores e professoras que atuarão nas escolas de educação básica termina sendo condição para a realização do trabalho docente. Isso significa dizer que não se trata apenas de uma exigência teórica ou dos documentos oficiais, como o que temos exposto nos Parâmetros Curriculares ou nas Diretrizes Curriculares atuais. É, sobretudo, uma exigência colocada pelo que acontece no dia a dia das nossas salas de aulas.

Considerando-se a sexualidade como dimensão humana e, por isso mesmo, ligada a sensações, emoções, afetos e relações individual e coletiva (dimensão cultural, social e histórica) parece ser fundamental tomar esta dimensão para pensar nos jovens que chegam às escolas, com toda sua diversidade de práticas e formas de ser e de estar no mundo. Cabe então às instituições escolares garantir espaços que permitam a esse/a jovem o exercício da iniciativa, do compromisso e da liberdade, e isso só se consegue derrubando os muros que nos impedem de olhar para a juventude em sua complexidade. Isso exige ação educativa que se debruce sobre os seres humanos participantes do processo ensino-aprendizagem, que passa então a ser visto como de natureza mais ampla, capaz de proporcionar ao/à jovem experiências de protagonismo.

Educadores/as devem estar atentos às exigências dos/as alunos/as e continuamente refletir sobre o seu exercício docente. Assim, como lembra Antônio Nóvoa (2002), é essencial que o professor busque o crescimento profissional, tendo como pilares sua própria trajetória de vida e a escola. Para esse autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Se a formação inicial é responsável pela definição das posturas e do modelo epistemológico a ser adotado por professores/as, também é relevante na formação profissional considerar o contexto em que ela se dá, quais são as experiências de vida da pessoa, seus anseios e expectativas em relação à carreira, além de uma busca permanente pelo aprimoramento dos saberes pedagógicos por meio da formação continuada. Essa busca deve se basear na relação teoria/prática, num processo capaz de permitir a construção e a reconstrução contínua da ação docente. Importa também a esse propósito, considerar o papel do exercício do pensamento sobre as ações educacionais

desenvolvidas e como este pensar sobre as ações pode levar reformulações contínuas dos sujeitos escolares. É preciso que a tarefa dos/as educadores/as seja, como sugere Jorge Larrosa (2004), “dar a pensar”.

Nesta tarefa o/a educador/a, em seu processo de formação e atuação profissional, deve produzir ambientes propícios ao “dar a pensar” sobre sexualidade na escola. Nesse sentido, a complexidade do tema sexualidade exige o estabelecimento do diálogo com vários campos do conhecimento. Tal exigência romperia, sem fazer desaparecer, com o enfoque que privilegia o estudo da anatomia e fisiologia do sistema genital e a compreensão de medidas de prevenção à gravidez e às doenças sexualmente transmissíveis na abordagem da sexualidade.

Nesse contexto, o/a professor/a, para fazer frente a essa demanda, dispensaria um novo olhar sobre seus/as alunos/as. Um olhar que os conduziria às arenas das culturas que constituem estes sujeitos, para que assim possam, talvez, livrarem-se do temor e da preocupação do suposto desvio da juventude contemporânea. Neste sentido, Costa (2006) num artigo intitulado *Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI*, salienta que “os sujeitos do currículo são, antes de tudo, as subjetividades forjadas em uma cultura regida pelos apelos do mercado” (p. 100). Tais expressões marcam, portanto, nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, diferentes formas de viver e compreender as sexualidades e exige, parafraseando Costa (2006) investimentos na busca de um novo modo de ser e de fazer escola.

A busca por esse novo modo de ser e de fazer escola, na formação, pode ser mais acessível para o/a licenciando/a inserido no PIBID, uma vez que o programa objetiva entre outras, a valorização e o entendimento da cultura inscrita no cotidiano escolar, seja no campo teórico, seja no desenvolvimento de atividades na escola de educação básica.

A sexualidade é um dos temas que permeiam o ambiente escolar e pode ser trabalhado pelo PIBID. Para tanto, além dos estudos dos aspectos culturais e biológicos que envolvem o tema, faz-se necessário que os/as licenciandos/as bolsistas do programa se empenhem na leitura dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Conteúdo Básico Comum. Também é importante conhecer o regimento e o plano pedagógico da escola básica onde atuam. Dessa forma,

os/as bolsistas do PIBID, devidamente preparados e amparados pela legislação, terão autonomia para, pelo menos, pensarem sobre a demanda gerada pelo tema sexualidade na escola de educação básica e, buscarem o aporte teórico necessário para o seu processo formativo.

Para além dos cursos de licenciatura e voltando o olhar para os/as educadores/as, entendemos que estes/as devem estar atentos às exigências dos/as estudantes sem perder de vista que a educação é um processo em constante movimento, caracterizado por um fluxo constante de um lado a outro e vice-versa. Tomar ciência desse devir e sobre ele se debruçarem, na busca por fugir da imobilidade e fazer de sua ação docente uma ação de fato, em processos políticos, intencionalmente interessados, é o desafio a ser enfrentado na clareza de que a formação docente é inacabada. E o inacabamento é uma dimensão da beleza do fazer docente.

3. DESCOBRINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para compor esta pesquisa, partimos da ideia de que é necessário, no desencadeamento do processo de composição, nos atermos aos fatos e situações que nos inquietam. Nesse processo, materializa-se a busca por respostas e entendimentos para nossas incompletudes e para as perguntas e objetivos por nós delineados. Ampliar nossos conhecimentos, navegar por espaços pouco explorados pela nossa inquietação, este é o engenho que nos conecta ao universo da investigação e permite o delineamento do percurso metodológico a ser adotado.

Elaborar um cronograma, envolvendo as atividades já desenvolvidas e aquelas ainda por virem, foi um passo importante para orientar as etapas da pesquisa. O ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) aconteceu em 2012. Neste ano, foram cumpridos os créditos obrigatórios e optativos exigidos pelo programa. Simultaneamente, a partir de diversas leituras, ampliadas pelas atividades no curso de mestrado, tanto no processo de orientação quanto nas disciplinas cursadas e atividades programadas, dentre outras, íamos esculpindo o projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo para ingresso no PPGED/UFU.

Não apenas a reformulação do projeto nos ocupou nesse período, pois algumas exigências legais precisavam ser atendidas, a fim de assegurar a entrada em campo e o cumprimento ético da pesquisa. No caso específico desta investigação, primeiro foi estabelecido o contato com a coordenação geral do PIBID/UFU para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização para a coleta dos dados junto aos/as licenciandos/as do Curso de Ciências Biológicas, bolsistas do programa, como já assinalado anteriormente. Uma vez obtido o documento comprobatório da autorização (Anexo A), o passo seguinte consistiu na submissão do projeto de pesquisa ao CEP/UFU – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade federal de Uberlândia, por meio da Plataforma Brasil.

Em 03 de fevereiro de 2013, submetemos o projeto à apreciação do CEP/UFU. A análise perdurou até o dia 12 de abril, quando o projeto foi aprovado, conforme o parecer consubstanciado número 244.740. O acesso ao campo e a obtenção dos Termos

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) deram-se a partir do dia 15 de abril/2013. A aplicação do questionário aconteceu entre 15 de abril e 28 de junho de 2013. As entrevistas, por sua vez, aconteceram de 13 de junho a 24 de junho, tendo as transcrições se iniciado neste mesmo período e se estendido até 17 de julho. Por sua vez, os grupos focais aconteceram entre setembro e novembro de 2013.

Para apresentar o percurso realizado, fazemos como sugere Maria Cláudia Dal'Igna (2012) e apontamos as seguintes etapas desenvolvidas nesta investigação: perspectivas teórico-metodológicas; a ida ao campo – questionário, entrevistas e grupos focais; a arte da análise das informações.

3.1. Perspectivas teórico-metodológicas

Uma vez delimitado o cronograma das atividades, a pesquisa tornou-se repleta de concretude, estava de fato acontecendo, havia prazos a cumprir, etapas a serem desenvolvidas. Partindo da afirmação dos princípios teórico-metodológicos que orientaram esta investigação, fomos a campo após aprovação do projeto pelo CEP/UFU. Estes princípios orientaram nossas ações ao longo da busca de informações para os nossos questionamentos.

A nossa pesquisa situa-se na vertente qualitativa uma vez que esta traz intrínseca um tipo de abordagem que considera a complexidade do campo de pesquisa, no caso a sexualidade, e as relações socioculturais de poder e de saber que o constituem. Para dialogar e construir o nosso objeto de pesquisa, nos pautamos teoricamente nas obras de Michel Foucault, especialmente “História da Sexualidade I – a vontade de saber” e “A ordem do discurso”, em estudos nos campos da sexualidade, gênero e educação que dialogam com Foucault e com o campo dos estudos culturais¹⁴. Desse modo, tomamos a

¹⁴ Ana Carolina D. Escoteguy, no livro **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana, publicado pela editora Autêntica, Belo Horizonte - MG, 2001, página 21, afirma que “O campo dos estudos culturais surge, de forma organizada, através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Inspirado na sua pesquisa, *The Uses of Literacy* (1957), Richard Hoggart funda em 1964 o Centro. Este surge ligado ao English Department da Universidade de Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação desta mesma instituição. As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, vão compor o eixo principal de observação do CCCS.” Para maiores detalhes acerca dos Estudos Culturais e Educação sugerimos as seguintes leituras: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema.

noção de sexualidade como dispositivo, como construção histórica e cultural, permeada por relações de poder e saber.

Ao compormos a pesquisa, os princípios teóricos e metodológicos que a constituem foram colocados em diálogo com as nossas experiências, esta teia de vivências que nos constituem como mulheres-professoras-pesquisadoras. Nesse processo, desenhamos nossos modos de reação e de intervenção no campo das relações que estabelecemos com a pesquisa e com os sujeitos investigados. Então, nosso olhar sobre a pesquisa, durante sua composição, foi um olhar único, particular, carregado dos significados que a vida foi imprimindo em nós ao longo do tempo e das experiências que vivemos. Ocupar-nos desse olhar foi um exercício constante durante o curso do mestrado e, para além desse espaço acadêmico e de pesquisa, passou a ser um movimento incorporado pelos nossos fazeres e dizeres.

No delineamento dos caminhos que nos conduziram nesta investigação, não partimos de uma trajetória previamente definida, engessada na certeza da impossibilidade do (re)tornar ao movimento de origem. Não tivemos, portanto, a intenção de nos investir de um poder, o poder da pesquisadora que traz consigo todas as certezas e caminhos previamente definidos. Ao contrário, deixamos que as percepções do caminho inspirassem esta exploração.

Ao abordarmos esta questão do poder de quem pesquisa, sobre o andamento da investigação, trazemos para este texto Michel Foucault e suas considerações sobre o poder, aludidas neste texto dissertativo. Na análise genealógica que faz na obra “Microfísica do Poder” (2012), o autor trata sobre como os poderes instituídos na sociedade, os micropoderes, como a família, a escola, a igreja e os meios de comunicação, são capazes de gerar saberes. O poder do qual trata Foucault não é aquele historicamente pertencente a um grupo. Para o autor, o poder é heterogêneo, manifesta-se em redes de relação na sociedade, de um lado a outro. Nesse movimento, o poder acaba produzindo discursos de verdade. Discursos sobre a disciplina, sobre o corpo e sobre a sexualidade.

A localização destes discursos e da relação entre eles foi proporcionada pelo diálogo com Michel Foucault (2012), Guacira Lopes Louro (1999; 2000; 2008), Paula

Regina Costa Ribeiro (2002), Jane Felipe (2006), Sílvia Gallo (2012), Marisa Vorraber Costa (1996; 2000), dentre outros/as. Também voltamos nossa atenção para a leitura de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do Ministério da Educação, o Conteúdo Básico Comum – Ciências e o Conteúdo Básico Comum – Biologia da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com a intenção de buscar as recomendações e normatizações presentes nesses documentos em relação à abordagem a ser dada ao tema sexualidade na escola.

A partir destas leituras, ao transitar pelos caminhos que conduziram essa pesquisa, seja nos momentos do levantamento das informações ou na sua análise, uma atenção especial foi dedicada à percepção de eventuais “discursos de verdade” enunciados nas proposições dos/as licenciandos/as por meio do questionário, das entrevistas e dos grupos focais.

Tomamos em Foucault (2006) a noção de verdade. Para o filósofo, a verdade vincula-se à produção de discurso. Ao ser enunciado, o discurso comporta verdade(s). Porém, não se trata de caracterizar a verdade como uma mera sequência de proposições. Para o filósofo

Verdade é o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos (FOUCAULT, *idem*, p. 232).

A partir de Foucault, buscamos decompor os discursos e capturar as possíveis verdades neles veiculadas. Nesse movimento nos empenhamos na percepção da verdade como procedimentos/enunciados previamente regulados a serem codificados em espaços bem definidos.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que pesquisar em educação exige um olhar especial de quem o faz, isso porque tal disposição implica no trabalho com seres humanos, com seus discursos de verdade e suas instâncias de produção ou com suas produções e as diferenças que os aproximam ou os distanciam. Desse modo, não faz sentido esperar um controle absoluto de variáveis, ou ainda a neutralidade total do/a pesquisador/a, diante do objeto de estudo.

Parece que, para muitos de nós – não estou segura de que sejamos maioria –, pesquisadoras e pesquisadores sociais envolvidos com processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual (COSTA, 1996. p. 8-9)

Assim, a autora faz uma crítica ao modelo de racionalidade da ciência moderna, que resultou da revolução científica dos séculos XVI e XVII e que levou para os séculos seguintes o domínio das ciências naturais, traduzido na necessidade de um conhecimento profundo e rigoroso da natureza. Naquele contexto, a observação e a experimentação, com suas possibilidades de realizar medições, elevaram o conceito de rigor científico. O que não era quantificável tornava-se cientificamente irrelevante.

Para Boaventura de Sousa Santos (2003), as ciências sociais, nascidas neste turbilhão de racionalidade e empirismo, que caracterizou os séculos XVIII e XIX, surgiram destinadas a assumir seu posto no empirismo. Porém, houve um desvio e as ciências sociais assumiram duas vertentes: a primeira consistiu em aplicar às ciências sociais os mesmos princípios epistemológicos e metodológicos que fundavam o estudo das ciências naturais. A outra vertente, segundo Santos (*idem*), tratava de cobrar para as ciências sociais um código metodológico e epistemológico próprios. Para o autor, as duas vertentes têm sua origem na modernidade, embora a segunda traga implícito um sinal de crise, de rompimento com a racionalidade científica.

Esta crise deixa então espaço para a emergência de um novo conjunto de ideias e teorias, no século XX. Com Santos (*ibidem*) percebemos que a noção de ciência como produção humana carregada de possibilidades de falhas surge juntamente com a ideia de que o conhecimento humano decorre da dinâmica histórica da sociedade. Dessa forma, não há uma verdade absoluta, estejamos falando em ciências naturais ou ciências sociais. Sempre é possível rever posições e levantar questionamentos.

Assim, defendemos que a pesquisa em educação, campo de estudos inserido nas ciências sociais e humanas, apresenta, guardadas as suas especificidades, tanto valor científico quanto as pesquisas realizadas no campo das ciências naturais.

3.2. A ida ao campo: questionário, entrevistas e grupos focais

Após esse delineamento dos princípios teórico-metodológicos que regem esta investigação, passamos à definição dos recursos metodológicos que utilizamos para a obtenção das informações. Nesse momento, já havíamos definido que os sujeitos da pesquisa seriam os 28 licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, bolsistas do PIBID, subprojeto Biologia, sendo 16 licenciandos/as do *Campus* Umuarama e 12 licenciandos/as do *Campus* do Pontal.

A Universidade Federal de Uberlândia constitui-se de seis *campi*: *Campus* Santa Mônica, *Campus* Umuarama e *Campus* Educação Física, localizados na cidade de Uberlândia; *Campus* do Pontal, localizado na cidade de Ituiutaba-MG; *Campus* Patos de Minas e *Campus* Monte Carmelo, estes dois últimos levam os nomes das cidades mineiras onde se localizam. Como os sujeitos desta pesquisa são licenciandos/as bolsistas do PIBID, subprojeto Biologia, na determinação dos locais institucionais onde a investigação aconteceu, foram considerados apenas os *campi* onde existe o subprojeto Biologia do PIBID, no caso *Campus* Umuarama e *Campus* do Pontal.

A opção pelos sujeitos anteriormente referidos justifica-se primeiramente por ser o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas o responsável pela formação de professores/as de Ciências e Biologias, disciplinas às quais o tema “sexualidade” tem sido atribuído nos currículos da educação básica. Em segundo lugar, por ser o PIBID um programa que possibilita a ampla inserção do/a licenciando/a na escola de educação básica, planejando e executando atividades diversas. E, por último, por atuarmos como professora de Ciências e Biologia na rede pública de ensino por mais de 20 anos e, nos últimos quatro anos, na supervisão de uma equipe PIBID, orientando suas intervenções em uma escola de ensino médio da rede pública estadual na cidade de Uberlândia.

De tal modo, a escolha pelos sujeitos da pesquisa atendeu aos seguintes critérios de inclusão: em primeiro lugar, estas pessoas deveriam ser licenciandos/as do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Uberlândia, *Campus* Umuarama e *Campus* do Pontal, bolsistas do PIBID, subprojeto Biologia; em segundo lugar, para atendimento aos preceitos e exigências do CEP/UFU, seria necessário obter junto à coordenação institucional do PIBID/UFU documento assinado, declarando ciência da participação dos/as licenciandos/as bolsistas na pesquisa. O critério de exclusão

estabelecido foi a manifestação pelo/a licenciando/a do não interesse em participar da pesquisa. Pontuamos que não houve, durante a realização da pesquisa, a necessidade de recorrer ao recurso do critério de exclusão, uma vez que os/as licenciandos/as mantiveram o interesse em participar das diversas etapas de investigação.

A partir dessa definição dos sujeitos da pesquisa, novos desafios se apresentaram: quais recursos usaríamos para proceder à coleta dos dados? Como estabelecer a comunicação com estas pessoas? Em quais espaços poderíamos nos reunir com elas? Como seriam estas pessoas, quais dizeres estariam presentes nas suas falas, em seus gestos e seus olhares? Alguns/as destes/as licenciandos/as já nos eram conhecidos, pois constituíam a equipe de 16 bolsistas do *Campus* Umuarama, sendo que destes/as oito eram supervisionados/as por nós na escola de educação básica. Por sua vez, os/as licenciandos/as do *Campus* Ituiutaba nos eram totalmente desconhecidos.

Diante destas inquietações, a necessidade de volta às perguntas de investigação e aos objetivos foi imperativa. Essa providência, aliada à vivência como professora de Ciências e de Biologia no ambiente de escolas de educação básica ao longo de vinte e quatro anos, sendo os quatro últimos como supervisora de uma equipe de licenciandos/as do curso de Ciências Biológicas, bolsistas do PIBID, colaborou no enfrentamento destas inquietações.

Dessa forma, estavam postos alguns aspectos, a priori, da delimitação do lugar da pesquisa e das pessoas que forneceriam os elementos para que a pesquisadora pudesse ir em busca dos *discursos que licenciandos/as do curso de Ciências Biológicas, bolsistas do PIBID/UFU, Campus Umuarama e Campus do Pontal, apresentam sobre sexualidade e, ainda, se estas pessoas articulam seus discursos com sua futura atuação como professores na escola de educação básica*. Restava, então, a aproximação dos espaços e dos sujeitos, com o olhar não mais da professora da educação básica e supervisora do PIBID, mas sim da pesquisadora. Para tanto, foram propostos os seguintes recursos metodológicos para a obtenção de dados: optamos pela aplicação de um questionário e pela realização de entrevistas e grupos focais. Uma vez que não há um recurso metodológico que isoladamente ofereça respostas a todos os questionamentos de uma pesquisa, optamos por esta combinação – questionário, entrevista e grupo focal - visando ampliar o espectro de informações que pudéssemos obter junto aos licenciandos/as.

A dinâmica da busca pelas informações que constituiriam a pesquisa incluiu as “idas ao campo” aqui caracterizado como os espaços frequentados pelos/as licenciandos/as dentro das escolas de educação básica e nos *campi* Umuarama e do Pontal, da UFU. Esta ida ao campo só aconteceu após a aprovação do projeto pelo CEP, pois a partir daí estávamos autorizadas para iniciar o contato com os/as sujeitos da pesquisa. Ir a campo se traduziu num momento muito especial da pesquisa, momento de aproximação do universo dos/as licenciandos/as e dos discursos sobre sexualidade que traziam declaradamente expostos ou não, em suas palavras, no gestual, nas expressões faciais e corporais.

Estas atividades tiveram início com um contato inicial com os professores coordenadores das equipes PIBID-Biologia, um professor do Umuarama e outro do Pontal. Na ocasião, a pesquisa foi apresentada expondo-se o problema central e os objetivos, além de justificar que a escolha pelo grupo PIBID atendia a uma inquietação acerca de como estes/as jovens bolsistas pensavam a sexualidade e se esse pensar, de alguma forma, encontrava lugar para uma perspectiva de sua atuação docente. Os professores coordenadores facilitaram prontamente o contato com os/as licenciandos/as, que foram informados da importância da sua participação para a efetivação da pesquisa. Como todos/as estes/as jovens têm idades acima de 18 anos, não houve necessidade legal de que seus responsáveis autorizassem sua participação na pesquisa.

No caso das equipes do Umuarama, foi solicitado ao professor coordenador que cedesse alguns minutos em uma das reuniões quinzenais que a equipe realizava e iniciei minha apresentação lembrando aos/as licenciandos/as sobre minha condição de estudante do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFU. A seguir, foram expostos para os/as presentes os detalhes da pesquisa, como problema, objetivos e justificativa. Após isso, perguntou-se aos/as presentes se tinham interesse em participar, cedendo as informações ou dados solicitados na busca por responder ao questionamento e atender aos objetivos da pesquisa. Após estes esclarecimentos, todos/as aceitaram participar, fornecendo os dados em ocasiões previamente agendadas.

Em relação ao PIBID-Biologia do *Campus* do Pontal, o contato foi marcado pelo professor coordenador, também em um dia de reunião quinzenal. Inicialmente, foram feitas as apresentações devidas sobre a pesquisadora, na ocasião, desconhecida pelos/as licenciandos/as. Posteriormente, a pesquisa foi apresentada, especialmente a questão

central, os objetivos e a justificativa. Após estas informações, o grupo de licenciandos/as se mostrou interessado em participar.

Como anteriormente referido neste texto, já mantínhamos contato, em reuniões quinzenalmente realizadas, com os/as licenciandos/as de Uberlândia, e especialmente aqueles que desenvolviam o trabalho sob nossa supervisão, uma vez que passam dez horas semanais em atividades diversas na escola onde atuamos.

Então, iniciamos a coleta dos dados por meio da aplicação do questionário. Este apresentava questões fechadas e algumas questões abertas (Anexo B). A opção pelo questionário nesse momento deu-se em função da necessidade que tínhamos de caracterizar o perfil dos/as licenciandos/as participantes do PIBID-Biologia, além de informar onde e quando estas pessoas obtêm informações sobre sexualidade.

Para a equipe do *Campus* Umuarama, o instrumento foi aplicado, por nós, em uma das reuniões quinzenais da equipe, para 16 licenciandos/as, sendo 11 mulheres e 5 homens. Antes do questionário, os/as licenciandos/as receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo E) e, após leitura, procederam à assinatura do documento, no qual autorizam a utilização das informações prestadas para fins da pesquisa. Tomadas estas providências, todos/as receberam o questionário impresso e o responderam por escrito.

Em relação à equipe do *Campus* do Pontal, localizado em Ituiutaba-MG, cidade distante cerca de 130 km de Uberlândia, procedemos à postagem eletrônica do questionário no recurso “Google Docs”¹⁵, uma vez que não era imprescindível nossa presença naquele momento da coleta de dados. Antes desta postagem, os/as licenciandos/as foram contatados via e-mail, com instruções sobre como responder o questionário *on-line*. Entretanto, antes de fazer a postagem e de realizar os questionários obtivemos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos/as bolsistas do PIBID do *Campus* do Pontal/UFU, por meio do professor coordenador daquele grupo, que levou os termos para serem assinados. Dessa forma, com o aceite e concordância dos participantes da pesquisa, estes/as preencheram o formulário do questionário e as respostas foram depositadas no recurso “Google Docs”. De um total de 12 bolsistas do *Campus* do Pontal, 10 responderam o questionário, sendo 8 mulheres e 2 homens.

15

<https://docs.google.com/forms/d/11dhe5dV6hkHRtCITbCfAkeIU0ENEQTUmZ1FcPcWtSDM/viewform>

Mesmo que o grupo do Pontal tenha respondido o questionário por via eletrônica e o grupo de Umuarama o tenha feito por escrito em nossa presença, não houve distinção entre os grupos, pois não aconteceu, da nossa parte, nenhum tipo de interferência ou colaboração no momento da aplicação do recurso para a equipe do Umuarama.

Dando prosseguimento à pesquisa, realizamos as entrevistas individuais semiestruturadas, a partir de um roteiro (Anexo C) que deixava liberdade para nossa intervenção sempre que julgássemos necessário. Foram entrevistados/as licenciandos/as do Umuarama e do Pontal, que voluntariamente, após nossa solicitação, manifestaram interesse em participar desta etapa da pesquisa. Esta solicitação aconteceu ainda naquela primeira reunião (uma em Uberlândia e outra em Ituiutaba), onde apresentamos a pesquisa aos/às licenciandos/as. O critério para definição dos/as entrevistados/as foi que deveriam ser dois homens e duas mulheres em cada *campus*, totalizando quatro pessoas entrevistadas¹⁶. Dentro desses critérios, os dois licenciandos e as duas licenciandas que primeiro se dispuseram a conceder as entrevistas foram então elegidos/as para tal.

A opção pelas entrevistas, como recursos para a busca de informações, deu-se em função da necessidade de um contato mais estreito com os/as licenciandos/as, o que nem sempre é possível durante a aplicação de questionários. Desse modo, optamos por dar aos momentos de realização das entrevistas um caráter menos formal, como numa conversa, onde os/as interlocutores estivessem mais à vontade para manifestar suas ideias, fazer questionamentos e emitir suas opiniões. Tratou-se, portanto, de uma conversa, um encontro em busca dos dizeres sobre sexualidade, como nos apresenta Silva (2010):

Sob o rótulo de entrevista, entendo a conversa como a possibilidade do encontro. Como um espaço-tempo, de confiança e do nível de despojamento entre os envolvidos na conversa, na busca da aproximação dos dizeres, saberes, sentidos produzidos e expressos pela e na conversa. Conversa esta que pressupõe interação entre a memória e o esquecimento (idem, p. 57).

¹⁶ Os/as entrevistados/as foram Ciro e Maria Helena (*Campus* Umuarama) e Luiz Carlos e Tamires (*Campus* do Pontal). Todos os nomes atribuídos aos/às licenciandos/as nesta pesquisa são fictícios, atendendo às exigências éticas de preservação da identidade dos/as licenciandos/as. Embora tenham sido solicitados para indicar seus nomes fictícios, eles/as deixaram esta tarefa para a pesquisadora, que de forma livre realizou essa nomeação.

Efetivamente, durante as entrevistas buscamos estabelecer um diálogo com os/as entrevistados/as, ir além das questões previamente determinadas pelo roteiro, pois elas apenas serviram como pontos de referência para esta conversa. Emitir novos questionamentos a partir das respostas recebidas exigiu uma concentração total durante a entrevista que se desenrolava. As expressões corporais e faciais, as hesitações ou ainda as respostas prontamente fornecidas, aguçavam nossa curiosidade e inspiravam novos questionamentos.

A esse respeito, Rosa Maria Hessel Silveira (2002) elucida porque usa a expressão “uma arena de significados”, ao discorrer sobre a entrevista em educação:

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes (idem, p. 139-140).

Assim, o desafio maior enfrentado nesta fase da pesquisa foi o de que o envolvimento com a situação da entrevista permitisse explorar mais a fundo os discursos trazidos pelos interlocutores/as. E, após a entrevista, nas transcrições e, a cada escuta, a busca constante por novas informações que pudessem ter escapado à atenção inicial. Esse exercício, além de fornecer elementos para atender aos objetivos da pesquisa, também foi importante na formulação das questões que foram apresentadas para discussão nos grupos focais.

As entrevistas foram gravadas no ambiente das escolas de educação básica onde o PIBID-Biologia mantém licenciandos/as em atividades diversas. A opção pelas escolas levou em consideração o fato de que são espaços de atuação do PIBID, com ambientes (salas, laboratórios, dentre outros) destinados para as reuniões do grupo. Então, nos valemos desta condição para eleger onde se dariam as entrevistas: as escolas, uma em Uberlândia e outra em Ituiutaba. Mais uma vez, houve o cuidado com a assinatura pelos/as entrevistados/as dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo F).

Inicialmente, pensamos no registro das entrevistas por meio de vídeo, o que foi feito em relação à primeira entrevista. Porém, como a mesma aconteceu no espaço de uma escola de educação básica, durante a troca de aulas, alguns/as estudantes se

movimentaram, deslocando-se para a sala de vídeo ou para as quadras esportivas, gerando ruídos diversos. Após a entrevista, assistindo ao vídeo, percebemos que nesses momentos ficava mais difícil captar as repostas do entrevistado, no caso, Ciro. Diante disso, para as próximas entrevistas, optamos pelo recurso da gravação em áudio, pois aproximávamos bastante o gravador do/a entrevistado/a e o som saía perfeitamente audível, mesmo com o habitual barulho ao fundo; com a câmara de vídeo não conseguimos essa aproximação, por questões de deslocamento do foco e também por constrangimento do/a entrevistado, que ficava com uma imagem meio distorcida em função da aproximação e ainda assim o som não apresentava boa qualidade.

Ao apresentar estas informações, as lembranças vêm de turbilhão e remetem àqueles dias, quando as dúvidas em relação ao sucesso da entrevista nos preocupavam. Deixaríamos os/as entrevistados/as à vontade para responderem aos questionamentos? Estariam as perguntas claramente apresentáveis? Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, estaríamos preparadas para lidar com a imprevisibilidade e conduzi-la a partir dos dados que iam se apresentando? Teríamos a coerência e bom senso suficientes para conduzir as entrevistas, sem fugir aos objetivos propostos?

A realização das entrevistas levou à superação destes questionamentos e à agradável sensação de haver desempenhado esta tarefa com habilidade. Parte desse sucesso deve ser creditada aos/às entrevistados/as, que se mostraram muito gentis e receptivos à proposta de participarem da entrevista. Outra parte deve-se ao nosso crescente envolvimento com a pesquisa, seja no campo ou nos estudos e nas reflexões que aconteceram nas reuniões de orientação e nas atividades diversas do curso de Mestrado do PPGED/UFU.

Como referido anteriormente, as entrevistas forneceram respostas para nossos questionamentos, mas também foi a partir delas que foram propostas as questões para discussão nos grupos focais. Excertos das entrevistas semiestruturadas apresentadas por meio de projetor data show desencadearam o debate nos grupos focais.

Nesse momento da pesquisa, o professor coordenador da equipe do *Campus* Umuarama afastou-se desta função, então apresentamos esta pesquisa para a nova professora coordenadora, que se colocou à disposição, caso precisássemos de sua

colaboração. Feitas estas considerações, passemos à apresentação sobre os grupos focais.

No caso específico desta pesquisa, a utilização do grupo focal visa ao aprofundamento da compreensão dos dados provenientes dos questionários e das entrevistas. Para Bernadete Gatti (2005), a aplicação deste recurso permite que muitos dados sejam levantados em um espaço de tempo relativamente curto. Além disso, num grupo focal é mais provável que respostas mais complexas sejam emitidas e que processos coletivos se evidenciem, o que não se aplica no caso dos questionários e entrevistas individuais ou mesmo coletivas.

Desenvolver os grupos focais com os/as licenciandos/as em busca de seus discursos sobre sexualidade e de possíveis articulações entre estes e a futura carreira docente, foi uma experiência que nos provocou de imediato uma mudança de perspectiva: de professoras, para o papel de mediadoras das discussões no grupo. Deixar que falassem, estimular as falas, registrar mentalmente os detalhes como a entonação das vozes, os olhares, os jeitos de dizer de seus corpos, foi um aprendizado muito significativo. Demos vozes a estes/as jovens buscando apreender de onde partiam essas vozes, esses discursos, em quais meios de vivência dos/as licenciandos/as estes discursos se constituíram. Haveria muito em comum ou mais divergências?

Em se tratando de uma pesquisa que tem sua centralidade no estudo da sexualidade, esse cuidado é particularmente especial. Não há como desfocar do meio social e cultural, das emoções e das ideias, a sexualidade e suas matizes. A sexualidade se constitui num contexto cultural; nasce das vivências e das relações que as pessoas estabelecem entre si: relações de poder, relações de saber, culturalmente instituídas.

Os grupos focais apresentam como principais características a possibilidade de integração entre os participantes e o deslocamento do interesse do/a pesquisador/a da simples captação das falas dos/as pesquisados/as, para as formas como estes/as expressam, por meio de emoções, expressões corporais e no debate estabelecido no grupo, suas formas de pensar.

Em sua produção sobre grupo focal, Gatti (2005, p. 7) cita Powell e Single (1996, p.449) para quem o grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por

pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Ainda em Gatti (2005), encontramos a menção ao fato de existirem trabalhos recomendando que o grupo focal não seja formado por pessoas que se conheçam muito ou conheçam o moderador. Bom, seguir à risca esta indicação excluiria desta investigação a possibilidade de emprego do grupo focal, uma vez que os pesquisados compõem os grupos preexistentes de PIBID-Biologia da UFU. Porém, Gatti (idem) também indica haver na literatura relatos de trabalhos onde este recurso foi utilizado em grupos previamente constituídos. Gatti (2005, p. 22) destaca que estes grupos podem ser “justificados por razões ligadas aos objetivos da pesquisa ou por algum motivo de facilitação do desencadeamento do grupo focal”.

A este respeito Andréa Branco Simão (2006) aponta para possibilidades que justificam e fortalecem a presença de pessoas que se conhecem participando de um grupo focal. Utilizando-se dos trabalhos de Bender e Ewbank (1994) e de Ulin *et. al* (2002)¹⁷, ela argumenta:

Quanto à inclusão, em um mesmo grupo, de participantes que se conhecem, estudiosos da técnica geralmente enfatizam a importância do anonimato das pessoas. Entretanto, em muitas circunstâncias, as pessoas convidadas a participarem se sentem mais seguras e confortáveis se sabem que encontrarão alguém conhecido no grupo. Em muitos casos, nos grupos onde existem pessoas conhecidas, uns podem instigar os outros a expor suas percepções. Entretanto, o pesquisador deve ter em mente que, se o tópico discutido é especialmente sensível, os participantes podem não querer compartilhar suas percepções com pessoas que conhecem. Assim, também esta decisão depende do objetivo do estudo e ela deve ser explícita, pois pode influenciar a extensão e a profundidade da informação coletada (SIMÃO, 2006).

Consideramos que os objetivos dessa pesquisa qualificam o estudo com o grupo focal, uma vez que buscamos por respostas num campo muito restrito: o de licenciandos/as do curso de Ciências Biológicas, da UFU, bolsistas do PIBID. Bom, poderiam indagar então, já que não é recomendável utilizar grupos focais com pessoas que se conhecem e que conhecem o/a moderador/a: por que não partiram para outros

¹⁷As referências utilizadas pela autora são: BENDER, Deborah E., EWBANK, Douglas. The focus group as a tool for health research: issues in design and analysis. *Health Transition Review*, v.4, n.1, p. 63-73, 1994. ULIN, Priscila et al. **Qualitative methods**: a field guide for applied research in sexual and reproductive health. North Carolina: Family health international, 2002. 277p.

recursos que não o grupo focal? Respondemos então que, pensando nos objetivos desta pesquisa, já referidos neste texto, consideramos que o grupo focal seja um dos recursos mais adequados, pois ele torna possível delinear as perspectivas de um grupo que se encontra dentro de um programa voltado à formação docente. Cabe lembrar que estas são pessoas que fazem um curso de licenciatura e colado a isso se inscreveram e atuam em um programa que promove a valorização e o aperfeiçoamento da formação de professores da educação básica (BRASIL, 2013)

O grupo focal, por ser um processo coletivo, propicia a interação entre os participantes. Interação esperada para a apreensão dos distanciamentos e aproximações entre os discursos que os/as licenciandos/as apresentam sobre sexualidade. Ademais, a discussão mediada no grupo é um interessante recurso para estimular os/as licenciandos/as a pensarem sobre estes discursos numa perspectiva de futura atuação docente. Com a nossa experiência com este programa e atividades dele advindas já foi possível verificar situações expressas em que bolsistas PIBID foram exigidos/as a se posicionarem diante desta temática na escola de educação básica, como a situação em que uma das professoras de Biologia do primeiro ano do ensino médio solicitou que a equipe PIBID preparasse alguma atividade sobre métodos contraceptivos, a fim de ser desenvolvida no horário após as aulas regulares. Nesse processo, duas bolsistas do PIBID se empenharam em apresentar para os alunos os métodos e modos de utilização, mas o enfoque prioritário foi na discussão biológica da anatomia e fisiologia do sistema genital e na prevenção contra doenças e gravidez na adolescência. As bolsistas, apesar de se preocuparem com as questões ligadas ao comportamento, aos valores culturais e às questões de gênero, não conseguiram levar adiante a discussão nessa perspectiva.

Assim, num grupo focal, estas e outras questões referentes à atuação docente em relação ao tema sexualidade podem ser levantadas e discutidas coletivamente, desde que se tenha o cuidado para não expor as bolsistas em questão ou outras pessoas protagonistas das situações a serem discutidas. Ademais, além do grupo focal, qual outro recurso permitiria a apreensão e a discussão de valores culturais, como crenças, sentimentos, conceitos e preconceitos, posturas éticas, tensões e conflitos que comumente envolvem o tema sexualidade? Qual recurso daria conta da captação dos sinais corporais, do gestual, das expressões faciais que acompanham as palavras? E mais: como perceber a reação de um/a licenciando/a diante da resposta ou da não

resposta do outro? Estes aspectos, tão importantes para o estudo da sexualidade, legitimam a aplicação do grupo focal nesta pesquisa.

Fazemos uma ressalva em relação à composição do grupo focal, considerando que a pesquisadora atuou como coordenadora de um dos grupos que se formaram para fins desta pesquisa. A esse respeito, dialogamos com Silva (2010) para quem:

A atividade [do grupo focal] foi coordenada por mim, na condição de professora pesquisadora deste estudo. A partir dos diálogos, fui acrescentando informações, posições teóricas, exemplos, mantendo o cuidado necessário para que a minha opinião ou minha posição teórica não prevalecesse no grupo. Esta foi uma atividade de abertura ao diálogo, de envolvimento, ao confronto de ideias e de provocação nos modos de estruturar o pensamento entre todos nós (idem, p. 55-56).

Feitas estas considerações e cientes da importância de mediar o diálogo no grupo focal, estimulando a participação e as manifestações dos/as participantes sem impor nossas convicções pessoais, passemos à composição do grupo em relação aos/as licenciandos/as. Foram constituídos dois grupos focais: um com licenciandos/as do *Campus* Umuarama e outro com licenciandos/as do *Campus* do Pontal. Essa organização atende a algumas necessidades: primeiro, a localização das equipes PIBID, em cidades diferentes; segundo, buscamos em grupos diferentes uma ampliação do repertório das informações para análise. Além disso, sem qualquer intenção de comparação, destacamos que o Grupo PIBID do *Campus* do Pontal tem desenvolvido atividades que envolvem o tema sexualidade e relações de gênero.

Cada grupo se reuniu três vezes, sendo que as discussões transcorreram a partir de um roteiro previamente estabelecido, mas que deixou em aberto o espaço para a inserção de frases ditas pelos/as licenciandos/as durante a entrevista (Anexo D). Estas frases motivaram as discussões nos grupos. Quanto à realização do número de três reuniões para cada grupo focal, consideramos que este seria o necessário na busca por respostas à questão e aos objetivos desta pesquisa. Nos momentos das discussões estavam presentes a mediadora e os/as licenciandos/as, que variaram de 9 a 11 presentes em cada reunião, número que atende às recomendações de Gatti (2005), para quem a composição de um grupo focal deve ter de 6 a 12 pessoas.

Inicialmente, chamamos a atenção para o fato de se tratar de um grupo pré-existente, o PIBID/UFU/Biologia e, portanto um grupo que tem objetivos próprios e,

por sua vez, estranhos à pesquisa, ainda que tenha com ela em comum os estudos sobre educação. Nesse sentido, antes da realização dos grupos focais foi preciso discutir com os/as licenciandos/as que não se tratava de uma reunião cujo foco seria o PIBID, mas os objetivos da pesquisa. Em vista de sua condição de universitários/as e, portanto, ligados/as à área acadêmica e da pesquisa, não tivemos dificuldades com essa negociação.

Outra negociação que exigiu nosso cuidado foi quanto aos espaços e momentos onde aconteceriam as discussões dos grupos focais. Esta negociação aconteceu com a professora coordenadora do *Campus* Umuarama, com o professor coordenador do *Campus* do Pontal, com a professora supervisora da outra escola onde o PIBID atua e também com os/as licenciandos/as. Assim, a fim de não sobrecarregar os/as licenciandos/as, já ocupados com as atividades acadêmicas, incluindo-se aí as atividades do PIBID, foram cedidos momentos dentro do próprio tempo de reuniões do programa, valemo-nos para isso daquelas reuniões do PIBID em que a pauta era mais reduzida; assim os grupos focais poderiam acontecer antes ou após estas reuniões.

Com a colaboração do professor coordenador do PIBID do *Campus* do Pontal, todos os encontros em Ituiutaba aconteceram nas dependências daquele *campus*, numa sala de aula ou no laboratório de ensino do curso de Ciência Biológicas, em horário que antecedeu a reunião do grupo com o coordenador.

Quanto à equipe do Umuarama, por falta de espaço disponível para esse fim nas dependências do *campus*, o primeiro encontro aconteceu em uma das escolas onde o PIBID desenvolve suas atividades. Pontuamos que não se trata da escola onde atuamos, supervisionando o PIBID/Biologia, mas da outra escola parceira. Para isso, obtivemos o apoio da professora da educação básica que supervisiona as atividades do PIBID/Biologia naquela escola. Nessa ocasião, a única atividade desenvolvida foi o grupo focal, não houve outra reunião para tratar assuntos do PIBID. Os outros encontros aconteceram no laboratório de ensino do Instituto de Biologia e tiveram início após breves reuniões de repasse de informações pela professora coordenadora.

Quanto à dinâmica que envolveu os espaços e momentos de realização das reuniões dos grupos focais, esclarecemos que o desenvolvimento desse recurso exige ambiente tranquilo, sem interferência de ruídos ou entrada de pessoas estranhas ao

grupo no momento das discussões. Isso foi garantido, mesmo em relação ao grupo que teve uma das reuniões deslocadas para a escola de educação básica, pois a reunião aconteceu no período noturno, quando o número de estudantes da escola é menor e, portanto, não há ruídos a serem levados em conta. Ademais, foi destinada para esse fim uma sala bem afastada das outras, de modo que não tivemos nenhum problema que interferisse nas discussões e na qualidade dos registros. Quanto ao tempo de discussão nos grupos, sempre buscamos não ultrapassar o limite estabelecido; caso tenha acontecido foi em função do entusiasmo dos/as licenciandos/as no momento das discussões.

Segundo Gatti (2005), as pessoas participantes de um grupo focal devem apresentar algumas características em comum. Porém, entre elas devem existir pontos de vista diferentes a fim de permitir que o debate possa fluir. O grupo de licenciandos/as bolsistas do PIBID apresentam esse contorno: tendência a uma certa homogeneidade, pois todos/as são jovens, estudantes universitários, de um curso de licenciatura, as Ciências Biológicas, participam das atividades do PIBID; por outro lado, cada uma destas pessoas apresenta características e posturas que lhes são peculiares em relação ao tema sexualidade, posturas que foram se desenhando a partir de suas experiências de vida e, portanto, inseridas em um contexto cultural próprio.

Feitas essas considerações, passamos agora à questão do registro dos grupos focais. Para Gatti (2005), esse registro pode ser realizado de forma escrita, por gravação de áudio ou ainda por gravação de áudio e vídeo. Ponderamos que o registro escrito, mesmo se for responsabilidade de dois relatores, pode não ser totalmente fiel ao que acontecer no grupo focal. É pouco provável que o/s relator/es sejam capazes de captar todas as vozes que se manifestarem, as entonações, as posturas corporais, os gestos e as expressões faciais.

Para estas ponderações, encontramos respaldo em Gatti (idem), para quem o registro em áudio favorece a fidelidade das respostas, mas deixa passar aspectos posturais e comportamentais dos/as participantes. Além disso, na transcrição do áudio, há sempre o risco de atribuir erroneamente esta ou aquela fala a um/a dos/as participantes. Por sua vez, filmar o grupo focal pode ser uma interessante forma de registrar o que se passa, pois preserva as falas e seus autores, deixa evidente como se comportam as pessoas, suas expressões faciais, além do gestual que empregam. Porém,

muitas pessoas não se sentem à vontade diante de câmeras e este fato deve ser considerado quando da escolha do procedimento de registro do grupo focal.

Assim pensando na importância que tem para esta investigação, além do registro das vozes, fazer também o registro corporal, ou seja, como se revelam os corpos das pessoas durante o grupo focal, optamos pela utilização da gravação audiovisual. Essa opção de registro foi levada para os grupos e aprovada por eles. Como a filmadora sempre esteve sobre um tripé, num canto das salas onde as reuniões aconteceram, sua presença passava despercebida e não houve demonstração de constrangimento pelos/as licenciandos/as.

O compromisso ético da pesquisa mais uma vez foi preservado, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo G) e também aprovaram as transcrições que foram levadas para seu conhecimento e leitura, na terceira reunião dos grupos, momento em que aproveitamos para agradecer aos participantes e dizer da importância de sua colaboração para a efetivação desta pesquisa.

3.3. A arte da análise das informações

A ida aos espaços do PIBID e o contato com os/as licenciandos/as produziram uma coletânea de enunciados, uma babel cujas vozes nos diziam de sexualidade a partir dos mais diversos lugares. Estes enunciados afastavam-se às vezes ou, em outras, aproximavam-se, constituindo discursos que, por sua vez, também se afastavam ou se aproximavam. Compreender estes movimentos de idas e vindas exigiu-nos a retomada da questão central e dos objetivos desta pesquisa.

Partimos para o desvelamento destes discursos e de suas origens, e nesse sentido adotamos como base teórica os estudos que fazem uso na educação da perspectiva de discurso de Michel Foucault, por nos permitirem compreender como os discursos estão vinculados à estruturação da sociedade. Foucault (1999) elabora sua noção de discurso pensando-o como um conjunto de enunciados que apresentam em comum a mesma base constitutiva, por isso dizemos e ouvimos dizer do discurso pedagógico, do discurso médico, do discurso econômico e somos capazes de compreender a que se referem. Ou seja, os discursos produzem efeitos em seus receptores e, dessa forma, interferem na estrutura social.

Nesse sentido, ao submetermos a análise dos vários discursos dos/as licenciandos/as à perspectiva dos estudos foucaultianos no campo da educação, estaremos conectando suas práticas discursivas à social, nesta pesquisa. A partir da noção de discurso de Michel Foucault (20012a), buscamos localizar os sujeitos dos enunciados, fazer um levantamento destes enunciados, os lugares de emissão dos enunciados e a relação entre estes discursos.

Para a sistematização das informações, nós¹⁸, com nossa orientadora, voltamo-nos para as perguntas e para os objetivos de pesquisa. Orientadas pelo referencial teórico-metodológico, perguntamos o que fazer com as informações obtidas nos questionários, entrevistas e grupos focais. Como organizá-las de modo que elas não se desconectassem ou aparecessem de forma estanque? Assim, de posse das informações e ao lado do referencial criamos um quadro com a finalidade de organizar e sistematizar as informações (Anexo H). Este quadro, que denominamos matriz de análise, trazia em seu cabeçalho a questão central e o objetivo geral. O corpo do quadro apresentava cinco colunas, a serem preenchidas conforme procedíamos à leitura e análise das informações obtidas. A primeira coluna estava reservada para os “Objetivos específicos” da pesquisa. A segunda coluna destinava-se aos “Discursos/elementos dos discursos (sexualidade, relações de saber-poder-verdade)”; esta segunda coluna estava subdividida em três colunas, destinadas às informações sobre “Quem fala?”, “De quais lugares institucionais tais discursos são emitidos?” e “Quais posições os sujeitos ocupam?”. A terceira coluna destinava-se às informações acerca da “Formação discursiva”. A quarta coluna foi reservada ao “*Corpus* da análise: questionário/entrevista e grupo focal”. Por fim, a última coluna foi o espaço reservado para nossa “Leitura/análise da informação”. A partir dessa sistematização das informações, passamos à análise

No capítulo da análise, para a apresentação dos excertos obtidos a partir dos questionários e das transcrições das entrevistas e dos grupos focais, utilizamos o recurso de introduzir no texto caixas contendo os referidos excertos. Em outros momentos, estes excertos são apresentados no próprio corpo do texto, entre aspas. Dessa forma, a leitura torna-se mais dinâmica, com maiores possibilidades de localização de quem está falando.

¹⁸ O nós, neste momento, refere-se a mim e à colega de turma e orientação Patrícia Lemos Campos que também desenvolveu neste mesmo período a pesquisa de mestrado, também sob a orientação da Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

Como se trata de uma investigação que pretende não apenas estabelecer os enunciados, mas também localizar os sujeitos e seus lugares de fala, consideramos oportuno atribuir nomes aos/às licenciandos/as. Com vistas ao compromisso ético que assumimos nos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos, resguardamos a identidade destes sujeitos e atribuímos a eles nomes fictícios, aleatoriamente definidos por nós.

Dessa forma, lançar nossas lentes a perscrutar o universo da atuação docente na escola de educação básica com vistas ao tema sexualidade levou-nos à constatação de como este tema se imbrica no complexo mundo de atuação de professores e professoras e, para além disso, quando ainda na licenciatura, como estas pessoas, futuramente profissionais da educação, vão constituindo o repertório que as conduzirá ao longo da carreira e do exercício docente.

4. QUEM SÃO, O QUE QUEREM, O QUE DIZEM SOBRE SEXUALIDADE OS/AS JOVENS LICENCIANDOS/AS DO PIBID/UFU/BIOLOGIA

As informações obtidas por meio do questionário, das entrevistas e dos grupos focais foram analisadas a partir da noção de discurso de Michel Foucault, cujos estudos permitem compreender a vinculação entre as práticas discursivas e a manutenção da estrutura social, uma vez que para este autor quando falamos estamos fazendo alguma coisa e não apenas representando uma realidade. Foucault (2012a. p. 131) nos apresenta a noção de discurso como “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”. Por enunciado, Foucault (idem) designa uma proposição que deve ser tomada a partir de sua condição de existência, revelando as relações com outros enunciados e as intenções de quem fala. O enunciado mostra o lugar institucional do sujeito que o emite: o/a médico/a se vale de enunciados próprios da medicina, para fazer diagnósticos e prescrever tratamentos; o/a cientista emite seus enunciados a partir da ciência da qual se ocupa; professores/as se valem de enunciados da Pedagogia e da sua área de referência.

Nessa perspectiva, “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.” (FOUCAULT, 1999, p. 52-53). A ideia de continuidade dos discursos não se sustenta; não há nada além de ilusão na ideia da evolução que transita de um enunciado a outro, ou que um enunciado gere, numa linha evolutiva contínua, outro enunciado. Com isso entendemos o caráter aleatório dos discursos e ressaltamos que é a partir desta percepção que nos lançaremos sobre os dizeres dos/as licenciandos/as, sujeitos desta pesquisa, acerca da sexualidade.

Nesse sentido, nos debruçamos sobre os discursos dos/as licenciandos/as a partir dos estudos foucaultianos buscando estabelecer conexões entre suas práticas discursivas e o estabelecimento e manutenção da estrutura social. Como já mencionado no capítulo da metodologia, no exercício da análise as informações foram lidas com a preocupação de localização dos sujeitos dos enunciados, de localização dos enunciados, dos lugares de fala e da possível relação entre os discursos.

Desse modo, nesse capítulo apresentamos as informações e análises que constituímos a partir do contato com o grupo de estudantes vinculados ao

PIBID/UFU/Biologia, *Campus* Umuarama e *Campus* do Pontal, por meio do questionário, entrevistas e grupos focais. Estas informações referem-se aos discursos que estes/as estudantes apresentam sobre sexualidade, às aproximações e distanciamentos entre estes discursos e, ainda, como se articulam com sua futura atuação como professores/as na escola de educação básica.

Para tanto, nos dispusemos a caracterizar o perfil dos/as licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia – *Campi* Umuarama e do Pontal, bolsistas do PIBID; levantar onde e como os/as licenciandos/as participantes do PIBID-Biologia obtêm informações sobre o tema sexualidade; levantar os discursos sobre sexualidade apresentados pelos/a licenciandos/as do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, atuantes no PIBID/UFU/Uberlândia-MG; analisar e estabelecer as aproximações e distanciamentos entre os discursos sobre sexualidade dos/as licenciandos/as envolvidos/as na pesquisa; apresentar as possíveis articulações entre os discursos sobre sexualidade de licenciandos/as do curso de Ciências Biológicas com a sua futura atuação como professores/as na educação básica.

É então sobre tais questões que este capítulo versará.

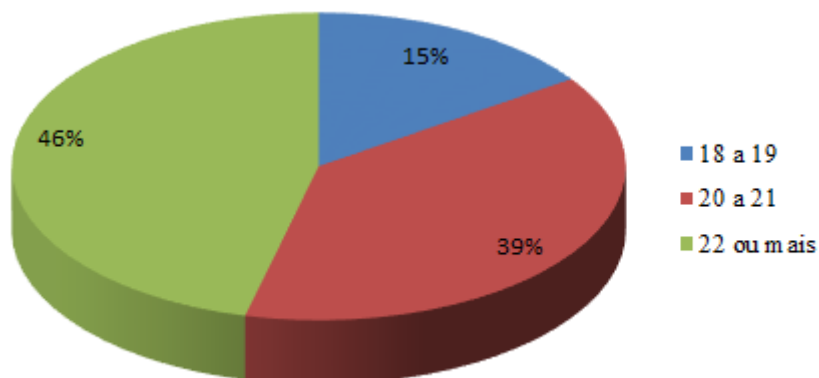
4.1. Eu sou assim, eu sou de muitos jeitos

A nossa defesa e preocupação com o tipo de estudo e temática nos solicita a dizer das pessoas com as quais convivemos, envolvemos e negociamos a pesquisa. Dessa forma, o grupo de pesquisados/as, licenciandos/as, participantes do PIBID/UFU/Biologia era composto por 28 pessoas. Com o objetivo de apresentar o perfil dos/as licenciandos/as participantes do PIBID-Biologia, além de informar onde e quando estas pessoas obtêm informações sobre sexualidade, foi aplicado um questionário aos vinte e oito (28) bolsistas, dentre os quais vinte e seis (26) responderam, sendo dezesseis (16) do *Campus* Umuarama e dez (10) do *Campus* do Pontal.

No questionário havia questões que buscavam informações acerca das seguintes dimensões: idade, sexo, identidade sexual e de gênero, estado civil e religião. Estas dimensões foram buscadas por entendermos que o sujeito é constituído e se constitui pela trama bio-psico-social e cultural que envolve dimensões intrincadas, como, dentre

outras, as elencadas por nós. As respostas a estas questões nos permitem dizer que em relação à idade, os/as licenciandos/as podem ser assim apresentados: quatro (4) estudantes têm entre 18 e 19 anos, dez (10) estudantes têm idades entre 20 e 21 anos, doze (12) estudantes têm 22 anos ou mais.

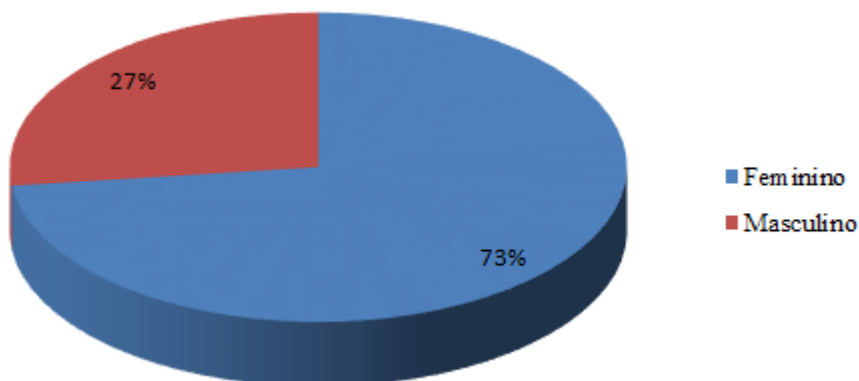
Gráfico 1: Idade dos/as licenciandos/as



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

Quanto ao sexo, dezenove (19) são mulheres e sete (07) são homens. Estes dados levam-nos a refletir sobre como, ainda hoje, os cursos de licenciatura, mais especificamente em Ciências Biológicas, têm se caracterizado como espaço de grande presença feminina. Essa constatação vai ao encontro da ideia amplamente difundida na sociedade de que a docência é o espaço onde, além do ensino e aprendizagem, espera-se encontrar a promoção do cuidado, do zelo, da atenção geral com o/a estudante. Nesse sentido, quem melhor para desempenhar tais funções que mulheres-professoras? Ainda hoje, no imaginário social, características como paciência, atenção aos detalhes e carinho são atributos prioritariamente femininos e, assim, as mulheres acabam sendo as principais responsáveis pela promoção da educação escolar de crianças e também de adolescentes.

Gráfico 2: Sexo dos/as licenciandos/as



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

Ponderando com Foucault (1987) que a escola é uma instituição disciplinar e, portanto, participante do processo de composição de corpos dóceis que servirão aos propósitos econômicos, sociais e políticos da sociedade, salientamos os meios pelos quais essa docilização do corpo pode se dar. Não necessariamente ela necessita ser ostensiva e imperiosa, podendo em muitos casos se acontecer de maneira sutil, quase sem se dar a perceber.

Pequenas astúcias, dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levam à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea (Foucault, 1987, p. 120).

Dessa forma, a escola, como instituição disciplinar, dotada de grande poder de difusão, está presente na sociedade ocidental de forma inquestionável. Sob um véu de instituição essencial para a formação das crianças e jovens, a escola se vale de meios diversos para reforçar relações de saber e poder na sociedade. Se concordamos que essa instituição, por meio de pequenos e aparentemente inocentes dispositivos, é capaz de promover grandes mudanças econômicas, políticas e até mesmo culturais, também precisamos pensar que a sociedade tem se valido, no ambiente escolar, da sutileza, da capacidade de percepção de detalhes que marcam o perfil feminino, culturalmente produzido, para conseguir levar a efeito seu projeto de produção de corpos dóceis.

Com essas reflexões defendemos que não por acaso as mulheres representam a imensa maioria na docência, quando se trata da educação básica. Há aí toda uma articulação para que crianças e adolescentes cuidadosamente educados/as por professoras zelosas possam se instruir e desenvolver a docilidade necessária aos/às cidadãos/ãs moldáveis, segundo as exigências da sociedade. Essa generificação da docência, no nível básico, tem, assim, um propósito bem definido.

Segundo Louro (2008), na escola, como nas demais instituições sociais, as marcas de gênero estão postas. Para a autora, essa configuração social estabelece, ainda que veladamente, que se o contato rotineiro com os/as estudantes, permeado pelo ato de ensinar e por cuidados diversos, deve ser atribuição feminina, por outro lado, a produção do conhecimento é historicamente atribuída aos homens, assim como a produção de livros didáticos, dos currículos escolares e das políticas educacionais, também pertencem a um universo majoritariamente masculino.

Ainda em Louro (idem), encontramos a referência a uma trajetória histórica, evidenciando como a educação, inclusive no Brasil, inicialmente uma tarefa atribuída aos homens da religião, vai se deslocando para o universo feminino, como resposta a uma necessidade social de instrução feminina: as mães precisavam ser instruídas para melhor educar suas crianças, ensinando-lhes os meios para se tornarem cidadãos saudáveis, modernos e educados. Assim, as mulheres-mães deveriam se instruir para proporcionar aos seus rebentos a educação-instrução que o novo modelo de sociedade impunha.

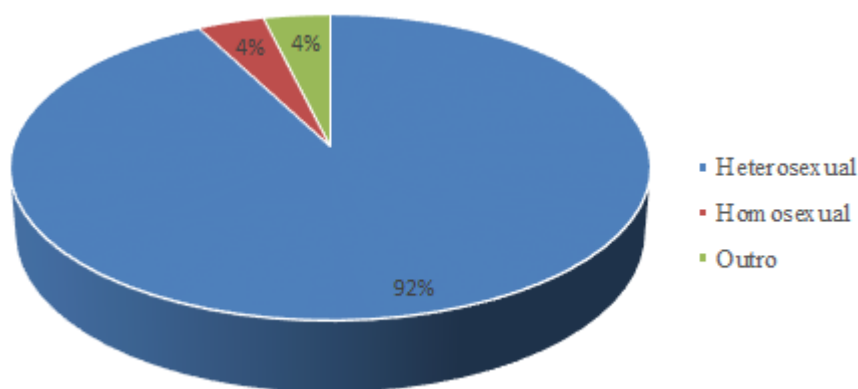
Em suas leituras, Louro (ibidem) aponta que estas mulheres, mais instruídas, acabavam entrando para o mercado de trabalho, mas desempenhando atividades profissionais que se adequassem à sua condição de mães e donas de casa, cuidadoras, enfim, das novas gerações.

A representação de magistério passa, então, a ser mais claramente feminina – pelo menos do magistério que tem como alvo as crianças, o magistério primário ou de primeiro grau. Será endereçada especialmente para essa professora a fala dos políticos, os conselhos dos religiosos, as expectativas dos pais de família. Objeto de poesias, músicas, datas comemorativas, alegorias e exortações, ela irá, assim, se constituindo, adquirindo contornos que permitem reconhecê-la imediatamente (LOURO, 2008, p. 98).

Assim, com justificativas amparadas por um discurso generificado, que aponta a escola como extensão do lar e a professora como uma espécie de extensão da mãe, professora-mãe amorosa, sensível, compreensiva e cuidadora, a docência vai aos poucos se constituindo como um espaço feminino, ao longo do século XX. Essa condição, para alguns autores, como por exemplo, Álvaro Moreira Hypolito (1991), explica as baixas remunerações que caracterizam a profissão docente, especialmente na educação básica, pois para ser sensível, carinhosa, cuidadora, não há necessidade de qualificação profissional e de investimento em uma carreira. Nesse raciocínio, uma profissão que não necessita investir em aprimoramento e ascensão, também não precisa ser bem remunerada. Esta reflexão vale para a docência na Educação Básica, onde, com exceção da educação profissional, a figura feminina predomina.

Com relação à identidade sexual e de gênero, dentre as alternativas apontadas pelo questionário: “heterossexual”, “homossexual”, “bissexual”, “transexual”, “transgênero” e “outro”, vinte e quatro (24) bolsistas se declararam heterossexuais, uma bolsista se declarou homossexual e um bolsista marcou a opção “outro”, mas não utilizou o espaço disponível para maiores esclarecimentos.

Gráfico 3: Identidade sexual e de gênero dos/as licenciandos/as



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

A sexualidade e o gênero são elementos constituidores das identidades. As identidades sexuais e de gênero se constituem no meio social e cultural e transformam-se conforme a sociedade se transforma. Assim, com Miriam Pillar Grossi (2010), pensamos a identidade sexual como as percepções que o indivíduo tem sobre seu

próprio sexo enquanto que a identidade de gênero diz respeito a como o indivíduo se apresenta para os outros, numa determinada cultura.

Ao apresentar as formas pelas quais as pessoas têm suas identidades sexuais e de gênero constituídas, Louro (2008) assim se posiciona:

Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero* (LOURO, 2008, p. 26).

Louro (idem) chama a atenção para o fato de que as identidades são construídas socialmente, num movimento contínuo, que não deixa possibilidades para a demarcação de um início ou de um final. É possível perceber uma estreita relação entre as identidades sexuais e de gênero, ainda que não sejam a mesma coisa: “Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres, etc) (LOURO, idem, p. 27). Desse modo, as pessoas, identificam-se com o gênero masculino ou feminino e constituem sua identidade sexual relacionando-se sexualmente com parceiros que podem ser ou não do mesmo sexo, parceiros de ambos os sexos, ou ainda não se relacionar sexualmente com ninguém.

Ao trazermos a identidade para esta discussão, não estamos tratando de identidade como algo fixo, definitivamente estabelecido, mas buscamos apresentar uma identidade flexível, passível de sofrer alterações, como nos faz pensar Stuart Hall (2006). Desse modo, em meio às relações sociais e culturais, que são relações de poder, as identidades de gênero e sexuais são compostas. Argumentam a este favor autoras/es como Dagmar Estermann Meyer (2007), Guacira Lopes Louro (1999), Rogério Diniz Junqueira (2009), Paula Regina Costa Ribeiro, Guiomar Freitas Soares e Felipe Bruno Martins Fernandes (2009) dentre outros/as.

Pelos dados levantados no questionário, vemos emergir do universo de 26 licenciandos/as pesquisados/as, uma pessoa do sexo feminino, que afirma sua homossexualidade, e uma pessoa do sexo masculino, que preferiu não especificar qual seria esta identidade. Ainda que em minoria, diante dos/as que se declaram

heterossexuais, tais jovens acabam abrindo espaço para que estas diversas identidades se manifestem no corpo docente e discente no ambiente escolar.

Essa análise nos remete a Weeks (1999), para quem várias ênfases diferentes sobre a identidade sexual podem ser consideradas. Nesse sentido merecem destaque: a identidade como destino, determinada pela biologia do corpo; a identidade como resistência ao padrão de comportamento sexual tradicional e, por isso, considerado “normal”; a identidade como inscrição, que leva os indivíduos a determinados comportamentos, por estigmatização, descrédito ou por razões políticas. Para Weeks (1999), na contemporaneidade, mais do que em qualquer outro momento da história humana, a sexualidade se encontra marcada por um perfil de crise, em cujo centro está a crise entre os sexos, acentuada pelas mudanças sociais e pelo feminismo, que há muito colocam em xeque a validade do modelo de submissão da mulher ao homem dominador. Junte-se a isso a verdade sobre a existência, entre as pessoas, de vários comportamentos ligados à sexualidade, social e culturalmente edificados, e teremos então delineados alguns dos principais contornos dessa crise, que se traduz na própria dificuldade em se regular ou controlar a sexualidade.

Os sujeitos vão se constituindo, ao longo de suas vidas, inclusive no campo da sexualidade, a partir de um contexto sociocultural. Isso nos leva a ponderar com Ribeiro, Soares e Fernandes (2009) em estudo¹⁹ por ele e elas realizado, cujo objetivo foi investigar discursos e práticas relacionados à sexualidade no ambiente escolar: as nossas identidades, inclusive sexual ou de gênero, não são decorrentes de um determinismo biológico, mas se inscrevem num contexto mais amplo de construção social. Para as autoras e o autor, estas identidades são transitórias e eventuais, além de imbricarem-se em outras, já constituídas ou ainda em andamento, como as identidades étnica, religiosa, profissional, dentre outras. No contexto do ambiente de trabalho, nesse caso a escola, a assunção do professor “gay” e da professora lésbica, parecem ser mais difíceis que em outras situações do cotidiano, como na família, por exemplo. É o que se percebe na análise que Ribeiro, Soares e Fernandes fazem das narrativas de professores e professoras homossexuais:

Uma das narrativas importantes trazidas por todos os sujeitos entrevistados foi quanto à questão de se “assumirem” no espaço

¹⁹ Estudo promovido pelo Grupo de Pesquisa “Sexualidade e Escola” – GESE – junto às escolas da rede pública do município de Rio Grande/RS.

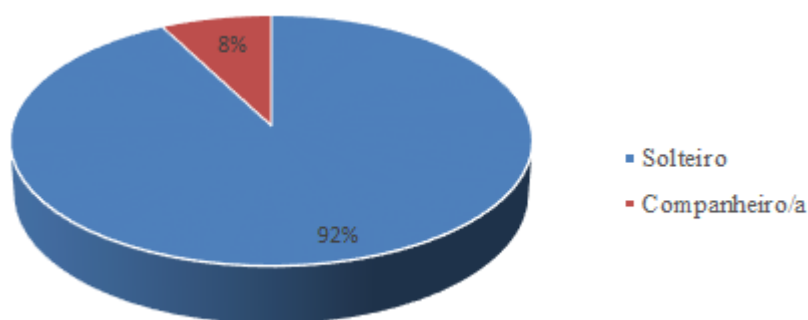
escolar, na condição de professores gays e professoras lésbicas. Em diversos ambientes parece-lhes ser mais fácil assumir essa identidade [...] Porém, não em “todos os ambientes”, pois destacam que na escola essa questão parece ser ainda muito delicada. Fica mais “velada”, e as outras pessoas “suspeitam” ou “deduzem” que esses sujeitos sejam homossexuais por suas aparências, modos de falar, andar e agir (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009, p. 203).

As autoras e o autor creditam esse silenciar sobre a identidade sexual na escola à própria estrutura conservadora desta instituição, que reiteradas vezes tem se ocupado em manter os modos de ser tradicionalmente instituídos na sociedade, entre eles o padrão heteronormativo. Estariam, então, professores e professoras à mercê de um código de conduta que, ainda que implicitamente, indica quais seriam as condutas consideradas aceitáveis no ambiente de trabalho. Por outro lado, no trabalho realizado com professoras e professores, Ribeiro, Soares e Fernandes (idem) obtêm narrativas que revelam que essa dimensão identitária homossexual acaba se manifestando nos gestos, nas falas e nos modos de se vestir dos/as professores/as, provocando suspeitas nos/as colegas e nos/as alunos/as. Porém, a tendência é de que em torno do assunto todos se calem, ou se manifestem por meio de insinuações, muitas vezes grosseiras ou inconvenientes, demonstrando claramente sua posição quanto à presença de docentes homossexuais na escola.

A licencianda, ao se posicionar como homossexual e o licenciando, ao reivindicar para si uma outra identidade que não aquelas do questionário, acabam abrindo possibilidades de debate acerca do tema, principalmente se este posicionamento também se fizer presente em outros momentos, para além do questionário, pois assim estariam trazendo para a discussão em torno da educação mais um elemento, e este diz respeito à identidade sexual dos/as docentes.

Prosseguindo a análise do questionário no que diz respeito ao estado civil dos/as licenciandos/as, dos/as vinte e seis (26) estudantes duas se declararam companheiras; os/as demais se declararam solteiros/as. A nossa intenção com esta questão circula em relação à possibilidade de captura acerca do modo como, em suas identidades, vivem e convivem com relação às suas configurações afetivas. Estas, nas entrevistas e grupos focais, nos dariam pistas para localização dos discursos acerca da sexualidade.

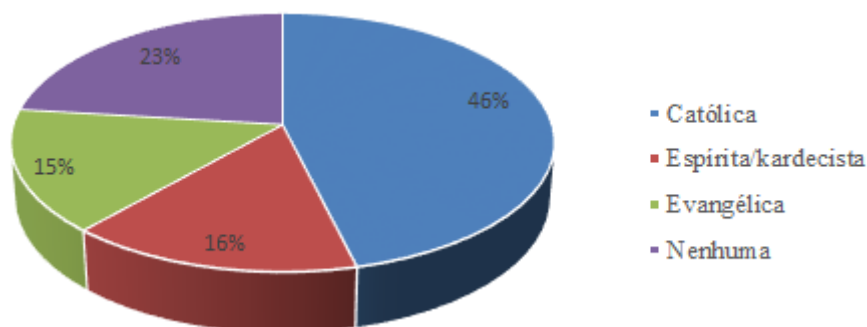
Gráfico 4: Estado civil dos/as licenciandos/as



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

De outro lado, nos interessamos pelas práticas destes/as jovens acerca da religião. Dos vinte e seis (26) respondentes, doze (12) são católicos, quatro (4) se declararam espíritas kardecistas, quatro (4) são evangélicos (Igrejas Batista, Shalon e outro/a não declarado/a) e seis (6) licenciandos/as declararam não possuir nenhuma religião, dentre estes/as uma se declarou agnóstica.

Gráfico 5: Religião dos/as licenciandos/as



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

Assim, 84% dos/as licenciandos/as estão ligados a alguma religião. Trata-se de um dado importante, pois em geral as religiões e as igrejas, como instituições sociais, apresentam ensinamentos e modelam condutas em relação às questões relacionadas à sexualidade, como as identidades sexuais e de gênero e a união homoafetiva. Considerando que temos na Câmara Federal uma Comissão de Direitos Humanos e Minorias presidida pelo pastor evangélico Marcos Feliciano, que, juntamente com as

bancadas evangélica e católica do Congresso, se ocupam de colocar em debate a legalização das práticas da sexualidade, não nos é possível ignorar tal relação (sexualidade/religião).

Foucault não trouxe a religião como um tema central de seus estudos, mas várias vezes se referiu a esta instituição e às decorrências que é capaz de suscitar no comportamento de seus seguidores. Nessa abordagem, o autor traz a discussão sobre religião amparada pelo contexto histórico no qual se desenha a sociedade ocidental, especialmente com referência à moral religiosa judaico-cristã. A respeito dessa temática, destacamos alguns apontamentos de um licenciando na entrevista realizada:

Fátima: E a que você atribui essa posição de defesa das pessoas em discutir sexualidade? [Anteriormente Ciro havia dito que a sociedade tem uma posição de defesa em relação à sexualidade].

Ciro: Eu acho que deve... a maioria tem caráter religioso. Acho que a religião tem bastante força sobre isso.

Fátima: Você poderia falar mais um pouquinho para nós, sobre isso?

Ciro: A religião é importante para cada pessoa, só que ela também tem um grande papel no mundo, porque **é a partir da religião que são afetadas várias ideias**, são passados [pausa] **como a pessoa deve agir**, entendeu? Então, se a religião é contra discutir esse tema, é contra esse modo de agir, eu acho que a pessoa que segue a tal religião também vai achar aquilo ruim de se discutir, aquele modo ruim de agir. Então eu acho que a religião tem, talvez uma grande força nesse campo. (Grifo nosso).

Fátima: Você está se referindo a uma religião especificamente?

Ciro: Não

Fátima: Não a esta ou aquela religião, mas a uma instituição genericamente chamada...

Ciro: chamada de “religião”.

Entrevista realizada em junho de 2013.

No excerto de entrevista apresentado, Ciro atribui à religião a maioria dos comportamentos de defesa que as pessoas têm quanto a discutir ou mesmo manifestar sua sexualidade. Na fala de Ciro, percebemos a referência à intercessão da religião na vida das pessoas: “[...] é a partir da religião que são afetadas várias ideias, são passados [pausa] como a pessoa deve agir [...]”. Esse comentário ressoa em alguns preceitos religiosos, de domínio público. Assim, a religião, especialmente a cristã, institui o lugar e os sujeitos que estão autorizados à prática do sexo; interfere na contracepção e no uso de vestimentas e ornamentos para o corpo; questiona aqueles que não se enquadram no

padrão heteronormativo e sugerem uma distinção natural entre comportamentos masculinos e femininos.

Esses preceitos em geral se assentam numa naturalização de comportamentos que julgam ser próprios dos homens e outros, próprios das mulheres, e constituem obstáculo às concepções segundo as quais a definição destas identidades no campo da sexualidade, como em outros, acontece no convívio social, com suas possibilidades de construção das masculinidades e feminilidades. A religião ou as igrejas, ao negar estas possibilidades, tentam manter um *status* heteronormativo e, assim, assegurar determinados comportamentos que consideram válidos e aceitáveis.

Uma análise, seja nas sociedades ocidentais ou orientais, já nos revela a supremacia masculina na configuração das religiões. Segundo Maria José Rosado-Nunes (2005) “Historicamente, os homens dominam a produção do que é 'sagrado' nas diversas sociedades. Discursos e práticas religiosas têm a marca dessa dominação” (ROSADO-NUNES, 2005, p. 363). Para a autora, as mulheres são maioria quando se busca estabelecer o número de praticantes ou seguidoras de ideais religiosos, mas estão à mercê, no campo religioso, como em tantos outros, das normas e regras estabelecidas pelos homens.

Entretanto, não se trata aqui de apresentar uma espécie de determinismo religioso, que submete homens e mulheres. Na realidade, os sujeitos acabam moldando tais pressupostos religiosos segundo suas necessidades diante das inúmeras situações que compõem o seu cotidiano. É do conhecimento comum que muitas pessoas, mesmo se declarando católicas, praticam sexo fora das normas da igreja, ou seja, sem estarem casadas de acordo com as normas do catolicismo, e/ou fazem uso de algum tipo de método contraceptivo, atitudes que são condenadas pela instituição católica. Também é de conhecimento comum que há, entre os seguidores de igrejas evangélicas, pessoas homossexuais, apesar de esta instituição condenar tal orientação e até mesmo se valer de práticas para “resgatar” as pessoas da sua condição de homossexualidade.

É preciso pensar até que ponto jovens futuros/as professores/as, no caso os/as bolsistas do PIBID/UFU/Biologia, adeptos desta ou daquela religião, pensam e lidam com os conflitos que podem se assentar entre as condutas religiosas resultantes de seus pertencimentos de credo e a exigência da educação escolar na promoção e na prática

docente do discurso laico, acerca de sexualidade e de outros temas que emergem nas salas de aula da educação básica, particularmente, no ensino das Ciências e Biologia.

A fim de complementar este exercício de dizer sobre quem são os/as licenciandos/as, passamos a apresentar alguns excertos dos grupos focais, que chamaram nossa atenção por nos contarem do cotidiano destes/as jovens. As duas situações que mais reverberaram no grupo foram provocadas por Rafael e Maria Rita e têm como foco central o fato de que ele e ela já terem um filho e uma filha, respectivamente.

Rafael - Meu filho tem sete meses. Já me falaram: e se ele for gay? Se ele for gay, eu vou aceitar numa boa porque hoje em dia eu não tenho mais essa mentalidade... Mesmo antes de vir para a faculdade eu tinha muitos amigos gays. Hoje eu tenho praticamente só amigos gays, uns não assumidos, outros indecisos, não sei.

[...] Gente, eu sou quase a ovelha negra da minha família, sou pai e sou solteiro”.
[provoca o riso de todos].

[...] A minha mãe estava dando aula de catequese, aí retiraram ela porque descobriram que ela era divorciada, porque acharam que ela era má influência para as crianças.

Comentários de Rafael em vários momentos nos grupos focais realizados em Ituiutaba- MG, em outubro de 2013.

O grupo focal se traduziu num momento de cumplicidade entre os/as licenciandos/as, que estimulados pelos enunciados uns dos outros, acabaram expondo, muitas vezes de forma bem humorada, aspectos particulares de suas vidas, como a relação com família e as peripécias que enfrentam nessa relação. Momentos de intimidade foram constituídos.

Em seu discurso, Rafael, por exemplo, revela ser pai solteiro e afirma ter muitos amigos *gays*, mas aponta que esta é uma condição recente: “Se ele [o filho] for gay, eu vou aceitar numa boa porque hoje em dia eu não tenho mais essa mentalidade”. Rafael aponta para um comportamento anterior e navega entre uma fronteira discursiva e outra, passando a ideia de que admite a legitimidade da homossexualidade, e aponta para o fato de ter amigos gays antes da universidade “[...] mesmo antes de vir para a faculdade eu tinha muitos amigos gays”. O que nos chama a atenção é o destaque dado por ele para o fato de ter amigos gays. A possibilidade de certa concessão e, ao mesmo tempo, a marcação do homossexual como aquele que está fora dos círculos sociais é enunciada

por Rafael. Acerca dessa ideia, ele também marca a condição e lugar de seus amigos “Hoje eu tenho praticamente só amigos gays, uns não assumidos, outros indecisos, não sei” e vale-se de termos usualmente utilizados para a necessidade social de que as pessoas homossexuais confessem a sua condição, e assim afirma, “[...] uns não assumidos, outros indecisos, não sei”.

Com essa posição, Rafael consegue manter um nível de popularidade no grupo focal, provocando risos nos participantes. Seu comportamento e sua fala reverberam ainda algumas das relações de poder que se estabelecem ao seu redor: se no ambiente acadêmico, especialmente no grupo focal, ele é capaz de mobilizar o grupo e estimular sua participação, em outros momentos, diante de outras situações, ele termina sendo colocado no lugar do fora, tal como os homossexuais, seus amigos. É o que percebemos quando Rafael se declara “quase a ovelha negra” da família, por ser “pai e solteiro” e também quando manifesta inconformismo diante da situação de preconceito enfrentada pela mãe: “A minha mãe estava dando aula de catequese, aí retiraram ela porque descobriram que ela era divorciada, porque acharam que ela era má influência para as crianças”.

Maria Rita também diz do conflito na família: “eu era o ponto máximo da ovelha negra na minha família: engravidei do meu primo em segundo grau e todos brigaram comigo. Só que agora, minha prima assumiu que é lésbica. Então eu acho que a gente tá no mesmo nível”. Maria Rita diz de seus embates familiares com perceptível satisfação, parece orgulhar-se de ter conseguido marcar um lugar nas relações de poder dentro da família. Porém seu discurso é dito, assim como em Rafael, de um lugar fronteiro: sua postura e seus gestos no grupo focal indicam força, sua voz é firme, como se estivesse a dizer que apesar dos embates familiares, conseguiu passar bem pela experiência da gravidez na adolescência. Porém, Maria Rita resvala para o discurso da naturalização quando aponta sua condição de mãe solteira como algo negativo e a compara com a prima lésbica, dizendo de uma hierarquização imaginária de coisas negativas, onde as duas, Maria Rita e a prima, ocupam a mesma posição: ambas são colocadas fora do padrão normativo.

Com estas considerações, apresentamos uma síntese de algumas marcas que constituem os/as licenciandos/as bolsistas do PIBID/Biologia/UFU. Percebemos que eles e elas esforçam-se por reverberar o discurso da contemporaneidade, falando de seus

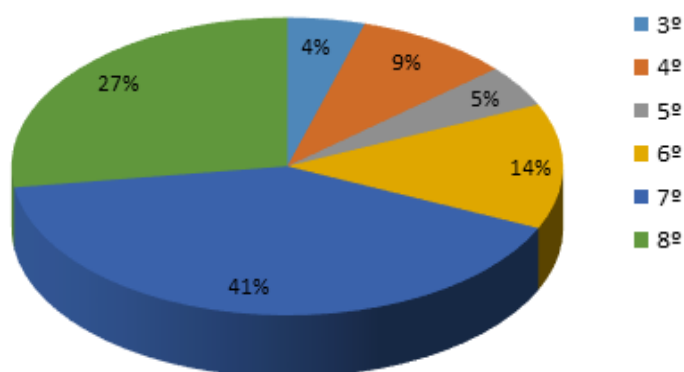
lugares de universitários/as, emitem enunciados cuidadosos sobre a sexualidade, mas paradoxalmente, em alguns momentos, deixam passar argumentações que se apoiam na heteronormatividade, por exemplo. Outros aspectos de seu perfil, desta vez apontados pelos registros dos questionários, são que todos/as os/as licenciandos/as são jovens, a maioria do sexo feminino, heterossexuais e solteiros/as e ligados/as a alguma religião. Do total de vinte e seis (26) pessoas que responderam ao questionário, uma se declarou homossexual e outro marcou a opção “outra” para dizer da identidade sexual e de gênero, mas não citou que outra identidade seria essa. Entre todos/as, há duas bolsistas que declararam viver em relação conjugal com outras pessoas.

Isso posto, passemos às informações sobre as suas constituições de professores/as no diálogo com a sexualidade, no curso de licenciatura e em atividades correlatas, como o PIBID, o estágio supervisionado, e a participação em programas de iniciação científica ou em grupos de estudos.

4.2. A tarefa de constituição de professores/as e o diálogo com a sexualidade

Os/as licenciandos/as bolsistas PIBID/UFU/Biologia, envolvidos na pesquisa, à época da aplicação do questionário cursavam entre o segundo e oitavo semestre, indicando que havia uma participação no programa de bolsistas vinculados a distintos semestres do curso. A maioria deles/as, à época, cursava os últimos semestres (6º ao 8º), isso corresponderia a 41% no 7º semestre do curso, 27% no 8º semestre, seguidos de 9% no 4º semestre, 14% no 6º semestre, 5% no 5º semestre e 4% no 3º semestre, como exposto a seguir:

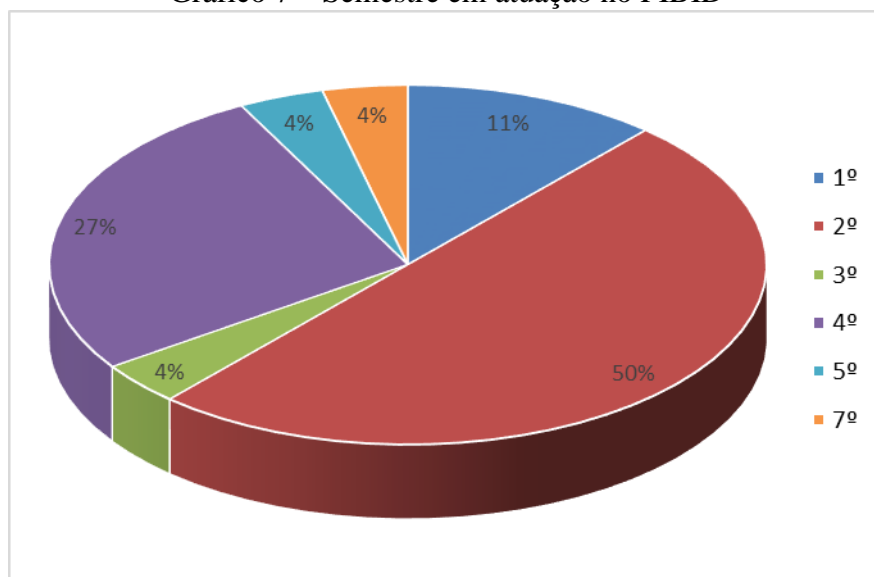
Gráfico 6 – Semestre em curso na graduação



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

Quanto ao semestre em atuação no PIBID, a maioria, treze (13) licenciandos/as estavam no segundo semestre, sete (7) estavam no quarto semestre, três (3) estavam no primeiro semestre, uma no terceiro semestre, uma no quinto semestre e outra já estava há sete semestres atuando no PIBID.

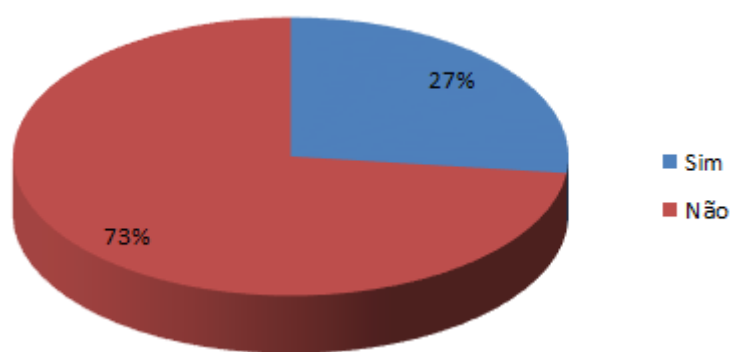
Gráfico 7 – Semestre em atuação no PIBID



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

Com relação às disciplinas cursadas pelos/as bolsistas, interessa a esta pesquisa saber se alguma delas abordava, centralmente, a temática sexualidade. Nesse sentido, o questionário apresentou a seguinte pergunta: *Já cursou, na sua licenciatura, alguma disciplina voltada para o tema sexualidade? Qual?* As respostas a este questionamento revelam que sete (7) licenciandos/as já cursaram a disciplina “Educação, Saúde e Sexualidade”, os demais dezenove (19) não haviam, até a época da aplicação do questionário, cursado nenhuma disciplina nesse sentido. Dos/as sete (7) licenciandos/as que responderam afirmativamente a esta questão, seis (6) são estudantes do *Campus* do Pontal. No *Campus* Umuarama apenas uma licencianda já havia cursado a referida disciplina.

Gráfico 8 – Já cursaram, na graduação, disciplina sobre a temática sexualidade?



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

A busca pela compreensão acerca da diferença no número de licenciandos/as que já cursaram a disciplina no Umuarama e no Pontal, passou por uma investigação nos Projetos Pedagógicos do curso de Ciências Biológicas, em ambos os *Campi*²⁰ e por questionamentos nos grupos focais. Percebemos algumas diferenças entre o documento do *Campus* Umuarama e o documento do *Campus* do Pontal, como trataremos a seguir.

O Projeto Pedagógico do curso oferecido no *Campus* Umuarama não traz em seu núcleo de formação específica e tampouco no núcleo de formação pedagógica, nenhuma disciplina obrigatória cuja centralidade remeta ao tema sexualidade. Porém, entre as disciplinas optativas, do núcleo de formação pedagógica, há uma intitulada “Educação, Saúde e Sexualidade”²¹, com carga horária de 45 horas, indicada para o oitavo semestre. Essa organização do currículo explica os baixos índices de licenciandos/as que já cursaram a referida disciplina.

A análise da ficha desta disciplina indica que o programa contempla aspectos da sexualidade como identidade e papéis de gênero, estereótipos, contracepção e

²⁰Houve uma mudança no Projeto Pedagógico para os/as ingressantes no primeiro semestre de 2013. Porém, todos/as os/as licenciandos/as sujeitos desta pesquisa ingressaram na graduação em data anterior a esta modificação, estando assim sujeitos ao que estabelece o Projeto Pedagógico aprovado em 2005 e vigente a partir de 2006.

²¹Com a reformulação curricular do Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) ocorrida no ano de 2012, aprovada pelos órgãos superiores da UFU em 2013, cuja implantação iniciou no segundo semestre de 2013, no *Campus* Umuarama, a disciplina Educação, Saúde e Sexualidade foi desdobrada em duas outras disciplinas de natureza optativa: Corpo e Educação e Corpo e Sexualidade. Estas disciplinas passaram a constituir a atual matriz curricular do curso de licenciatura, conforme o Projeto Pedagógico do curso. No *Campus* do Pontal, a disciplina se manteve, sem alterações. Essas informações foram obtidas em consulta aos professores responsáveis por ministrar a disciplina nos dois *campi* em questão.

prevenção, sexualidade, mídia, escola e família, dentre outros. A ementa da disciplina é assim apresentada:

Sexualidade, Educação e Saúde como parte de nossa vida, de nossa qualidade de vida, de nossas escolhas – intencionais ou não, de nossas decisões e de nossas atitudes, a partir da reflexão individual e coletiva do significado da Educação-formativa em sexualidade nas relações que os seres humanos estabelecem consigo mesmos, uns com os outros e com a natureza. Cuidados com o corpo humano, consequências da atividade sexual podem interferir nas relações sociais e na subjetividade humana (UFU, 2005. p. 193).

Quanto aos/às licenciandos/as do Pontal, de um total de dez (10) estudantes, 06 (60%) já cursaram “Educação, Saúde e Sexualidade”, ofertada no 9º semestre (curso diurno) e no 10º semestre (curso noturno). A ementa da disciplina traz a inscrição “Sexo e Sexualidade. Sexualidade, Mídia, Escola e Família. Tabus e Preconceitos. DTS e Aids. Métodos contraceptivos” (UFU, 2007).

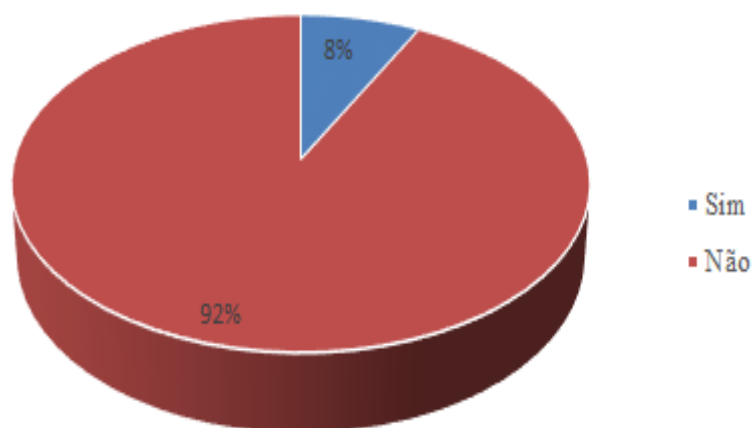
A expressiva porcentagem de bolsistas que já cursaram a disciplina no *Campus* do Pontal é explicada por se tratar de uma disciplina obrigatória para o bacharelado e optativa para a licenciatura e que, em anos anteriores, foi oferecida para semestres iniciais, com a finalidade de atender alunos e alunas que precisavam cursar a disciplina para cumprir os créditos necessários para a conclusão da graduação. Assim, vários/as bolsistas preferiram cursar a disciplina naqueles momentos em que foi ofertada para semestres do início do curso. Essa explicação foi obtida após consulta ao professor responsável por ministrar a disciplina “Educação, Saúde e Sexualidade”, para a licenciatura, no *Campus* do Pontal.

Na leitura da ficha da disciplina, nos Projetos Pedagógicos do *Campus* Umuarama e do *Campus* do Pontal, percebemos uma atenção especial à compreensão da sexualidade numa perspectiva sociocultural, além da perspectiva biológica.

Partindo do pressuposto que a formação docente não se realiza apenas no cumprimento de componentes curriculares disciplinares, e que esta pode ser também realizada em outros espaços e formatos de socialização da informação/conhecimento, o questionário aplicado apresentou uma pergunta nessa direção. Com a mesma, buscou-se a informação sobre a participação dos/as licenciandos/as bolsistas em alguma pesquisa científica ou de algum grupo de estudos sobre sexualidade. As respostas obtidas

informam que duas (2) licenciandas do *Campus* do Pontal participam de um grupo de estudos sobre sexualidade e explicaram que, nestes estudos, realizaram a leitura do livro “Mitos e tabus da sexualidade humana” de autoria de Jimena Furlani. Informaram ainda, que a leitura foi seguida da discussão sobre mitos e tabus que envolvem a sexualidade, além das questões de gênero. Segundo a licencianda Janete, “às vezes no PIBID discutimos alguns textos sobre este tema”.

Gráfico 9 – Participa de pesquisa científica ou grupo de estudos sobre sexualidade



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

Histórica e culturalmente foi produzida uma noção de currículo que define o lugar do conhecimento atrelado às disciplinas. Neste sentido, produziu também um modelo de graduando/a ancorado/a nesta noção de currículo. É possível perceber no modo como os/as estudantes se movimentam na universidade e em seus cursos, a grande importância e localização de suas formações atreladas às disciplinas e aos/as professores/as. Isso é revelado, por exemplo, na pouca participação em grupos de estudos e em outros espaços formativos.

Ao serem questionados/as se, como bolsistas do PIBID, já haviam desenvolvido na escola de Educação Básica atividades como minicursos, oficinas, monitorias ou outras, centradas na sexualidade, dezesseis (16) licenciandos/as responderam, no questionário, negativamente; dez (10) informaram já haver desenvolvido alguma atividade nesse sentido, sendo que, dentre estes/as dez (10) licenciandos/as, apenas duas (2) são do *Campus* Umuarama. Como a maioria dos/as licenciandos/as do *Campus* do

Pontal já havia cursado “Educação, Saúde e Sexualidade”, e considerando que o professor coordenador do PIBID-Biologia naquele *campus* é o responsável por ministrar a disciplina e é pesquisador da área de sexualidade, a realização de atividades envolvendo o tema sexualidade na escola de educação básica é maior entre os/as licenciandos/as do Pontal. Em suas respostas os/as licenciandos/as indicaram as seguintes atividades: 1. Monitorias; 2. Participação em Oficina do Programa Peas Juventude; 3. “I Semana da Sexualidade”; 4. Palestras. Ao serem solicitados/as a descrever essas atividades, os/as licenciandos/as apresentam informações que reforçam determinados discursos hegemônicos acerca do tema sexualidade. A escrita deles revela a perspectiva biomédica como a grande condutora da abordagem da temática nas atividades realizadas.

Desse modo, destacamos a escrita de Tânia, Maria Helena e Luiz Carlos acerca das atividades que realizaram. A escrita de Tânia e Maria Helena aponta que nas atividades, elas abordaram conteúdos como sistemas reprodutores, métodos contraceptivos e DSTs.

Tânia: Já monitorei uma turma de primeiro ano (Ensino Médio), abordando esse tema. Foram feitas algumas discussões a respeito, além da exposição de **modelos anatômicos dos sistemas reprodutores e dos métodos contraceptivos**. [Grifos nossos]

Maria Helena: Participei de uma monitoria com os alunos do primeiro ano, onde foi falada **a questão das doenças sexualmente transmissíveis, nas formas de transmissão e sobre os métodos contraceptivos**. Participei também de uma oficina realizada com o grupo PEAS²², onde **tratamos os mesmos assuntos**, só que com **mais tempo e de uma forma mais dinâmica**. [Grifos nossos]

Questionário aplicado entre abril e junho de 2013.

As estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ao se posicionarem ocupando o lugar de alguém que, de certo modo, se apropria do conhecimento sobre sexualidade - “Já monitorei uma turma de primeiro ano (Ensino Médio), abordando esse tema” – aponta para os conteúdos que o constituem, como o que destacamos em negrito, na caixa anterior e repetimos neste momento: [...] Foram

²²O grupo PEAS, mencionado por Maria Helena, é o grupo que desenvolve o programa Peas Juventude, já relatado neste texto. É válido salientar o intercâmbio entre os diversos programas que atuam na escola, neste caso, entre o PIBID e o Peas Juventude, no sentido de promover ações integradoras, com possibilidades de ampliação do debate acerca da sexualidade, pois se tratam de duas atividades que aconteceram em momentos diferentes, uma, no momento da monitoria e, outra, durante uma oficina do Peas Juventude, conforme o relato da bolsista, em suas respostas ao questionário.

feitas algumas discussões a respeito, além da exposição de modelos anatômicos dos sistemas reprodutores e dos métodos contraceptivos (Tânia) e [...] onde foi falada a questão das doenças sexualmente transmissíveis, nas formas de transmissão e sobre os métodos contraceptivos (Maria Helena).

Neste extrato, as estudantes ao organizarem as atividades no contexto do PIBID, repetem, sem ampliar, os assuntos que, hegemonicamente, no ensino e aprendizagem na área das Ciências Biológicas, referem-se a sexualidade: modelos anatômicos dos sistemas reprodutores, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. A distinção apresentada nos registros de Tânia e Maria Helena vinculam-se ao tempo dispensado e a forma, como afirma esta última: “[...] tratamos os mesmos assuntos, só que com mais tempo e de uma forma mais dinâmica”. E a razão para a conquista de um tempo e formas diferentes está no fato de que o espaço utilizado, por Maria Helena, foi o do PEAS Juventude. A localização espaço-temporal da discussão, sala de aula ou PEAS, não altera a abordagem. A sexualidade é trabalhada na correlação com métodos contraceptivos, DST e modelos anatômicos dos sistemas reprodutores humano.

Considerando outro espaço-temporal de realização da discussão, para além dos indicados por Maria Helena e Tânia, como a I Semana da Sexualidade, uma ação do PIBID, o registro de Luís Carlos indica a manutenção dos conteúdos abordados nas monitorias e na oficina do PEAS, como pode ser lido a seguir.

Luiz Carlos: A Semana da Sexualidade foi realizada na escola pelos alunos do PIBID-Biologia. [...] teve como objetivo esclarecer, informar e conversar com os alunos sobre os assuntos: **gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, mitos (masturbação, virgindade), métodos contraceptivos.** [...] os alunos do PIBID passaram nas salas com uma “caixinha de perguntas” onde seriam depositadas as curiosidades e perguntas que os alunos tinham sobre o assunto, não era necessário se identificar. Depois da coleta destas dúvidas, os bolsistas realizaram uma seleção destas perguntas e destacaram aquelas que mais foram citadas, com isso definimos as principais dúvidas que os alunos tinham. [...]. Os alunos foram colocados em círculo dentro da própria sala, ocorreu uma conversa sobre a gravidez na adolescência, foi apresentado um cartaz com a imagem dos órgãos genitais femininos e masculinos e seus respectivos nomes. Em seguida os métodos contraceptivos, explicando como se usava [...]. O segundo momento foi de esclarecimentos sobre alguns mitos e curiosidades relacionados à masturbação e também questões sobre a virgindade, momento de muito diálogo entre os alunos e pibidianos, em torno das perguntas que foram depositadas na caixinha. [Grifos nossos]

Questionário aplicado entre abril e junho de 2013.

Mitos (masturbação, virgindade) e gravidez na adolescência também são temas recorrentes na abordagem da sexualidade, principalmente em salas de aula de Ciências e Biologia, e, em regra geral mantém-se atrelado à dimensão fisiológica.

Luiz Carlos, no grupo focal, reitera este assunto, mitos e tabus, como importante de ser trabalhado em sala de aula, porque, segundo ele, “[...] era o que tinha mais dúvida – masturbação não sei o que, faz não sei o que na mão. Faz mal, nasce pelo na mão, a pessoa morre [...]”. Na entrevista o estudante foi questionado sobre a repetição, por ele, desse tema. A sua resposta ancorou-se em dois argumentos: porque foram dúvidas recorrentes dos alunos na atividade do PIBID e porque ele havia feito a leitura de um livro “que se chama ‘Mitos e tabus da sexualidade’, eu acho, não lembro o autor, que fala bastante sobre esses temas”.

Outro tema abordado, a gravidez na adolescência, ao privilegiar aspectos fisiológicos como a prevenção, deixou escapar aspectos presentes nas falas do próprio grupo. Maria Rita e Rafael tiveram filhos na adolescência e assim se exprimem: “No meu caso foi burrice mesmo, eu sabia de tudo e fiz do mesmo jeito” (Maria Rita); “Se eu for pegar a fala do meu pai, é falta de vergonha na cara, mas eu não sei, acho que é falta de responsabilidade, a minha foi, falta de responsabilidade” (Rafael).

As respostas dadas e a discussão de tal questão, em regra geral, situam-se no campo fisiológico. O que não foi percebido pelos/as licenciandos/as e tampouco debatido com os/as estudantes na escola de educação básica é que a criação de um “mito” passa por uma produção de verdade e de controle, como nos alerta Michel Foucault (2009a), por outro lado, a discussão do desejo e do prazer também se faz ausentes nas falas dos/as licenciandos/as.

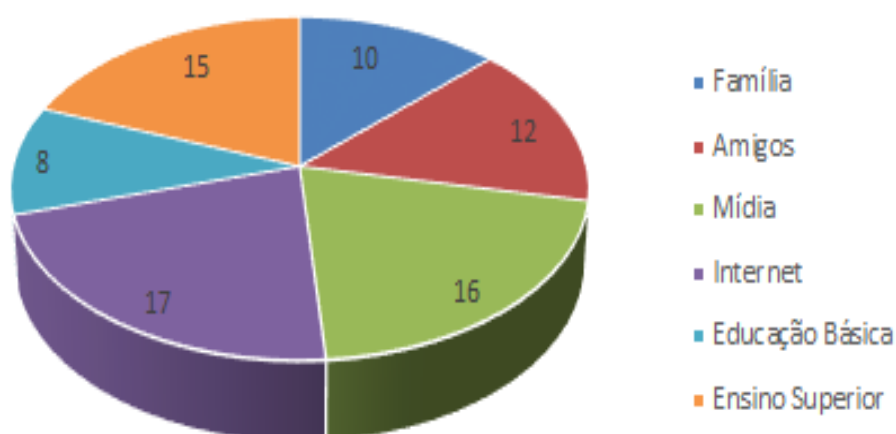
Por fim, na descrição das atividades que Tânia e Maria Helena fizeram no questionário percebemos ainda uma vez, a ênfase na vertente biológica, ao cuidado e à prevenção²³. Essa constatação de que os/as licenciandos/as, em suas atividades com os estudantes do Ensino Médio priorizam os aspectos biológicos no trato da sexualidade, indica o quanto a formação acadêmica acaba sendo revelada ou provocando efeitos na

²³Não defendemos que as ideias de cuidado e atenção à saúde devam ser desprezadas da discussão da sexualidade, mas defendemos que estas isoladas e apresentadas nelas mesmas não contribuem para a compreensão da sexualidade em sua complexidade, mais ainda não conduzem a pensar no modo como, na modernidade, a sexualidade, o corpo tornaram-se objetos e alvos de produção de pensamento que modela as formas de experiência das sexualidades, portanto, conformam os sujeitos e seus corpos.

ação docente. Os sujeitos responsáveis por mediar o debate sobre sexualidade se valem de seu campo de conhecimentos, no caso a Biologia, para estabelecer o diálogo com os/as adolescentes na escola. Por navegarem com maior segurança no universo dos conhecimentos biológicos, o discurso do campo biológico e o discurso médico acabam delineando o perfil das intervenções realizadas por estes/as jovens em formação para a docência.

A busca por melhor compreender como se constituem os saberes dos/as licenciandos/as, no campo da sexualidade, foi outra pergunta do questionário que tinha como intenção verificar onde estes/as buscam informações sobre sexualidade. As opções apresentadas na questão foram: “na família”; “com os amigos”; “por meio da mídia (TV, revistas, jornais)”; “na Internet”; “na escola de educação básica”; “no ensino superior”. Considerando que era possível marcar mais de uma alternativa, sem limite máximo, as respostas na ordem da opção mais indicada para a menos indicada foram: Internet, apontada dezessete (17) vezes; mídia, com dezesseis (16) indicações; ensino superior citado quinze (15) vezes; com os amigos, opção lembrada doze (12) vezes; com a família, opção apontada dez (10) vezes e, finalmente na escola de educação básica, indicada por oito (8) bolsistas.

Gráfico 10 – Onde buscam informações sobre sexualidade?



Fonte: Própria. Informações de questionário aplicado em abril de 2013.

Além do questionamento sobre onde buscavam informações foi também apresentada a questão sobre como eles/as obtiveram as mesmas. Em suas respostas, eles/as apontavam, de modo agrupado, distintas formas, dentre elas foram registradas conversas com a família, conversas e trocas de experiências com amigos, leituras e participação em cursos, minicursos e seminários na universidade, em disciplina da universidade (aqui referindo-se a disciplina “Educação, Saúde e sexualidade”), filmes comerciais ou documentários, informações na escola, no ensino fundamental, na disciplina Ciências, leituras de revistas comerciais (como a *Veja*) e livros, e, dentre estes, o livro didático, internet, na igreja (religião), discussão em grupo de estudo, conversas com profissionais de saúde (na escola e em centros de saúde) .

O que os/as licenciando/as nos apontam são os lugares que, histórica e culturalmente, foram sendo definidos como locais autorizados para, como nos ensina Foucault (1987), fazerem falar sobre sexo. As instituições como a Igreja, a Família, a Escola, o Hospital (aqui representado pelos profissionais e centros de saúde) e, nos tempos atuais, a Mídia e a Internet.

Para Foucault (2009a, p. 24) “[...] o essencial é a multiplicação dos discursos sobre sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais”. São muitas as vozes autorizadas a dizer sobre o sexo e elas reverberam na população, incitam-na a reproduzir seus discursos. Nesse sentido, não há uma censura sobre o sexo, “Pelo contrário, constituiu-se numa aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia” (FOUCAULT, 2009a. p. 29). O sexo deve então, ser dito, não em tom condenatório ou de censura, mas de gerenciamento que deve ser parte de uma economia de utilidades. Recurso extremamente útil para o controle e docilização dos corpos, pressuposto para o sucesso de uma sociedade capitalista.

Os registros dos/as licenciandos/as indicam para o fato de que os sujeitos são conduzidos, em espaços e lugares distintos, a pensar sobre sexo e sobre sexualidade. Mesmo quando nos fazem acreditar que isso não acontece. É essa ideia que ainda não se faz presente em seus registros, quando, no questionário (isso pode também ser percebido no grupo focal e entrevista) eles/as assinalam para as experiências com a família acerca do tema, como apontam Afonso, Ciro e Ivan.

Afonso: Acredito que a maior parcela foi por meio dos amigos, pois meus **pais nunca se sentiram à vontade** para comentar quaisquer coisas relacionadas à sexualidade. [...] [Grifos nossos]

Ciro: Por meio da vivência e de modo natural, **sem debates em família**. Alguns esclarecimentos e informações mais aprofundadas foram obtidas em leituras e em seminários e discussões na universidade. [Grifos nossos]

Ivan: Através de conversas **com amigos e mídia** (Internet). [Grifos nossos]

Questionário aplicado entre abril e junho de 2013.

Ao indicarem a rede mundial de computadores (Internet) como a principal fonte de dados sobre sexualidade, os/as licenciandos/as marcam o tempo em que estes/as jovens se encontram, o tempo da ampliação de redes de comunicação e informação. Esta oferece inúmeras possibilidades de informação, uma vez que permite o acesso a publicações variadas, de natureza científica ou não.

Afonso: [...] **A internet é um excelente veículo**, em se tratando de uma gigantesca movimentação de informações em tempo real. [Grifos nossos]

Questionário aplicado entre abril e junho de 2013.

A mídia em geral foi o segundo meio de informação citado. Nessa categoria, os/as licenciandos/as citam livros, revistas de publicação semanal, como a *Veja*, revistas voltadas para o público jovem, dentre elas, “revistas *teens*”, como assinalou Sílvia; documentários; programas televisivos, educativos ou de entretenimento. Nas entrevistas foram citados os programas “Altas Horas” e “Amor & Sexo”, da Rede Globo de televisão, que apresentam quadros em que especialistas como psicólogos e sexólogos respondem perguntas da plateia e de seu público em geral sobre sexualidade.

Autores/as do campo dos estudos culturais têm apontado a mídia, a internet como espaços de aprendizagem que eles/as indicam como Pedagogias Culturais. Dentre estes autores/as podemos citar Joanalira Corpes Magalhães e Paula Regina Costa Ribeiro (2009), Jane Felipe (2006), Leandro Belinaso Guimarães e Bruna Luiza da Silva (2009), Marisa Vorraber Costa (2000). Desse modo, Felipe (2006, p. 254) informa que “[...] tais pedagogias incluem a escola, mas vão além dela, abrangendo uma variedade de locais [...] incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.”. A autora aponta também que:

A velocidade com que surgem novas tecnologias tem possibilitado a emergência de outras instituições culturais que, de uma forma ou de outra, acabam por educar e auxiliar na construção de identidades de meninos e meninas, jovens e adultos. Neste sentido, a mídia se tornou, nas últimas décadas, uma poderosa instância de produção do conhecimento (FELIPE, 2006, p. 254).

Em se tratando de professores e professoras em formação, chama-nos atenção a afirmação de que seus conhecimentos sobre um tema com o qual terão que trabalhar em sua futura ação profissional, como a sexualidade, sejam decorrentes em considerável proporção, de meios midiáticos, muitas vezes voltados para o entretenimento. Arriscamo-nos a dizer ainda que mesmo que tais recursos se invistam de um caráter documentário, é preciso que se preste atenção ao que está sendo veiculado como informação. Isso porque os meios de comunicação de massa se valem de estratégias variadas para influir na formação das subjetividades. Em vista disso, estes meios podem ser vistos como poderes que submetem as pessoas, manipulam seus pensamentos e ações. Atuam no processo de produção de corpos dóceis, úteis a propósitos bem instituídos. Definem padrões de comportamento, padrões estéticos, apontam quais corpos merecem admiração e quais precisam ser ocultos. Poder disciplinar é o que se pode dizer dessa interferência midiática na vida dos sujeitos.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...]. A disciplina fabrica indivíduos (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Com suas vozes, ora irônicas, ora preconceituosas, ou ainda carregadas de apelo ao espetáculo, a mídia apresenta temas, como as questões de gênero, a busca pelo corpo ideal, o padrão e modelos de sexualidade e a discussão sobre gravidez na adolescência. Fascina o expectador/leitor, confunde-o com informações muitas vezes mal fundamentadas, cativa-o e dele recebe fidelidade e expectativas por mais e mais informações. Nesse movimento, mina as forças coletivas, adestra comportamentos, na medida em que estimula os sujeitos a esta ou aquela atitude, valorizando as individualidades.

Não tratamos aqui de promover uma generalização quando criticamos a mídia de massa, representada pela televisão, jornais e revistas, além do rádio e das diversas

formas pelas quais estes recursos midiáticos podem chegar às pessoas, incluindo-se aí a Internet. Na realidade, chamamos a atenção para como seu poder de influência é capaz de absorver mesmo os/as mais improváveis seguidores/as. Estudantes universitários/as, com um nível de formação que possibilita uma análise crítica, revelam que aprendem coisas sobre sexualidade dessa forma. Não há dúvida que aprendem, o que questionamos é que aprendizagem é esta, em quais referenciais se apoia e a quem interessa que assim aconteça?

Neste sentido, pensar em modos de ler a mídia, em processos de formação, é uma defesa que muitos/as estudiosos/as, particularmente, do campo dos Estudos Culturais e Educação apontam.

O Ensino Superior, que deve oferecer a fundamentação necessária para a composição de um referencial teórico no campo da sexualidade, ocupa a terceira posição entre os citados pelos/as licenciandos/as em seus registros sobre locais/espços onde aprendem ou buscam informações sobre sexualidade. No caso desse/as licenciandos/as, relembremos que seus cursos oferecem a disciplina “Educação, saúde e sexualidade.

Ao investigarmos o que, no universo do Ensino Superior, contribuiu para que os/as licenciandos/as ampliassem seus conhecimentos sobre sexualidade percebemos que a disciplina “Educação, saúde e sexualidade apresentou peso considerável nesse sentido, além da participação em seminários, cursos e minicursos. Também a preparação para as atividades desenvolvidas no PIBID, como a “I Semana de Sexualidade”, as monitorias e a oficina sobre sexualidade contribuíram para que este grupo de licenciandos/as apontasse o Ensino Superior como lugar de aquisição destes conhecimentos. Considerando que o planejamento das atividades no PIBID exige preparação, ponderamos que as leituras e discussões que antecederam as atividades nas escolas, tenham sido decisivas na aquisição e ampliação dos conhecimentos dos/as bolsistas sobre o tema.

No entanto, é preciso estarmos atentos/as para não incorrerem no equívoco de considerar que o debate na licenciatura vai de alguma forma anular as outras percepções de sexualidade que a pessoa traz da sua história de vida. É o caso da licencianda Márcia, que se declarou católica em outra questão. Ela cursou a disciplina “Educação, Saúde e

Sexualidade”, e cita o ensino superior como fonte de informações, mas se detém na apresentação de sua religião como mediadora de conhecimentos sobre sexualidade:

Márcia: Minhas informações sobre sexualidade foram adquiridas a partir de estudos, tanto no ensino superior como particularmente, em **estudos que faço a partir de minha religião em livros com temas relacionados à afetividade e sexualidade e em palestras como “Jovens, sexo e ateísmo”**, entre outros; também buscamos conhecimentos no centro de saúde de nossa cidade. [Grifos nossos]

Questionário aplicado entre abril e junho de 2013.

O discurso médico de Márcia também é perceptível em outras bolsistas, nos registros dos questionários: “Outras questões são perguntadas ao médico”, segundo Sandra; “Palestras na escola com os profissionais de saúde”, para Marília; “Foi na escola, com profissionais de saúde”, diz-nos Janete.

Na entrevistas quando perguntados sobre atividades e experiências voltadas para o tema da sexualidade, vivenciadas como alunos/as da educação básica, aqueles/as que têm alguma lembrança, apontam para atividades como palestras, aulas, grupo de estudo com profissionais vinculados a área da saúde e do ensino de Ciências, como nos revelam os excertos que seguem:

Luiz Carlos: Na minha Educação Básica **não recorde de nada assim mais profundo sobre a temática sexualidade**. Existiram algumas palestras, vinha alguém do centro da saúde, alguém especializado que vinha fazer essas palestras em alguns momentos. Principalmente sobre DST, mas dentro de sala de aula assim não. Só a parte do sistema reprodutor masculino e feminino, assim. Mais em cima da sexualidade assim não. Não recorde. [Grifos nossos]

Ciro: Nas aulas de ciências **foram abordados sistemas biológicos**, no caso de reprodução, de doenças, mas eu acho que os professores na área de Biologia **tentam sempre também trazer um lado de fazer você pensar sobre isso**, mas no quesito de uma coisa mais específica, eu acho que não foi ofertado para mim na minha Educação Básica. [Grifos nossos]

Maria Helena: De quando eu era aluna, então, na 7ª série eu participei, foi um grupo da enfermagem lá na minha escola, ministraram uma oficina sobre sexualidade, foi aquilo que a gente está acostumado. **Não foi nada de diferente** [...] Foi questão de doenças sexualmente transmissíveis, mais nesse sentido. [...]. [Grifos nossos]

Entrevistas realizadas em junho de 2013

Em geral, ao comentarem sobre as atividades que aconteceram nas escolas, os/as licenciandos/as referem-se aos momentos em que profissionais da área de saúde (pessoal do centro de saúde, enfermeiros) vão até a escola falar de prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Os/as professores/as citados/as foram de Ciências e o discurso que sobressai em suas lembranças é o biomédico. Ressaltamos ainda que ao se remeterem às suas lembranças eles/as também se voltam para aqueles conteúdos que reconhecem como sendo sexualidade, como a anatomia e fisiologia do sistema genital humano e DST. Paradoxalmente, eles também indicam “[...] não recorro de nada assim mais profundo sobre a temática sexualidade [...]” ou “[...] não foi nada de diferente [...]”, como assinalam Luiz Carlos e Maria Helena, respectivamente.

A escola impõe disciplinas e reforça comportamentos hegemônicos, inclusive em relação à sexualidade, com uma sutileza e cuidado tais, que as pessoas se sujeitam sem se aperceberem.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de auto disciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 1999, p. 20)

Assim, sem dar a perceber, a escola de Educação Básica ensina às crianças e adolescentes, os modos de ser homem e de ser mulher. Os discursos sobre sexualidade emitidos por esta secular instituição vão sendo incorporados pelas pessoas e passam a constituir o conjunto de condutas que caracterizam cada um, com vistas a manter em funcionamento mecanismos de controle socialmente impostos.

Analisando os registros e as falas dos/as licenciandos/as quanto ao processo de constituição como professores/as da educação básica, destacamos que a maioria, à época da investigação, cursava entre o segundo e o oitavo semestres no curso de Ciências Biológicas, e estavam há pelo menos dois semestres no PIBID. Dos/as vinte e seis (26) respondentes do questionário, sete (7) haviam cursado uma disciplina com temática voltada para a sexualidade “Educação, saúde e Sexualidade”, sendo seis (6) do Pontal e uma do Umuarama.

Em relação às atividades para além das disciplinas curriculares, duas licenciandas do Pontal participam de um grupo de estudos sobre sexualidade; no Umuarama, nenhum/a relatou esta participação. Dez (10) licenciandos/as já desenvolveram, no espaço do PIBID/Biologia atividades centradas na temática sexualidade, novamente a maioria do *Campus* do Pontal (8) e duas do *Campus* Umuarama. Esse distanciamento entre os dados do Umuarama e do Pontal podem ser explicados pelo fato de o coordenador da equipe do Pontal ser responsável por ministrar a disciplina “Educação, saúde e sexualidade”, sendo também pesquisador no campo da sexualidade.

Os/as licenciandos/as nos informam ainda que o meio onde mais buscam informações sobre sexualidade é a Internet, seguida pela mídia em geral, pelo ensino superior, amigos, família e, por último, na escola de educação básica. Ao apresentarem esta discussão, os/as licenciandos/as não se dão conta que os sujeitos são conduzidos, em distintos tempos e espaços, a pensar sobre sexo e sobre sexualidade, mesmo sem que se percebam disso. Esse discurso ainda não se faz presente em seus registros no questionário e, tampouco nas suas falas durante as entrevistas e grupos focais.

4.3. Dizeres sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos

4.3.1. Sexualidade, palavra complexa, é... sexo, é biologia, é construção cultural.

A aproximação com as reflexões dos/as licenciandos/as, sobre o tema sexualidade, resultou na percepção dos discursos que veiculam por meio de suas falas e posicionamentos e permitiu-nos observar que o modo como eles/as dizem da sexualidade remete a vários lugares e discursos, ao mesmo tempo em que expressam a dificuldade de dela dizerem. As suas afirmações localizam-se desde a defesa de que sexualidade é tema complexo, passando pela reafirmação da vinculação ou associação com os campos biológico, psicológico até o campo da moral. Tais afirmações, no entanto, não são apresentadas dentro de um espectro contínuo.

Ao apresentar suas considerações sobre a compreensão do termo sexualidade, conforme solicitação apresentada logo no início das entrevistas, os/as licenciandos/as se mostraram tensos, reticentes, buscavam escolher bem as palavras a serem usadas, numa clara demonstração de não estarem muito à vontade. Porém, este desconforto não

impediu que, a seu modo, formulassem respostas ao questionamento e não houve recusa por parte de nenhum/a deles/as, nesse sentido.

Dentre as manifestações acerca da questão, Ciro refere-se à sexualidade como “um tema bem complexo”, entendamos complexo no sentido de difícil, complicado. E, mesmo na sua condição de estudante de um curso de Ciências Biológicas, admite: “Nem eu mesmo sei definir o que é sexualidade”, numa clara assunção, de um lado, de sua impotência na apresentação de sua compreensão sobre o tema, e, de outro, não como oposição, mas como localização, dizendo do seu lugar “nem eu mesmo”. Quem é Ciro? Estudante do Curso de Ciências Biológicas, portanto, uma pessoa “ligada” ao conhecimento científico. Assim, sendo, uma pessoa do saber, e, nem ele mesmo sabe. Ele aponta a necessidade de “atenção por parte da comunidade científica” para com esta temática. Desse modo, Ciro localiza, paradoxalmente, a voz autorizada para falar da sexualidade, reverberando o discurso da *Scientia Sexualis* do século XIX, descrita por Foucault (2009a), como aquela que define não só o que é a sexualidade e o sexo, mas os sujeitos do sexo/sexualidade e aponta para a ideia de que a sexualidade “envolve tudo [Pausa. Ciro hesita] relacionado a como a pessoa se expressa, expressa sua afeição no caso, no sentido afetivo, para companheiro amoroso, que não seja da família”. De todo modo, Ciro também localiza o sujeito da sexualidade que está fora da família. No quadro que segue está o momento da entrevista com a resposta de Ciro:

Ciro: Sexualidade é um **tema bem complexo**, que hoje em dia merece... bastante atenção por parte da comunidade científica, que... tem que tentar realizar pesquisas, melhoras para ajudar a população em si a compreender o que é a sexualidade. Mas, a minha compreensão sobre o tema sexualidade **envolve tudo que... tudo relacionado a como a pessoa se expressa, expressa sua afeição no caso, no sentido afetivo, para companheiro amoroso, que não seja da família.** Então, aquela pessoa que, sei lá... seja um modo de sedução, de um namoro. Tudo isso envolve a sexualidade. É complexo porque hoje em dia você não pode falar... Tem muita gente que fala muita bobagem quando o tema é sexualidade. Nem eu mesmo sei definir o que é a sexualidade. [Grifos nossos]

Entrevista realizada em junho de 2013

Mas, Ciro ao recomendar que a comunidade científica precisa estar mais atenta a estas questões, “aprofundar as pesquisas [...] para ajudar a população em si a compreender o que é a sexualidade”, justifica sua dificuldade, explica que não sabe porque as pesquisas da comunidade científica ainda precisam se aprofundar.

Então, solicitamos, na entrevista que **Ciro** falasse mais sobre essa questão da necessidade de aprofundamento das pesquisas pela comunidade científica e ele reforça o lugar e o papel da Genética, da Neurobiologia e da Medicina na produção e divulgação do conhecimento sobre sexualidade, mesmo assumindo que “tem que vir [...] juntamente com as áreas sociológicas”. E o papel “das áreas sociológicas” é “tentar encaixá-los na sociedade”.

Ciro: Atualmente eu já vi trabalhos na área de sexualidade. São... trabalhos de Genética, comportamento, Neurobiologia... tudo envolvendo essa área de sexualidade. Eu acho que a pesquisa tem que vir das áreas médicas, juntamente com as áreas sociológicas. No caso, tentar entender, pegar os resultados destas pesquisas na área médica e tentar encaixá-los na sociedade, para entender se ela tem alguma interferência na sexualidade do indivíduo, ou se isso tudo (a sexualidade) vai ser definido pela própria biologia do indivíduo. Eu acho que tem que ser nestas duas áreas: tanto nas sociais quanto nas biológicas.

Entrevista realizada em junho de 2013.

Ao ser questionado se existe demanda na escola por maiores informações sobre sexualidade, **Ciro**, divaga, pensa e afirma: “A sociedade sempre vai querer dados de acordo com a ciência, tudo que fala “de acordo com a pesquisa” a sociedade acredita”. Em sua fala **Ciro** demonstra ainda um claro exemplo do processo que inclui produção de verdade (pesquisa científica) e naturalização dessa verdade: “tudo que fala de acordo com a pesquisa, a sociedade acredita”. E ele aponta para o mecanismo de naturalização: “Então, eu acho que tem que vir as duas coisas: tem que haver a pesquisa nesse campo e desenvolver um método de deixar mais “utilizáveis” estes dados, para a sociedade. Eu acho que a sociedade tem cobrado isso. É muito válido realizar estes estudos e transformar isso em estudos utilizáveis pela sociedade”.

Retomando Foucault (2009b), este considera a sexualidade como uma experiência que se constitui num contexto histórico. Assim, este dispositivo sempre esteve presente marcando as relações de poder que caracterizam a sociedade; porém tornou-se objeto de atenção e análise, segundo o autor, tardiamente, na história da humanidade.

O próprio termo “sexualidade” surgiu tardiamente, no início do século XIX. [...] O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da produção como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias,

pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos (FOUCAULT, 2009b, p. 9-10).

Essa relativa demora no surgimento do termo sexualidade, segundo o autor, deve-se então à vinculação aos fatores históricos e sociais, como o desenvolvimento de campos diversos do conhecimento, e a submissão a um conjunto de normas e regras socialmente estabelecidos e, dessa forma, Foucault (2009b) discute sobre como as pessoas se reconhecem como sujeitos dessa sexualidade, ou seja, como sujeitos sexuais.

Nessa perspectiva, a Medicina, especialmente a Psiquiatria, por exemplo, deram conta do conhecimento necessário aos mecanismos biológicos que regem a sexualidade. E então, a disciplina e as punições diversas, muitas vezes com o aval destas áreas submetem a sexualidade dos sujeitos a um rol de normas e regras, mobilizando esforços variados para controlar seu comportamento.

Tais discursos se reverberam nas falas de Tamires, Mariana e Rosana. Tamires diz na entrevista que a sua compreensão para sexualidade envolve as dimensões “biológica, até emocional, psicológica, moral...”. Mariana no grupo focal, reafirma a centralidade da dimensão biológica quando, diz que “eu acho que todo mundo pensa, quando fala em sexualidade, a primeira coisa é sexo, a relação sexual [...]”. Tamires destaca, posicionando-se “como licencianda” que, para a sala de aula, “essa compreensão da sexualidade teria mais foco voltado para o biológico”, e, ao mesmo tempo, ela diz que “tentaria abordar [...] dois aspectos [...] a moral, o psicológico e não só o biológico [...] que a gente aprende na licenciatura.” Rosana, em outra situação no grupo focal, termina repetindo a mesma posição de Tamires quanto à atuação na educação básica. Ela diz: “É [pausa] de ensinar doença, de ensinar de gravidez, lembra isso [...]”

A dimensão biológica e psicológica assentam-se em uma base discursiva também da chamada *Scientia Sexualis*, o que é reiterado também na fala do Luiz Carlos quando este afirma que:

Luiz Carlos: Sexualidade é tudo que engloba aspectos de... de estudo de vários âmbitos relacionados a [pausa] relacionados à sexualidade das pessoas. Fugi e não respondi[risos]. Deixa eu pensar um pouco [pausa]sexualidade, eu acredito, seriam

as mudanças que acontecem no corpo, na parte da puberdade, adolescência. Os aspectos psicológicos, que modifica essa sexualidade, no adolescente. A questão dos gostos, tudo isso seria sexualidade”.

Entrevista realizada em junho de 2013.

Destaca-se, na fala de Tamires, seu registro sobre a moral. Vejamos o excerto de sua fala na entrevista.

Tamires: A minha compreensão de sexualidade **entra desde biológica, até emocional, psicológica, moral e, como licencianda, [...] para o ensino dentro da sala de aula, essa compreensão da sexualidade teria mais foco voltado para o biológico.** Então eu abordaria... eu tentaria abordar também estes dois aspectos, né, a moral, o psicológico e não só o biológico para que não fique esta distância entre o ser humano, como se o professor estivesse ali só para reproduzir algo, né... **que a gente aprende na licenciatura, que é a parte biológica** e deixasse tão distante, assim, do aluno, né, “eu tô aqui para aplicar uma informação biológica, o restante vocês ‘correm atrás’, né... Internet, colegas, pai e mãe”. [Grifos nossos]

Entrevista realizada em junho de 2013.

A “moral”, apontada por Tamires como parte da compreensão da sexualidade, evidencia que os discursos emitidos pelos sujeitos não são únicos nem constituídos num único campo. Discursos que transitam e produzem modos de entendimento sobre sexualidade, como o de Tamires e como o do avô de Maria Rita, segundo seu relato no grupo focal, diante da sua gravidez aos 18 anos, fora do casamento:

Maria Rita: Eu sofri muito quando eu engravidei, principalmente por ser do meu primo, da mesma família, sobrinho do meu avô. **Aí meu avô falou: “você errou, você fez isso”.** [Nesse momento, Maria Rita se exalta, sua voz torna-se mais enérgica] Eu falei “eu fiz com o dedo, eu fiz sozinha, fui só eu que errei?” Eu já estava estressadíssima, sempre respeitei, super, todo mundo, minhas tias, meu avô e tudo. Só que eu já estava no limite. [...] **Meu avô veio me dar lição de moral: “você errou, você tem que assumir que errou, você tinha que ter se cuidado, não era para você fazer isso, não era para você engravidar do seu primo”** e eu falei “e ele, era para ele ter engravidado a prima dele?”
[E prossegue com o assunto, em outro momento do grupo focal]
[...] Não... detalhe... meu avô, com os 300 milhões de anos que ele estava casado com a minha avó, 90% ele traiu minha vó, minha vó já pegou ele com a babá na cama, ele bebia até cair, ele dava em cima de mulher novinha, velha, casada, solteira, não sei o que [...] **nos “45 do segundo tempo” ele achou que estava com o pé na cova e resolveu ser católico,** [todos começam a rir] então, aí ele resolveu impor o catolicismo pra mim e resolveu impor aquelas doutrinas que ele achou que era certo pra mim... Só que meu avô comigo não se cria mais. [Grifos nossos]

Grupo focal realizado no *Campus* do Pontal em outubro de 2013.

O comentário de Maria Rita indica o lugar que ela ocupava: mulher, mãe, solteira, que, no dizer de seu avô “errou”, “tinha que ter se cuidado”, não devia ter engravidado do primo. Por outro lado, num lugar de oposição, está o avô, disseminador/produtor de um discurso do qual emerge a verdade de uma moral social e religiosa. Valendo-se dessa posição, o avô – homem, mais velho, com ascendência sobre a família - diz, segundo uma ordem socialmente estabelecida que a neta estava errada, portanto, a culpabiliza. Mas, vejam que o avô cobra de Maria Rita que ela deveria ter observado certas regras, que ele mesmo não segue: “[...] Não... detalhe... meu avô, com os 300 milhões de anos que ele estava casado com a minha avó, 90% ele traiu minha vó, minha vó já pegou ele com a babá na cama, ele bebia até cair, ele dava em cima de mulher novinha, velha, casada, solteira, não sei o que [...]”. Ao final, para Maria Rita, seu avô busca uma espécie de redenção, aproximando-se de uma moral religiosa e tentando também doutriná-la. É possível perceber, com este caso, que não há um único núcleo emissor de significados, mas um emaranhado de redes que os sujeitos usam conforme diferentes possibilidades de verdade.

Nesse caso, a verdade do avô de Maria Rita reverbera as questões de gênero que caracterizam esta sociedade pautada pela polarização entre o feminino e o masculino e que se manifesta atrelada ao sexo biológico e naturalmente instituída nas relações entre as pessoas. Louro (1999, p. 25) alerta que “Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido ‘gravados’ em suas histórias pessoais”. A construção social de homens e mulheres acontece desde muito cedo, o avô de Maria Rita amoldou-se bem; quanto à garota, bem, para seu avô, fugiu à norma, engravidou sem casar. Louro (idem, p.25) diz-nos das instituições que operam essa construção social de “sujeitos masculinos e femininos”, entre estas, estão a família e a igreja.

Após estas considerações, retomemos o foco na questão moral que Tamires trouxe na entrevista. Quando solicitamos que a licencianda aprofundasse suas explicações sobre o que ela quis dizer ao trazer a palavra “moral”, obtivemos a resposta a seguir:

Tamires: Bom, essa questão moral seria porque [pausa] assim, quando a pessoa tá na **fase da adolescência** tem toda uma explosão, e tem a mídia em volta, tem a Internet hoje, que tá muito em cima desses meninos. Então, assim, o que acontece, a cultura do Brasil é diversa. Temos, pra começar, temos músicas que exploram muito o corpo da menina e do menino; temos revistas; temos imagens que são transmitidas através de novelas, filmes, qualquer outra coisa na televisão; temos por todo lado esse bombardeio em cima deles. Eles já estão, né, **muitos hormônios ali aflorados**. Então, essa questão moral, seria além de esclarecer **o que é natural, o que é do corpo humano – que é natural ter hormônios, essa fase tá mais agitado, nessa fase tá mais explorando esse lado do corpo** (tanto a menina quanto o menino) – **esse sentido moral seria suavizar um pouco essa sexualidade**. Porque **a sexualidade é natural**, só que ela não pode ser, ela não pode se tornar tão... como é que é a palavra? Tão vulgar e tão... como é que eu vou explicar, digo... Ah, acho que a palavra seria vulgar mesmo, porque ter relação sexual é uma coisa natural, **ter relação sexual** é uma coisa comum, né, **nós nascemos através disso**. Só que não precisa ser essa coisa tão escancarada, tão... é, vulgar mesmo seria a palavra, tão banalizada. [Grifos nossos]

Entrevista realizada em junho de 2013.

Tamires refere-se diretamente a um código de conduta defendido socialmente por diversas instituições e traz um discurso carregado de elementos socialmente disseminados sobre valores e condutas das pessoas quando se trata de sexualidade. Foucault (2009b) denomina esse conjunto de prescrições de “código moral” e chama a atenção que essa “moral” tanto pode indicar a obediência como a resistência dos indivíduos em relação às regras que lhes são impostas. Isso significa que há diferenças em relação aos modos de reação diante desse conjunto de normas e valores. Alguns se sujeitam, outros resistem e, há ainda aqueles que atuam sobre si mesmos no sentido de se adequarem a estas normas.

Diante disso, buscamos Foucault (2009b):

Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados em uma doutrina coerente e em um ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo assim, compromissos ou escapatórias (FOUCAULT, 2009b, p. 33).

Esse movimento no sentido de tornar-se a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta é o que Foucault (2009b) denomina “elaboração do trabalho ético”.

Assim, Tamires e o avô de Maria Rita representam uma multidão que se vigia e vigia os outros constantemente, sendo que sua ação para o exterior é mais marcante que aquela voltada para seus próprios atos. Podemos perceber isso no avô de Maria Rita. Esse “vigiar” atende a um código de normas e regras, em busca pela preservação de valores socialmente definidos. Além de se vigiarem, também usam de mecanismos diversos, no caso de Tamires sua inserção no ambiente da escola, já o avô de Maria Rita, sua posição de homem experiente, autoridade na família para dar projeção e promover a dispersão dessas normas e regras. Trata-se então da produção e divulgação de discursos de verdade sobre a sexualidade, pela voz autorizada e da verdade: o avô, homem, macho.

Estes discursos naturalmente produzidos e divulgados acabam por constituir modos de dizer sobre a sexualidade e sobre o gênero, sobre o que pode e cabe a um homem e a uma mulher. É o caso de Maria Helena, que paradoxalmente usa termos que mesmo no senso comum já são alvo de crítica, como em “opção sexual de cada pessoa” ou “uma escolha em relação ao parceiro”, mas traz a relação entre sexo e gênero e ainda coloca o tema da identidade na entrevista. Vejam o extrato:

Maria Helena: A sexualidade para mim está relacionada tanto com o gênero quanto com a opção sexual de cada pessoa. Uma escolha em relação ao parceiro e à identidade de cada um.

Entrevista realizada em junho de 2013.

Ao usar os termos “opção” e “escolha” para se referir à expressão da sexualidade, Maria Helena, assinala a crença em uma vontade consciente que direciona as pessoas umas para outras, no sentido sexual. Pesquisadores/as do campo dos estudos de sexualidade têm debatido a utilização destes termos:

Aqui vale destacar que a expressão “orientação sexual” é a que tem sido usada por cientistas, ativistas de direitos humanos, jornalistas e políticos para nomear a direção do desejo sexual e amoroso. Esta expressão parece-nos a mais adequada quando se pretende descrever a atração sexual entre dois indivíduos, já que ideias como “opção”, “escolha” ou “preferência” sexual possuem um componente de vontade racional e deliberada que não faz parte das experiências sexuais e amorosas da maioria dos *indivíduos modernos* (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009. p. 165).

Para Luiz Mello, Miriam Grossi e Ana Paula Uziel (2009), a atração sexual, seja ela por pessoa do mesmo sexo, do outro sexo, ou de ambos, geralmente não pode ser

considerada como uma escolha ou opção, consciente, fundada na racionalidade e produzida por uma vontade anterior. Para o autor e as autoras, essa orientação surge na experiência concreta do desejo e sua exteriorização é que será decidida racionalmente. Dessa forma, Maria Helena esboça um afastamento da dimensão biológica da sexualidade, mas esbarra com a impropriedade das palavras em relação ao campo da sexualidade. Com esta fala de Maria Helena estamos chamando a atenção para a utilização das palavras “opção” e “escolha” para justificar a expressão de sexualidade das pessoas, uma vez que elas aparecem nos enunciados de outros/as licenciandos/as.

Na tentativa de escapar ao discurso médico, como o faz Maria Helena outros/as licenciandos/as reclamam uma dimensão da sexualidade para além da biológica. Assim, Ciro nos diz “a minha compreensão sobre o tema sexualidade envolve tudo que... tudo relacionado a como a pessoa se expressa [...]”. Também em Luiz Carlos temos: “A questão dos gostos, tudo isso seria sexualidade”. Para Tamires: “a minha compreensão de sexualidade entra desde biológica, até emocional, psicológica, moral [...]”. É possível perceber nestes enunciados uma preocupação em afastar-se da abordagem médico-biológica, mas no contexto de suas falas, como explorado anteriormente, eles/as não conseguem romper com a trama do discurso hegemônico.

Os discursos biomédico, moral, religioso produzem verdades sobre a sexualidade. Tais verdades são produzidas e alimentadas em campos como a Medicina, a Psicologia, a Teologia e a Sociologia. Esta última apontada como ocupando o lugar de produtora de métodos de naturalização da verdade científica. No entanto, nenhum/a deles/as apontou para outros campos, como a Filosofia ou a Psicanálise, que poderiam tematizar o desejo e o prazer, por exemplo.

Ampliando a discussão, sugerimos, nos grupos focais, aos/as licenciandos/as que buscassem relação entre os termos sexualidade, sexo e gênero. Para tanto, foi apresentada uma frase extraída da entrevista com a licencianda Maria Helena: “A sexualidade está relacionada tanto com o sexo quanto com o gênero”.

A asserção de Maria Helena soa como uma verdade da qual não é possível discordar, entretanto, é preciso questionar essa verdade, analisar como se estabelecem as relações existentes entre “gênero”, “sexo” e “sexualidade”.

Grossi (2010) afirma que as discussões sobre gênero surgiram a partir das lutas sociais que marcaram a década de 1960 pelo mundo, especialmente os movimentos

feministas, e a partir de então, têm sido alimentadas por discursos variados, como por exemplo aqueles que questionam se haveria um terceiro gênero, que incluísse travestis, transexuais e homossexuais, masculinos ou femininos. A autora, por considerar que o gênero constitui-se a partir de atributos de masculinidade e feminilidade, ou seja, em dois polos, acena com a improbabilidade da existência de um terceiro gênero. Grossi (2010) também refere que o gênero, apesar de, no ocidente estar colado ao sexo biológico, na realidade é uma construção social, cultural e histórica.

Apresentamos a seguir um extrato da discussão sobre a frase de Maria Helena: sexualidade está relacionada tanto com o sexo quanto com o gênero”.

Maria Rita: Nos estágios e até no PIBID eu comento sobre sexualidade com os alunos. No estágio deste semestre, a professora pediu para dar uma palestra sobre sexualidade. E o que eu falo, o que eu deixo bem claro é que a sexualidade começa a partir do momento em que você começa a conhecer seu corpo e se interessar por outra pessoa, independente do sexo, gênero. A partir do momento que você começa a **despertar sua sexualidade** a gente começa a exercer a sexualidade. Eu acho que realmente tem a ver tanto com o sexo biológico quanto com **o gênero que a pessoa escolhe para si**. Acho que está bem relacionado.

Fátima: Não tem como separar um do outro ou pensar em um termo sem pensar no outro...

Tereza: Eu acho que não tem como separar. Porque mesmo que se for para discutir somente a questão do **sexo biológico XX e XY, sempre vem o questionamento homem/mulher...**

Fátima: E aí já estaremos falando de...

Tereza: **Estamos falando de gênero.** Então aí já entra a questão: é mais feminino ou é mais masculino. Atrai, envolve-se com quem? Com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto? Então, está tudo relacionado. Eu concordo com Maria Rita quando ela fala que **a sexualidade é despertada** quando você começa a conhecer seu corpo. Mas, desde o início já vem falando da questão do **sexo, que é o sexo biológico.**

Fátima: Quando vocês, Maria Rita e Tereza, falam em conhecer o corpo. Conhecer em qual sentido?

Tereza: Entrar na puberdade, você falou Maria Rita? Você quis dizer isso?

Maria Rita: Falei no caso da puberdade, [...] **quando começa a masturbação,** começam a conhecer seu corpo, explorar as possibilidades do corpo. Muitas meninas começam a usar roupas mais decotadas, para ver qual vai ser a reação que elas despertam nas pessoas. Na puberdade, começam a explorar as possibilidades do corpo e da sexualidade.

[Grifos nossos]

Grupo Focal realizado no *Campus* do Pontal em outubro de 2013.

Maria Rita recusa a possibilidade de uma construção social do gênero ao trazer a ideia de gênero como escolha, “[...] o gênero que a pessoa escolhe para si” e colada a

esta, traz a ideia de sexualidade como força latente, pronta a ser despertada: “A partir do momento que você começa a despertar sua sexualidade [...]”. Há, na fala de Maria Rita uma naturalização da sexualidade, que atrelada ao corpo biológico, somente aguarda pelo momento de despertar. O discurso de Tereza cruza-se com de Maria Rita nessa abordagem de uma sexualidade que será despertada: “Eu concordo com Maria Rita quando ela fala que a sexualidade é despertada”.

Considerando esses discursos que se cruzam, percebemos a referência ao sexo biológico, geneticamente determinado e à sua ligação com a configuração do gênero, nos dizeres de Tereza e também de Maria Rita. Esta última chega a tocar uma espécie de fronteira existente entre o discurso biológico e a dimensão do desejo e do prazer ligadas à sexualidade. Isso acontece quando ela diz das garotas que “começam a usar roupas mais decotadas, para ver a reação que elas despertam nas pessoas”. Mas, não se detém nessa abordagem.

Essa dificuldade em distinguir os conceitos de sexualidade, sexo e gênero, também foi observada em outro grupo focal:

Fátima: A sexualidade está relacionada tanto com o sexo quanto com o gênero, e aí, o que que a gente pode falar disso? O que vocês pensam quando ouvem isso?
Rosana: Ah, eu acho que está relacionado, são **conceitos um pouco confusos...**
Fátima: Conceitos confusos, como Rosana? Qual deles é o mais tranquilo para você, ou não existe, todos eles são confusos?
Rosana: Todos são confusos, eu acho que não sei separar... Quando a gente pensa em sexualidade, a **gente pensa em sexo, na biologia, e não nas variedades de coisas que existe dos gêneros[...]**. [Grifos nossos]

Grupo focal realizado no *Campus* Umuarama em outubro de 2013

Destacamos os aspectos, que nos parecem centrais, na análise realizada: a dificuldade apresentada pelas falas dos grupos no trato com os termos sexualidade e gênero; a localização, embora haja tentativas de escape, do discurso biomédico na compreensão do termo sexualidade; a localização da sexualidade como atributo do ser humano somente a partir da puberdade; a articulação do termo sexualidade à anatomia do sistema genital humano, a doenças (DST), gravidez (na adolescência); a tentativa e dificuldade de articulação, de alguns poucos estudantes, entre sexualidade, sexo e gênero, e nesta, a permanência nos aspectos anatômicos e fisiológicos; a relação entre sexualidade e moral, sexualidade e religião.

O que pode ser inferido é que a ausência de processos formativos que consideram a história da sexualidade num contexto mais amplo de nossa sociedade são elementos que possibilitam compreender a dificuldade de abordagem do termo sexualidade e do termo gênero (isolados ou articulados) indicada pelos/as licenciandos/as. Dessa forma, o discurso médico-biológico - da doença, da gravidez (na adolescência), do conceito de sexo biológico, - da Psicologia e da Moral, são colocados em evidência nas falas e modos de pensar destes sujeitos, dentro e fora da escola. Foucault (2009a) propõe que tal abordagem no tratamento da sexualidade resulta em relações de poder refinadas e consolidadas por meio de diversas e distintas tecnologias e dispositivos. Produzem-se vozes autorizadas a falar do sexo pela imposição do discurso médico, jurídico, moral e científico e, por isso, permitido. Outras manifestações discursivas, que pensam o corpo para além do organismo biológico e a sexualidade não aprisionada ou encerrada a este organismo, não são consideradas.

Ao considerarmos a escola e seus sujeitos, “toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo” (FOUCAULT, 2009a, p. 35).

O que o autor denomina de literatura de preceitos bem pode se aplicar aos livros, periódicos ou outras publicações utilizadas pelos/as licenciandos/as, em seus estudos, inclusive no campo da sexualidade. Tais dispositivos comumente apresentam lições da anatomia e fisiologia do corpo, sobre a gestação e o desenvolvimento embrionário. Contemplam diversas informações sobre doenças, neste caso as sexualmente transmissíveis, e as formas de se evitá-las. Porém, nada dizem sobre a cultura que envolve esta mesma sexualidade, como ela pode e deve se manifestar de diferentes formas, nas diferentes pessoas; ou ainda, sobre como, para além do sexo biológico, a sexualidade se constitui no meio em que as pessoas vivem e em um dispositivo de fazer pensar e comportar, como bem nos ensina Foucault em sua obra *História da Sexualidade* (2009a); ou ainda em modos como a sexualidade se desvencilha da “biologia como destino”.

A partir destas considerações, apontamos para a dificuldade na perspectiva da maioria dos/as licenciandos/as, da compreensão da sexualidade, tal qual como apontam as

pesquisas que tomam como referência as obras de Foucault e dos Estudos Culturais, como processo histórico-cultural, como dispositivo.

4.3.2 “Não existe uma identidade sexual” – o discurso da identidade

Durante a realização das entrevistas uma questão emergiu das respostas dos/as licenciandos/as: a identidade, especialmente a identidade relativa ao sexo e ao gênero. Em seus estudos, Silva (2013) nos aponta que a identidade e a diferença se determinam mutuamente e ambas são produzidas mediante a diferenciação, o que significa que se configuram mediante relações de poder. Para o autor, identidade e diferença são produtos simbólicos e discursivos de relações sociais e culturais.

Diante disso e da dificuldade manifestada pelos/as entrevistados/as de discutir esta questão, levamos para os grupos focais, frases ditas nas entrevistas, com o objetivo de buscar pelos sentidos e significados nelas contidos ou nelas atravessados.

Assim, o quadro a seguir apresenta um extrato da entrevista de Ciro:

Ciro: Sexualidade eu acho que deveria ser mudado para identidade sexual, ou seria melhor expressada pela identidade sexual. Eu penso que a sexualidade seja a identidade sexual do indivíduo.

Fátima: Por que você pensa assim?

Ciro: Porque... ah, porque normalmente quando você fala em sexualidade, normalmente a pessoa pensa que envolve apenas o sexo. Já o... [Ciro pausa a fala e fica pensativo, como se estivesse refletindo sobre o que disse] **também pode não haver uma identidade sexual**, não sei... acho que eu falei bobagem [risos]

Fátima: Coisas para pensar...

Ciro: É, coisa para pensar. Porque eu acho que o indivíduo é livre para ter sua sexualidade livre, seu modo de se expressar. **Então, não existe uma identidade sexual...**

Fátima: definitiva. É isso que você quer dizer?

Ciro: É, **a sexualidade pode se alterar, independente da biologia da pessoa, do modo social que ela vive, a pessoa pode escolher livremente.** Pode ser alterada, não é uma coisa que é ditada, que nasce assim e morre assim. Acho que é uma escolha da pessoa, juntamente com esses dois fatores: sociedade e biologia da pessoa. [Grifos nossos]

Entrevista realizada em junho de 2013.

Na entrevista, Ciro apresentou uma correlação entre sexualidade e identidade sexual. Nesta, ele termina por afirmar que “[...] não existe uma identidade sexual”. Esta

afirmação de Ciro foi apresentada como elemento motivador para o debate no grupo focal, considerando que, nas entrevistas, este foi um elemento que apareceu nas demais falas e abordagens do termo sexualidade dos outros/as licenciandos/as, como na fala da Maria Helena em que ela se remete à noção de sexualidade articulada com gênero e com “a opção sexual de cada pessoa”. Para ela, “uma escolha em relação ao parceiro e à identidade de cada um”. Também Luiz Carlos, durante a entrevista, ao considerar “complexa” a relação entre sexualidade e gênero, “da mesma forma que é complexa a relação entre sexo e sexualidade” e complementa: “A questão das identidades em si é meio complexa, é meio complicada [...]”. Ciro aponta não para “opção”, mas para “escolha”: “a pessoa pode escolher livremente” e “[...] acho que é uma escolha da pessoa”.

Mais uma vez, percebemos a discussão da sexualidade como escolha, como um processo deliberado e racional de definição a respeito de para quem a pessoa vai dirigir sua atração sexual. Este é um discurso produzido na heteronormatividade, uma vez que não há intenção de explicar porque a pessoa é heterossexual. O objeto de estudo é o homossexual, o bissexual ou outras expressões de sexualidade que fogem ao modelo de relação homem-mulher.

Os debates que seguiram nos grupos são trabalhados a seguir.

Fátima: Bom, o que vocês acham desta frase “O indivíduo é livre para ter sua sexualidade livre, seu modo de se expressar, então não existe uma identidade sexual” [Frase dita por Ciro, durante entrevista individual]
Mariana: É eu **acho que não existe essa identidade assim, nasceu homem você vai ter que ser homem e não pode mudar**, eu acho que não existe identidade **nesse sentido**. Tá falando que o indivíduo é livre, e concordo que ele é livre, **hoje está muito fácil de as pessoas se assumirem**.
Flora: É igual eu falo, os jovens estão na **fase de experimentação** né?! Então o jovem fala, “**eu sou homem vou casar e ter filho, então eu sou homem**”. Ou não. Está naquela fase do jovem: “Ah, hoje eu vou ficar com menina, ah mas eu vou beijar aquele menino ali só pra ver como é”. Tem essa experimentação. Porque está tão moderno hoje em dia, tão livre. [Grifos nossos]

Grupo focal realizado no *Campus* Umuarama em outubro de 2013.

Essas inquietações, demonstradas tanto nas entrevistas quanto nos grupos focais, referem-se não apenas à questão da identidade sexual, mas resvalam para além desta fronteira e chegam à identidade de gênero. Percebemos isso na declaração de Mariana: “eu acho que não existe essa identidade assim, nasceu homem você vai ter que ser

homem e não pode mudar”. Flora, por sua vez discute várias possibilidades de vivência de uma sexualidade: tanto pode o homem, investido de sua identidade masculina “casar e ter filho”, como também pode buscar experiências diferentes desta: “Ah, hoje eu vou ficar com menina, ah mas eu vou beijar aquele menino ali só pra ver como é”. Flora finaliza apontando que isso é possível “porque está tão moderno hoje em dia, tão livre”. Mariana Também acena para essa possibilidade: “hoje está muito fácil de as pessoas se assumirem”.

Refletimos com Foucault (2009a) sobre o que Flora e Mariana dizem sobre a sociedade de hoje. Sob essa aparente liberdade ou facilidade de dizer da sexualidade, “talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. [...] Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtram as palavras: polícia dos enunciados” (p. 23). Trata-se portanto de um controle dos enunciados, estabelecendo onde e quando falar de sexo; o que se pode dizer do sexo e quem pode dele dizer. Nesse processo de controle e depuração do vocabulário, as vozes autorizadas continuam sendo a Medicina, a Psicologia, a Igreja, o Jurídico.

Em outro grupo focal, a discussão segue:

Rafael: Dependendo do **jeito que você vai**, você é **tratado de uma forma diferente**. Um homem vai do jeito que eu estou. Agora, se eu deixo o cabelo crescer, passo um lápis aí já sou um traveção...
Olívia: É igual um negócio também, você fazer aquela identidade imagina, aí você caracteriza o cara como o pior indivíduo, mulher, negra e homossexual, aí pronto, fudeu tudo! [sic]
Rafael: Minha prima, adotada, negra e homossexual. [risos do grupo]
 [Grifos nossos]

Grupo focal realizado no *Campus* do Pontal em outubro de 2013

No grupo focal, há ainda outras críticas à questão da ideia de uma identidade fixa, de uma identidade como norma. Percebemos isso em Rafael quando indica que para o padrão ou norma, ele está vestido como homem. (Rafael estava usando bermudas, camiseta e tênis). Mas, o licenciando tem clareza de que “se eu deixo o cabelo crescer, passo um lápis aí já sou um traveção...”. Com isso Rafael questiona que, para a sociedade a compreensão destas questões ainda é distante. Suas palavras provocam o grupo a continuar a discussão. Olívia entra na conversa e exaltada afirma: “[...] você caracteriza o cara como o pior indivíduo, mulher, negra e homossexual, aí pronto,

fudeu!” [sic]; Rafael, contagiado pela exaltação de Olívia, acrescenta: “Minha prima, adotada, negra e homossexual...”.

Assim como Flora e Marina, Rafael e Olívia contestam a identidade como uma norma a ser seguida. Para Silva (2013) essa normalização hierarquiza as identidades e as diferenças, pois ao indicarmos uma identidade como normal, apontamos que ela deve ser seguida porque é a melhor; nesse sentido, as outras identidades são consideradas impróprias ou inadequadas.

Trazemos no excerto abaixo, as colocações de Tarsila, sobre a discussão de identidade e diferença no contexto da sociedade:

Tarsila: Todo mundo tem seus defeitos e todo mundo comete erros e acertos na vida. Todo mundo tem defeitos e qualidades, o problema é que alguns defeitos e algumas qualidades não são bem vistos na sociedade. A pessoa, às vezes **é um pouco diferente** e a **sociedade não admite essa diferença**. [Grifos nossos]

Grupo focal realizado no *Campus* do Pontal em outubro de 2013

A observação de Tarsila aponta para a admissão da diferença, para a possibilidade de considerar o sujeito como único. Nesse sentido, dialogamos com Hall para quem é cada vez mais contestada essa possibilidade de identidades fixas, estabelecidas. Para o autor:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006. p. 13).

De outra parte, Foucault (2004) considera útil a identidade como um jogo capaz de estimular as relações entre as pessoas, incluindo as que dizem respeito ao prazer sexual. Por outro lado, considerar a identidade como o problema central da vida do indivíduo, na busca por desvendá-la, significa pensar a identidade muito próxima da ética da heteronormatividade. Para o autor, o indivíduo é único e deve pensar a questão da identidade sob esse ponto de vista e não como regra universal.

Assim, a partir das observações de Foucault (2004), Silva (2013) e Hall (2006), pensamos a sociedade como um encontro de vários grupos, várias culturas e

reconhecemos nas colocações dos/as licenciandos/as as críticas dirigidas à identidade que produz discriminação, seja social, de gênero ou etnia. Essa identidade que cola uma marca nas pessoas, que não admite a diferença e a multiplicidade. Os/as licenciandos/as demonstram estar atentos para o imperativo do caráter flutuante e temporal das identidades dos sujeitos, ao mesmo tempo, demonstram em seus discursos e na organização das atividades a dificuldade da materialização do que afirmam acerca do caráter não fixo das identidades.

4.3.3. Heteronormatividade, até quando?

Considerar a heteronormatividade como natural conduz a aceitação de um discurso de verdade. Discurso produzido a partir de relações de poder, mas também, por sua vez, capaz de gerar outras relações de poder. Assim, esse modo de pensar tem colocado, ao longo da história, pessoas que transgridem as fronteiras da sexualidade e do gênero, e até mesmo de seus corpos biológicos, em situações, muitas vezes, de extrema violência, como casos de mutilação, usos de medicamentos como hormônios, sem acompanhamento médico e até mesmo a aplicação de produtos, como silicone industrial em determinadas partes do corpo, visando a obtenção de contornos desejáveis.

A manutenção do padrão heteronormativo, sem dúvida, tem se instaurado por meio de práticas e de relações de poder.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2012b, p. 45).

Numa sociedade disciplinar, o poder torna-se uma tecnologia altamente aceitável e até mesmo almejada. Dessa forma, a relação entre os saberes e o poder produz inúmeros enunciados, os quais compõem um corpo que se traduz em vários contextos e instituições, como, por exemplo, na Escola, na Universidade. Poder que participa da produção de modos de pensar, de modos de existir. Neste mesmo viés, Aline Ferraz da Silva e Jarbas Santos Vieira (2011, p. 564), ao discutirem o travestimento como conduta que transgredir a heteronormatividade, afirmam no diálogo com Michel Foucault (1999) e Judith Butler (1999) que

A sobreposição de discursos, normas, tecnologias, subjetiva e produz uma conduta das conduta [...], forma supostamente correta e normal da orientação do desejo, correspondente a tríade sexo-gênero-identidade sexual. Uma espécie de hetero-racionalidade, um tipo de razão construída através e pela heteronormatividade, uma forma de pensar que produz e governa os corpos, procurando delimitar existências entre noções de legitimidade e ilegitimidade. Ao mesmo tempo, a possibilidade e o significado das experiências passam a ser pautadas por essa racionalidade heterossexual que produz os corpos que governa [...] (SILVA e VIEIRA, 2011, p. 564).

O que se destaca na citação apresentada é o modo como a heteronormatividade ao ser constituída como verdade instaura um modo de pensar. “Uma espécie de hetero-racionalidade”, afirmam Silva e Vieira (2011). Esta racionalidade atravessa distintos e diversos espaços e lugares, como a escola, as mídias, os jogos e a literatura infantil. No diálogo estabelecido nos grupos focais esse atravessamento foi localizado em um dos momentos da conversa.

Otávio: Eu acho que tem que ser trabalhada **desde o começo** [Otávio refere-se a falar de sexualidade com as crianças]. Igual eu estava lendo numa pesquisa, que lá na Inglaterra já tem livros de história em que **príncipe beija príncipe**, sabe. Mas eu acho que o Brasil é muito conservador ainda em relação a isso.

Jamile: Eu acho engraçado porque ao mesmo tempo que o Brasil é um país que é muito receptivo, que recebe todo mundo, um país de festa e não sei o que, ainda tem muito preconceito quanto a isso. No carnaval todo mundo pode sair pelado, pode fazer não sei o que.

Rosana: Eu acho **a história do príncipe muito assim, gritante, eu não consigo imaginar uma criança pequena tendo essa ideia de dois príncipes**. Eu acho assim, interessante para trazer para a escola seriam temas atuais, entrevistas, esses casos que saem e discutir em cima disso.

Otávio: Se eu não me engano, ia sair, o MEC²⁴ ia liberar livros assim, aí o pessoal ficou abalado.

Jamile: Às vezes, podia colocar um programa liberado a partir de tal idade, a partir do momento que **a criança sabe o que é homem, o que é mulher**, que sabe o que pensar.

Rosana: Agora uma criança que **está muito ali pela imitação**. Ela faz, o que ela vê, **eu acho que não é bom**.

Otávio: Mas por que então ela **tem que ouvir histórias de príncipe e de princesa?**

Rosana: **Porque é o natural**. [Sorrindo desconcertada, movimentando muito as

²⁴Referência ao material produzido pelo MEC para divulgação do programa “Brasil sem Homofobia”. Tal material continha filmes e cartilhas que seriam distribuídos aos estudantes de ensino médio de escolas públicas. Apelidado de *kit gay* pelos opositores do programa no Congresso Federal, o material teve sua distribuição vetada pela presidente Dilma Rousseff, em 2011. Tais opositores compõem as bancadas evangélica e católica, além do deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ). Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/doiis-anos-apos-veto-mec-diz-que-ainda-analisa-kit-anti-homofobia,62a3a67b302be310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>

mãos para se justificar, mas a voz é serena]
 [Quando Rosana diz isso, o grupo se agita, ri, discordando. Clarissa leva as mãos ao rosto, demonstrando incredulidade diante da resposta de Rosana]
Otávio: [ainda rindo] Não é natural, não.
Rosana: [Continua se explicando] É, o homem e a mulher...
Clarissa: É imposto pela sociedade.
Fátima: Então é aquela questão que a gente discutiu no outro grupo, dos padrões. Existe um padrão heteronormativo, e mais do que isso, o masculino que vai ditar a norma, a regra.
Otávio: Se isso aí fosse uma regra, todo mundo era hétero, porque todo mundo desde pequeno escuta histórias de príncipe e princesa que são felizes para sempre.
Ninguém iria querer buscar alguma coisa que seria difícil na vida.
Flora: Tem muita gente que fica com o sapo.
Fátima: O sapo seria o que Flora?
Flora: A mulher sonha demais em encontrar o **homem perfeito**, rico, bonito e cavalheiro. Mas não existe, o meu namorado é um sapo, **mas** a gente vive bem.
 [Grifos nossos]

Grupo focal realizado no *Campus Umuarama*, em setembro de 2013.

Assinalamos a fala de Otávio, que diz da importância de tratar de questões relativas à sexualidade com as crianças desde cedo e aponta a literatura infantil como meio para promover essa aproximação, no caso com a ideia de homossexualidade. Sua indicação para essa literatura dá conta de “que lá na Inglaterra já tem livros de história em que príncipe beija príncipe”. Otávio desconhece que no Brasil já existem livros de literatura para crianças que apresentam histórias homoafetivas, como nos indicam Deise Azevedo Longaray; Paula Regina Costa Ribeiro; Joanalira Corpes Magalhães (2012) em trabalho onde são apresentadas algumas obras da literatura infanto-juvenil que se voltam para as questões de gênero, em especial as relações homoafetivas.²⁵

Se de um lado, Otávio questiona a necessidade de “as crianças ouvirem histórias de príncipe e princesa” de outro, Rosana, prontamente, responde “porque é o natural” e aponta para a possibilidade de crianças por imitação, adotarem comportamento homossexual: “[...] criança está muito ali pela imitação. Ela faz, o que ela vê”. Ou seja, o lugar e discurso revelado por meio de Rosana é o da heteronormatividade. Por ela reverbera-se um modo de pensar que foi, como ela mesma, afirma “naturalizado”.

Rosana e Jamile reafirmam o padrão heteronormativo ao indicarem a tolerância para com a homossexualidade, desde que ela se apresente de modos e em locais muito

²⁵No texto, as autoras fazem um relato sobre as histórias contadas nas obras: “Olívia tem dois pais”, de Márcia Leite; “Meus dois pais”, de Walcir Carrasco; “O menino que brincava de ser”, de Georgina Martins; “Por que não um carrinho?”, de Flávio de Souza e “O livro da família”, de Tood Parr.

específicos, e se dirija a quem dela possa saber. Assim, para Rosana ao invés de histórias de dois príncipes formando um casal “é interessante trazer para a escola seriam temas atuais, entrevistas, esses casos e discutir em cima disso”. Já para Jamile: [...] podia colocar um programa liberado a partir de tal idade, a partir do momento que a criança sabe o que é homem, o que é mulher, que sabe o que pensar”.

Emitindo o discurso da ingenuidade infantil, os/as licenciandos/as nos levam ao diálogo com Foucault (2009a), para quem, até o século XVII não havia uma restrição à sexualidade das crianças, que circulavam sem pudores entre os adultos. A partir do século XVIII, segundo o autor, uma nova ordem passa a reinar. Sob a influência da moral judaico-cristã, a sexualidade torna-se coisa íntima, confiscada pela família conjugal com o propósito principal da geração de filhos. Nesse linha, se aos adultos era permitido o exercício da sexualidade apenas sob certas condições, o que dizer então da sexualidade das crianças? Negação total. Seus órgãos genitais ainda não estavam prontos. Crianças não praticavam sexo, não podiam ter filhos. Eram, portanto consideradas seres assexuados. Condição inquestionável, naturalizada, aceita até os dias de hoje.

Façamos então algumas considerações sobre os estudos realizados sobre a sexualidade na infância, pelo austríaco Sigmund Freud, médico e fundador da Psicanálise. Freud (1986) considerava que a sexualidade é uma condição essencialmente humana e disso decorre que nosso corpo é erotizado, com várias regiões de respostas aos estímulos de ordem sexual que recebe. Nessa abordagem, o autor afirma que a sexualidade manifesta-se desde a infância, de acordo com fases: inicialmente com o prazer ao chuchar ou sugar o leite; depois com o controle dos esfíncteres; mais tarde, com a atenção voltada para a área genital; posteriormente, vem um período em que o prazer sai do foco sexual e desloca-se para as brincadeiras e jogos com os amigos; finalmente, a puberdade, com a retomada da libido e o afastamento do “eu” para o “outro”, idade em que surge o interesse por outras pessoas.

Para Freud (1986) a superação dessas etapas pela criança leva ao reconhecimento do outro como objeto de desejo, e não mais o próprio corpo. Isso caracteriza o desenvolvimento da sexualidade e define as práticas que vão caracterizar a idade adulta. Negar a sexualidade das crianças implica em recusar a existência desse elo entre infância e idade adulta, a partir de experiências de vida constituídas no contexto cultural

do indivíduo. A intencionalidade em recuperar Freud aqui diz respeito tão somente à grande contribuição do psicanalista para a discussão, no começo do século XX, acerca da sexualidade infantil. Por mais que seu pensamento tenha sido problematizado, a sua contribuição foi reconhecida pelo próprio Foucault, autor que tomamos como nossa principal referência.

Chamamos a atenção para o fato de que admitir a sexualidade das crianças não significa defender sua erotização, como tem acontecido contemporaneamente, em resposta a apelos econômicos e sociais diversos. Essa erotização a que se refere Felipe (2007), mantém estreita relação no entendimento do corpo como objeto de consumo, especialmente o corpo das meninas e, como não poderia deixar de ser, suscita a discussão sobre a pedofilia. Numa sociedade que supervaloriza, hipocritamente, os corpos jovens, cada vez mais jovens de modelos de beleza, no mundo da moda, da música e do entretenimento em geral, Felipe (idem) encerra seu texto com um questionamento: “afinal, quem é mesmo pedófilo?”

Neste sentido, a construção da infância e da sexualidade infantil, sem dúvida alguma, atrela-se aos modos como esta infância é espaço de produção de homens e mulheres em que modelos de corpos, beleza e comportamentos sexuais são inventados e naturalizados.

Tânia Swain (2004, p. 16-17) aponta que “[...] mulheres e homens, assim somos destinados ao nascer, assim somos olhados, avaliados, em tons de apreciação ou menosprezo, segundo critérios de beleza, sedução, fecundidade”. Para a autora, vai se constituindo um modo como nós mesmos/as passamos a nos olhar. Um modo que nos conduz a autocríticas e a autojulgamentos “submissos ou rebeldes à norma”. No entanto, a autora alerta para o fato de que “[...] a heterossexualidade compulsória, fenômeno relativamente recente na história humana, passa a ser a regra universal [...]” (idem).

A discussão proposta por Swain (ibidem) é reverberada no grupo focal, tanto nas falas quanto nas expressões e reações corporais. O foco da atenção gira em torno do diálogo entre Otávio e Rosana. Quase sempre o apoio do grupo é dirigido a Otávio, como demonstram os risos e as expressões de incredulidade diante das afirmações de Rosana. Otávio contrapõe e questiona o modo de pensar de Rosana, utilizando para isso o argumento, ou talvez, outro discurso naturalizado, de quem ninguém busca “alguma

coisa que seria difícil”. Note-se que, em sua fala, Otávio e Flora apontam para o discurso da felicidade, mas também, terminam reiterando, respectivamente, que a homossexualidade *é alguma coisa difícil e o modelo de homem perfeito*. Flora reconhece que não existe o homem perfeito (rico, bonito e cavalheiro), mas ao concluir a sua fala, ela nega esse reconhecimento: “[...] não existe, o meu namorado é um sapo, mas a gente vive bem”. O que faz pensar que mesmo parecendo negar, repete-se o discurso heteronormativo, o discurso de um modelo de beleza e de masculinidade. Localiza-se, portanto, uma continuidade histórica e discursiva neste bloco de conversa.

Num outro grupo focal, a discussão girou em torno da gênese da homossexualidade. No grupo, a preocupação é explicar como surge o sujeito homossexual. Tal preocupação revela o quanto este grupo avança e recua naquilo que constrói sobre a sexualidade; revela discursos que se atravessam e conflitam. Discutem as identidades, criticam o padrão heteronormativo, mas se ocupam da gênese da homossexualidade, ou seja, são presos na teia discursiva que revela e controla os corpos e as sexualidades, numa relação de causa e efeito.

Marília: É, eu acho que o **meio determina um pouco a sexualidade**, o ambiente as pessoas, eu acho que influencia...

Fátima: Determina a sexualidade, como assim Marília?

Marília: Não determina, **mas influencia**, por exemplo, principalmente o adolescente: está com um grupinho mais conservador, no grupinho cada um tem seu namorado naquele momento; aí depois ele vai para outra escola e arruma novos amigos que lá eles tem liberdade, já tem casal entre homens, entre mulheres, aí talvez ele se, sei lá...

[Durante a fala de Marília, Flora acena afirmativamente com a cabeça, demonstrando concordar]

Flora: Ele tenta **se adaptar ao outro grupo né?!**

Mariana: É isso que você está falando, acho que o que interfere mais também é a família... A criação que a pessoa teve, eu acho que influencia mais. Não só amigos. A criação mesmo que vem de criança e que a pessoa carrega, **acho que não existe essa coisa de nascer gay...**

Fátima: Você não acredita que a pessoa nasce gay?

Mariana: Acho que não

Rosana: Eu não acredito também não [risos].

Daniel: Eu acredito...

Mariana: Eu acho que isso é muito se a **família dá abertura**, vai muito de amigos também como a Marília falou. Conheço muitos casos de pessoa que antes, às vezes assim, não assumia que era homossexual, mas depois de ter filho, casado que foi se assumir homossexual, **então eu acho que isso se desenvolveu**, talvez por conta da morte da esposa, eu não sei, as vezes um interesse, alguma amizade, mas eu acho não nasce não...

Daniel: Já eu acho que há a chance de surgir na vida dessa pessoa já que hoje isso está se tornando tão comum, eu acho assim, sempre existiu, **para mim a pessoa já nasce assim**, sempre existiu, eu acho que agora é a época, é o século em que a gente está tendo uma maior liberdade em que as pessoas podem escolher, pode ser livre e vai ser livre, eu acho isso, para mim assim, uma vez eu já até discuti a respeito disso, muitas vezes a gente encontra nas escolas de ensino fundamental, crianças quem têm o jeito de já tender a ser homossexuais. Inclusive eu fui muito criticado por essa opinião minha, porque realmente a criança não tem consciência, então você não pode considerar isso. Então você tem dois campos a acreditar, mas na minha opinião, pelo que eu entendo, pelo tanto que eu já li e tal, eu acho que a pessoa já nasce assim, com o passar do tempo ela vai... evoluindo isso.

Flora: Ou a pessoa vai... **se pensar que a pessoa nasce gay**, com o passar do tempo ela vai se liberando, ou vai ficando fechada, eu acho que quando surge a oportunidade a pessoa vai e assume. Mas eu não acho assim, que por exemplo desde cedo, igual teve um caso que até meu pai estava comentando, do menino que fala que é menina, aí ele pegou e falou “mas como que pode ser isso minha filha”, eu falei “não pai eu acho que a criança fala e não percebe o que ela está falando, as vezes é porque ela escutou”. E aí que está o papel dos pais, dos professores, de ir aconselhando, conversando, e se essa criança **for gay mesmo**, tem que trabalhar, não trabalhar, mas ela vai desenvolver e vai ser gay mesmo. Agora se os pais conversarem com essa criança, a família a sociedade, sei lá, ela vai vendo que **aquilo ali era só uma fase**, uma coisa que ela aprendeu, que ela pensou que poderia ser, e que realmente não é. Tem dois lados né, pode tanto a família acreditar, a família ter a cabeça mais aberta, saber lidar com a situação, auxiliar, apoiar, não é apoiar, porque é difícil um pai apoiar, o menino falar que é gay e o pai aceitar desde cedo que ele é gay, mas os pais tem que saber lidar com essa situação...

[Grifos nossos]

Grupo focal realizado no *Campus* Umuarama, em setembro de 2013.

O debate da gênese da homossexualidade revela o lugar de onde os discursos são emitidos: a heteronormatividade e, nesse sentido, devem ser alvos de estudos a exceção, o patológico, o anormal, ou seja, a homossexualidade. Tal constatação torna pertinente a afirmação de Alípio de Sousa Filho (2009, p. 95) “Não é desconhecido de ninguém que teorias e “pesquisas” de muitos tipos procuram causas (biológicas, psicológicas, sociais, “espirituais”) para a homossexualidade [...]”. O autor ressalta a familiaridade com que este debate reverbera na população, e como esta, se apropria das explicações que lhe são convenientes para justificar a existência dos homossexuais: “[...] têm qualquer coisa a menos (ou a mais) que os outros (um gene, um pedaço do cérebro, hormônios, um instinto congênito ou adquirido etc.) [...]”. (idem).

Marília inicia a discussão apontando que “[...] o meio determina um pouco a sexualidade, o ambiente as pessoas, eu acho que influencia...” e acrescenta: “Não determina, mas influencia, por exemplo [...] ele vai para outra escola e arruma novos

amigos que lá eles tem liberdade, já tem casal entre homens, entre mulheres, aí talvez ele se, sei lá...”. Marília aponta que a homossexualidade vai resultar da convivência com homossexuais e, nesse intento, é apoiada por Flora: “Ele tenta se adaptar ao outro grupo né?!”. Mariana vai além e introduz a influência da família na origem do comportamento homossexual: “Eu acho que isso é muito se a família dá abertura, vai muito de amigos também como a Marília falou”. Rosana pouco disse, mas seu riso de descrédito ao dizer que também não acredita que a pessoa possa nascer homossexual, demonstra como, para ela, esta verdade está naturalizada: a pessoa torna-se homossexual nas experiências de vida. Os discursos de Marília, Flora, Mariana e Rosana na busca por explicações para a homossexualidade, refletem o que Sousa Filho (2009) critica como “instinto adquirido”, ou seja, a homossexualidade desenvolve-se na convivência com homossexuais, com pessoas que “têm mais liberdade” (Marília) ou por uma postura permissiva da família diante da situação.

Por sua vez, Daniel se opõe às colegas no grupo, mas mantém o discurso da heteronormatividade ao acenar que “[...] eu acho que a pessoa já nasce assim, com o passar do tempo ela vai... evoluindo isso”. Está posto o determinismo biológico criticado por Sousa Filho (2009). Quando Daniel diz que a pessoa nasce assim, ele traz o discurso da ciência, falta apontar se a causa está no cérebro, ou seria genética? Hormonal, talvez? Ou todas estas variantes se unem para induzir a homossexualidade do sujeito?

Na obra *História da Sexualidade – a vontade de saber*, Foucault questiona a curiosidade em torno do sexo. O que está por trás dessa vontade de saber sobre o sexo? Dessa busca constante de repostas? Foucault (2009a) inicia sua argumentação apresentando um divisor de águas na história da sexualidade: se até o século XVII os costumes e assuntos em torno do sexo eram mais livres de pudores e de vergonhas, após este período, a sexualidade, sob o imperativo da moral vitoriana, é submetida a um aparente recolhimento. Aparente porque, sob o véu da repressão, os sujeitos se movimentam, transgridem, evocam comportamentos contra a ordem imposta. Querem falar e ouvir falar de sexo.

Dessa forma, a sexualidade se configura num dispositivo, modelando comportamentos, exortando uma liberdade, apoderando-se dos discursos. Para Foucault (2009a) estava inaugurada uma nova forma de saber sobre o sexo, um saber que ao contrário das evidências não tem a ver com repressão, mas com poder. Poder que

produz discursos, saberes, verdades enfim sobre o sexo. Assim, surge o dispositivo da sexualidade e, com ele os diversos discursos em torno do sexo, inclusive dos homossexuais, se revestem de uma vastidão de códigos morais e científicos. Esse discurso médico em torno da homossexualidade é assim apresentado:

Tomemos o caso da homossexualidade. Foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos (FOUCAULT, 2012b, p. 350).

Por essas intervenções e esses controles, entendam intenações em instituições hospitalares, tentativas de tratamento e de cura, cujos resquícios chegaram ao limiar do século XXI. Alguns desses procedimentos até mesmo ultrapassaram esse limite, apesar de já algum tempo a homossexualidade não ser considerada patologia, ainda há quem dela se ocupe como algo que precisa ser investigado e, por que não, tratado com procedimentos médicos e psicológicos.

Assim, a discussão do grupo de licenciandos/as sobre a origem da homossexualidade nada mais é que a manifestação de discursos sobre a sexualidade que está presente na sociedade há séculos. Influenciados por esses discursos, nenhum dos participantes do grupo apontou para a admissão da homossexualidade como uma expressão possível e legítima da sexualidade, assim como na discussão ninguém questionou o padrão heteronormativo. Todos emitiram seus dizeres a partir da heteronormatividade, portanto. Eles/as ainda reverberam a verdade sobre a necessidade de dizerem sobre a origem da homossexualidade sem suspeitarem que o campo das Ciências Biológicas está entre os que criaram a necessidade de localizar a origem dos fenômenos da vida.

4.4. Articulando discursos e futura atuação docente

Diante dos discursos dos/as licenciandos/as sobre sexualidade e da percepção que tivemos das possibilidades de aproximações e distanciamentos entre estes discursos, chegamos ao ponto da pesquisa que torna-se particularmente especial por tratar da articulação entre estes discursos e a futura atuação como professores/as na educação básica.

Considerando que a formação no curso de licenciatura, juntamente com as experiências de vida dos/as licenciandos/as é responsável pelo/a docente que se

pretende atuando junto às crianças e aos adolescentes, apresentamos os pontos onde é possível a percepção da articulação entre os discursos e o futuro exercício da docência.

Vejamos a resposta de Luiz Carlos, na entrevista, à pergunta: Para você, aulas de Ciências e de Biologia são espaços em que a discussão sobre sexualidade é obrigatória?

Luiz Carlos: Sim, por [pausa] por [pausa] por nas **Ciências e na Biologia você trabalhar o sistema reprodutor masculino e feminino e [pausa] por ser tão ligado à sexualidade, né?** Mas além das aulas de ciências, acho que seria importante também outros professores serem especializados nessa área, conhecer... ter um conhecimento pelo menos prévio para poder abordar com os alunos qualquer dúvida que aconteça na aula deles, né? [...] (Grifos nossos)

Entrevista realizada em junho de 2013.

Luiz Carlos articula a discussão da sexualidade com o conteúdo referente ao sistema genital masculino e feminino, e esta é uma dimensão que, na tradição do conhecimento, tem de fato correlação. No entanto, a nossa experiência em salas de aulas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, ao longo de vinte e quatro anos nos mostra que as discussões acerca da sexualidade nas aulas de Ciências e Biologia extrapolam o conteúdo “sistema genital humano”.

A sexualidade escapa aos conteúdos e espaços marcados pela sala de aula. Meninos e meninas colocam em discussão, debatem, conversam sobre sexualidade e nos convocam, professores e professoras, a discutir, debater e conversar com eles e elas a qualquer momento e em qualquer tempo e situação. Por outro lado, Luiz Carlos assinala para o fato de que, na escola, não podem nem devem ser apenas professores/as de Ciências e Biologia os únicos sujeitos a tratarem do tema sexualidade. Todos/as educadores/as devem ter formação e condições para a sua abordagem.

O que Luiz Carlos revela, ao ser conduzido a se aprofundar um pouco mais nestas considerações, não encontra ressonância com seu discurso inicial. Isso porque, ao ser questionado se há outra equipe PIBID na escola à qual ele está vinculado, Luiz Carlos disse que sim, “existe o PIBID de História”. Então perguntamos se a equipe de Biologia pensou em convidar a equipe de História para desenvolverem juntos a II Semana de Sexualidade²⁶ e a resposta de Luiz Carlos foi “Não, até o momento não

²⁶A “II Semana de Sexualidade”, como o nome indica consiste da segunda edição de uma semana de eventos voltados para o tema sexualidade numa das escolas de educação básica onde o PIBID do Pontal desenvolve suas atividades. A dinâmica da “I Semana de Sexualidade” envolveu a discussão de dúvidas com os/as estudantes da escola e também a discussão sobre mitos e tabus que envolvem a sexualidade. No

tivemos esta ideia. Talvez agora... a partir de agora [risos] isso possa acontecer”. O que nos revela que há o apontamento para que outros/as professores/as discutam o tema sexualidade na escola, no entanto, na organização de uma semana com a temática, no caso do PIBID, eles não convidaram outros grupos.

Ciro, referindo-se a pergunta realizada acerca de serem as aulas de Ciências e de Biologia espaços em que a discussão sobre sexualidade é obrigatória, também se reporta aos conceitos biológicos, em primeira instância.

Ciro: Eu acho que sim, **porque trata de conceitos biológicos**. De certa forma, além dessa parcela biológica, também deveria ser ratificado por outras áreas também, como as ciências sociais, as ciências históricas. Sabe, trazer o máximo de informações possíveis, sabe, tentar fazer uma interdisciplinaridade. Eu acho que não obrigatoriamente o tema tem que ser tratado na aulas de Biologia. [Grifos nossos]

Entrevista realizada em junho de 2013.

É possível perceber aí que o discurso que prioriza o estudo biológico da sexualidade se sobressai ao discurso cultural, histórico e social. Ainda que estes últimos sejam citados, isso acontece sempre num segundo plano. Mesmo no caso de Luiz Carlos, que não é muito claro nessa colocação, ele a traz implícita quando diz que considera que as aulas de Ciências e Biologia são espaços onde a discussão de sexualidade é obrigatória porque nestas disciplinas “você trabalha o sistema reprodutor masculino e feminino e [pausa] por ser tão ligado à sexualidade”.

Assim, notamos que investidos de sua posição de graduandos de um curso de Ciências Biológicas, os/as licenciandos/as admitem que outras abordagens que não a biológica são importantes no estudo da sexualidade, mas tratam a Biologia como mais importante, prioritária, na discussão do tema. Segundo essa forma de pensar, as outras abordagens podem ser discutidas pelo próprio professor de Biologia ou por outros professores, num trabalho interdisciplinar.

Fátima: Como você se vê como professor de Biologia, ao discutir com seus alunos este tema sexualidade, já que você está constantemente citando estes dois polos, o das ciências biológicas e o das ciências sociais. Em qual destes dois polos você se reconhece?

Ciro: Eu tentarei fazer meu papel mais na área da Biologia, só que hoje se fala bastante em **interdisciplinaridade**, então eu traria **mais discussão biológica**, mas

também trazer, como se fosse uma introdução... sobre a sociedade, a diversidade, estas coisas, fatos históricos, eu acho importante. Antes de começar a falar da Biologia, preparar eles para como se dá a sexualidade no nosso mundo. Teria que ter um acordo, uma conversa entre os professores das diferentes áreas para tentar, com suas aulas intercaladas, abordar os dois temas. [Grifos nossos]

Entrevista realizada em junho de 2013.

A compreensão de interdisciplinaridade de Ciro se localiza na ideia de que esta pressupõe trazer explicações de campos disciplinares acerca de um determinado tema e ele foca no papel dele, como professor de Biologia que é o de trazer a “[...] discussão biológica [...]”, como se essa também não fosse histórica e cultural, portanto social e permeada por relações de poder.

Foucault (2009a) ressalta a existência de um “jogo da verdade e do sexo”, legado do século XIX, que fundamenta muitos dos discursos sobre sexo. Essa verdade pode ser esperada ou temida; ou pode ser descartada logo após ser pronunciada, tudo vai depender de onde partem os enunciados que levam à configuração dessa verdade.

No caso dos/as licenciandos/as, a verdade reverberada é a da Biologia. Verdade esta que, para Foucault (idem) tem sua sustentação em duas bases, a “biologia da reprodução”, de natureza científica, adepta da vontade de saber e a “medicina da sexualidade”, constituída por um conjunto de normas morais, econômicas e mesmo políticas, provocadoras de uma vontade de não saber. Ainda que estes dois polos sejam bem diferentes e não se ajustem, há pelo menos um ponto de aproximação: uma espécie de garantia científica que a Biologia confere à medicina do sexo: um viés científico que ajuda na sua sustentação. O excerto que segue do grupo focal nos aponta para tal verdade:

Fátima: Como futuros professores e professoras de Biologia, quais assuntos dentro do tema sexualidade vocês consideram que sejam importantes trabalhar na escola?

André: Na palestra que eu trabalhei com a turma, o tema que eu mais gostei foi a **cirurgia de mudança de sexo**. A gente explicava no quadro, indicava sites para eles. Provavelmente se um dia eu for professor, eu vou abordar, vou levar vídeos para mostrar a cirurgia. Eu gostei muito. [Grifos nossos]

Fátima: Isso não tem no livro de Biologia, não é André, como você fez?

André: Eu gostei muito, os alunos também adoraram. Expliquei quanto que sai para o governo, quais os países que já fazem. Quais países são os mais precários na cirurgia.

[...]

Luiz Carlos: os mitos e tabus...

[...]

Maria Rita: Eu acho que depende muito da situação da escola. Tem um amigo nosso que eu dou palestra com ele, também sobre sexualidade no estágio. **Ele fala da parte mais biológica** e eu falo a **parte social da gravidez**, porque eu engravidei nova, **eu falo das paquerinhas**. Então, nós dois junto tiramos as dúvidas de todos eles. Como ele é homossexual, **ele entende mais de sexo anal**, dessas coisas assim. [...] A gente sai de lá e os alunos ficam perguntando quando a gente vai voltar. [Grifos nossos]

Fátima: Você se vê assim no dia a dia da sua sala de aula? Você quer ser professora Maria Rita?

Maria Rita: Eu me vejo, tratando com naturalidade esses assuntos.

Rafael: O problema é você ser engolido pelo sistema e ter que trabalhar aquilo que ele te impõe. Agora, você ter abertura para trabalhar o que você acha melhor para os alunos, é outra totalmente diferente.

Fátima: Será que não é possível enfrentar este sistema? O sistema está aí. Vocês viram no CBC, nos PCN que é para trabalhar a sexualidade numa vertente cultural. [...]

Tereza: Eu penso assim: o sistema dá abertura para o que está dentro do sistema. O assunto sexualidade está dentro do sistema, é um tema transversal, mas está lá dentro. Querendo ou não, você tem uma certa liberdade para tratar aquilo, mas não como “eu quero”. [Tereza acentua bem esta última frase]

Grupo Focal realizado no *Campus* do Pontal em outubro de 2013.

Se os/as licenciandos/as têm constituído seus saberes em meio às disposições de uma verdade sobre o sexo, muito natural lhes parece dar prioridade ao estudo da Biologia quando se trata de sexualidade. Então, mesmo quando falam de um tema como a transexualidade, por exemplo, o discurso médico-biológico se apresenta. André relata que levou esta discussão para a sala de aula, como estagiário, mas ao descrever a atividade, revela que se ateu às questões referentes à cirurgia de mudança de sexo: “Na palestra que eu trabalhei com a turma, o tema que eu mais gostei foi a cirurgia de mudança de sexo”. Não há referência à militância dos grupos LGBT, aos direitos conquistados ou ainda na berlinda e nem mesmo à discussão referente a esta experiência de sexualidade transgressora. O corpo biológico é o personagem principal. Não apenas o corpo, mas suas aberrações, suas perversões e outras fugas da regra, objetos da ciência.

De fato, era uma ciência feita de esquivas já que, na incapacidade ou recusa em falar do próprio sexo, referia-se sobretudo às suas aberrações, perversões, extravagâncias excepcionais, anulações patológicas, exasperações mórbidas. Era, também, uma ciência essencialmente subordinada aos imperativos de uma moral, cujas classificações reiterou sob a forma de normas médicas (FOUCAULT, 2009a, p. 61).

Dessa forma, as disposições em torno do sexo ainda hoje sofrem esta influência, a da medicalização, da esquiva e da subordinação a uma moral socialmente definida e ultrapassam o limite das clínicas e consultórios, adentram sem cerimônia as universidades, nos curso de licenciatura e, na sequência, as escolas de educação básica, os livros didáticos, os/as estudantes.

A discussão prossegue, num outro grupo focal.

Marília: Eu acho que se eu fosse trabalhar, começaria por esse lado mais social e depois começaria o lado biológico que é importante também falar das doenças, de modos de prevenção, eu acho que faria desse jeito.
Jamile: É, e essa parte biológica é mais tratada né, na escola.
Fátima: Significa que já se espera que o professor de Biologia faça isso?
Jamile: É, eu acho que sim, muita gente já espera que o professor de Biologia vai tratar de doenças, aí vai ensinar o menino a usar camisinha, à menina sobre a primeira menstruação.

Grupo Focal realizado no *Campus* Umuarama, em setembro de 2013.

Mais uma vez o jogo da verdade e do sexo. Foucault (2009a) assegura que esta verdade é produzida por duas tecnologias: sociedades orientais, como na China e Japão, Índia e nações árabes-muçulmanas desenvolveram uma *ars erótica*; isso não se deu com as sociedades ocidentais, que desenvolveram, por sua vez, uma *scientia sexualis*. Na primeira, a origem da verdade é o prazer, já na segunda a verdade decorre do ritual da confissão. Vejamos:

Consideremos os grandes marcos históricos: em ruptura com as tradições da *ars erótica*, nossa sociedade constituiu uma *scientia sexualis*. Mais precisamente atribuiu-se a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico. A *scientia sexualis*, desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constituiu, no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade do sexo (FOUCAULT, 2009a, p. 77).

Assim, para Foucault, a confissão, ao sair do círculo da religião e se expandir para a sociedade, dominando as relações entre o psiquiatra e o paciente, entre pais e filhos, professores e estudantes, produz verdades sobre o sexo, evoca a falar do sexo e seus prazeres, obviamente com o respaldo do discurso científico. Discurso que se espera encontrar nos/as professores/as de Biologia. Assim sugerem os/as licenciandos/as,

falando a partir dos locais que os constituem: sociedade, universidade, escola de educação básica, mídia, dentre outros.

Essa ritualização ao falar de sexualidade mistifica o tema. Dá-lhe ares de suspense. Em torno do sexo cria-se uma aura de proibições e de confissões entremeadas de enunciados sobre o ato sexual, os desejos, o tipo de prazer que proporciona. A verdade está posta, alicerçada pela ciência ela define o que pode ou não ser dito; onde se pode dizer sobre sexo e para quem. Os excertos abaixo constituem uma interessante amostra disso:

Fátima: Vocês como professores, vocês se veem trabalhando a sexualidade na educação básica? Como futuros professores, pois afinal de contas vocês estão em um curso de licenciatura.

Jamile: Eu acho que dentro de sala de aula não, pode ser com um grupo a parte.

Fátima: Porque não na sala de aula?

Jamile: Não sei, mas [pausa] é como a gente colocou lá, às vezes o planejamento da aula [nova pausa] depende da escola também né, se cabe ali naquele momento. Porque a educação básica [sic] não é tão exigente quanto o ensino médio, então eu acho que cabe sim.

Fátima: Exigente em que sentido?

Jamile: Por conta do vestibular, do ENEM, ter que cumprir as disciplinas, por falta de tempo as vezes não dá. Mas nada impede que seja no sexto horário, com outras turmas, ou sábado.

Marília: Eu acho que eu trabalharia esse tema se eu tivesse um apoio assim da escola, da direção e se envolvesse um projeto assim, bem maior assim de levar a família, de envolver tudo, para eu me sentir segura. Mas eu propor assim, sem esse apoio eu acho que não, porque aí vem pai, vem escola e falam: “Ah como é que você faz isso”, eu acho que seria mais nesse sentido, se eu tivesse com toda uma equipe na escola.

Fátima: Inclusive a dos professores Marília?

Marília: Inclusive a dos professores, com certeza.

Grupo focal realizado no *Campus* Umuarama, em setembro de 2013.

O receio de tratar o tema está claramente posto. Apesar de julgarem que a abordagem à sexualidade deve apresentar uma vertente cultural e social, os/as licenciandos/as não se mostram muito seguros/as quando se trata de fazer uma projeção de como será sua prática profissional nesse sentido. O discurso de que a família constitui-se em uma barreira a ser enfrentada reverbera por meio das falas destes/as estudantes, como também reverbera o discurso do cuidado, assim afirma Otávio: “É, tem que ser bem cuidadoso trabalhar com esse tema por conta da idade dos meninos, por conta da família mesmo, a escola, até que ponto você pode chegar nessa questão de sexualidade. É bem complicado”. Além da família, Otávio fala da idade dos meninos,

também reproduzindo o discurso de que a sexualidade inicia-se a partir de uma determinada idade. São vários discursos entrecortados que colocam em xeque quem deve dizer sobre a sexualidade.

Em pesquisa realizada com professoras de Ciências do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Uberlândia, Silva (2012) constata os mesmos discursos. Na pesquisa os depoimentos foram de professoras em exercício com mais de cinco anos de profissão.

Em busca de elementos que justifiquem essa insegurança, os/as licenciandos/as escapam com argumentos acerca do currículo apertado, da necessidade do cumprimento do programa de aulas, o receio da reação das famílias e até mesmo a falta de energia para um eventual embate com a direção da escola pressionada por estas famílias. Outra argumentação nesse sentido é a falta de preparação adequada para tratar da sexualidade, talvez a postura mais honesta.

Na sequência da conversa no grupo, percebemos que ao ser questionado sobre como enfrentar a situação o grupo faz os seguintes apontamentos:

Fátima: O que vocês sugerem que a gente como professor pode fazer então para que os pais deixem de ser obstáculos ao trabalho sobre sexualidade na escola?

Mariana: Eu acho que é que nem a Marília falou, a gente tem que chamar os pais para a escola e explicar "Olha a gente tem que falar sobre isso agora porque eles estão crescendo, é hora de saber e tal", e pedir o apoio desses pais, porque aí os professores fazem a parte deles na escola e os pais fazem a parte deles em casa.

Clarissa: Às vezes também os pais nem comentam porque não sabem como conversar sobre isso.

[...]

Fátima: Os pais se opõem ao trabalho com foco na parte biológica?

Hélida: Não, eu acho que eles falam, "já mostra logo e assusta, que não vai fazer".

Grupo focal realizado no *Campus* Umuarama, em setembro de 2013.

No grupo focal, os discursos de Mariana, Clarissa e Hélida reverberam o biopoder ao qual Foucault (2009a) se referiu, o poder sobre a vida e sobre a morte. Na discussão, sobressai o discurso da escola como instituição disciplinadora, voz autorizada pelo Estado para sujeitar os indivíduos. Assim, Mariana nos diz da necessidade de os pais estarem na escola: "Eu acho que [...] a gente tem que chamar os pais para a escola [...]", mas pontua exatamente porque os pais têm que vir à escola: "[...] e explicar 'Olha a gente tem que falar sobre isso agora porque eles estão crescendo, é hora de saber e tal' [...], professores fazem a parte deles na escola e os pais fazem a parte deles em casa". O

estado repassa sua política, no caso a biopolítica para a escola, que, por meio dos/as professores/as, a repassa aos/as estudantes. Mas, isso não basta, é necessário mobilizar pais e mães, pois crianças e adolescentes não ficam o tempo todo na escola, que irá tratar de seu disciplinamento longe da instituição? “[...] os pais fazem a parte deles em casa”. Clarissa concorda que os pais têm que vir para a escola, pois às vezes “nem comentam porque não sabem como conversar sobre isso”. Héliida diz que pais e mães não se opõem ao tratamento biológico da sexualidade, pois dizem “já mostra logo e assusta, que não vai fazer”. Nos dizeres de Héliida esse “fazer” significa fazer coisas fora da norma, adoecer, engordar, manter relacionamentos amorosos, engravidar. Assim, o biopoder manifesta-se nas relações estabelecidas na escola e reverbera para além dela, atingindo a família e outras instâncias da sociedade.

A reboque da discussão sobre biopoder, veio a discussão de como esse poder sobre a vida e sobre a morte quase sempre se manifesta de formas diferentes em relação às meninas e aos meninos. Assim, a discussão no grupo atingiu as fronteiras do gênero. Situações da dinâmica familiar como a de educar os meninos diferentemente das meninas, são apontadas e criticadas. Mas, Otávio se revela ao dizer “É, para menino eu acho que é mais de boa falar sobre isso, mas para as meninas...”. Em suas colocações Otávio não é muito claro na sua fala, traz o discurso da interdição ao trocar a palavra “sexualidade” pela palavra “isso”, pouco específica e, portanto, menos incômoda. Outro discurso é o da generificação, pois afirma não ser fácil falar de sexualidade com meninas. Héliida contribui com a discussão: “[...] eu tenho 19 anos e meu irmão 18. E a minha criação apesar de ser só de um ano de diferença foi bem diferente da do meu irmão [...] quando eu era menor tinha coisas que não podiam ser ditas na minha frente, mas podiam na frente do meu irmão”. Não estamos diante de discursos sexistas, enunciados durante uma discussão que critica a imposição de gêneros, já desde o ambiente familiar?

Com Grossi (2010) pensamos os discursos de Otávio e Héliida, anteriormente apresentados. Grossi (idem) faz uma referência a tempos passados dos movimentos feministas, quando as militantes preferiam se reunir longe da presença masculina, que lhes havia tirado a voz durante séculos. Nesse sentido, na ausência dos homens, elas teriam maiores possibilidades de se expressarem. Quando Otávio nos diz que falar de sexualidade para menino é mais tranquilo que para menina e Héliida expõe que seu irmão mais novo podia participar de determinadas conversas que a ela eram censuradas,

estamos diante de um impasse que ainda está presente nas famílias, nas escolas, e em vários outros espaços de convivência social. Pelo exposto, esse embaraço ainda não avançou muito, as questões de gênero continuam demarcando espaços, dizeres, fazeres e até mesmo políticas distintas para homens e mulheres.

Nesse sentido e diante deste paradoxo, pensar a atuação docente no campo da sexualidade para além do biológico, apesar de toda uma complexa rede de discursos que os constituem e que transitam em direções diferentes, fizemos o seguinte questionamento ao grupo: Vocês acham que a escola consegue olhar para a sexualidade em uma abordagem além das questões biológicas e, num processo de contextualização, trazer as culturas para dentro da escola?

Clarissa: Eu acho que sim, mas eu acho que além disso, da escola propor esse espaço, ela tem que se preparar para isso.

Fátima: E vocês, estão preparados?

Clarissa: A gente não trabalhou este tema, não tivemos preparação para isso.

Grupo focal realizado no *Campus* Umuarama, em setembro de 2013.

Ponderamos assim, que esse receio dos/as licenciandos/as de assumir a discussão do tema com os/as estudantes acontece apesar das disposições contidas nos documentos oficiais nesse sentido, como já pontuamos no capítulo 1. Duas considerações emergem das preocupações dos/as licenciandos/as. Por um lado o desconhecimento total ou parcial, dos documentos que orientam a composição dos currículos quando se trata do tema sexualidade; por outro, a ausência de momentos em que esta discussão possa se aprofundar, na graduação. Como as duas situações se apresentam conectadas, ambas devem ser consideradas na análise dessa visão um tanto pessimista que se apresenta ao pensar a sala de aula de Biologia como ambiente para a discussão de sexualidade, o que nos faz pensar no grau de aprofundamento destas discussões por parte destes/as futuros professores/as.

5. FINAIS NÃO HÁ, NOVOS COMEÇOS SIM

Ao acenarmos com a finalização deste trabalho, percebemos que finais, assim como encerramentos, interrupções não existem. Disso já suspeitávamos, não há como abandonarmos a pesquisa e darmos por acabada esta fase da vida. É preciso continuar o percurso. Agora, com novo olhar sobre o mundo e suas coisas. Olhar carregado de impressões constituídas e constituintes de vida, de feitos e de mudanças.

Assumimos que esse tempo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU foi o que mais contribuiu para a constituição desse novo olhar sobre a educação. Nada que tenha acontecido ao longo dos quase 24 anos de atuação docente na educação básica teve um efeito tão marcante como esse movimento.

É com este olhar que, ao longo de dois anos, lançamo-nos sobre o questionamento central da pesquisa e seus objetivos, acertando detalhes, desenhando contornos, (re)formulando considerações. É esse olhar que nos conduziu no diálogo com os/as licenciandos/as bolsistas do PIBID/UFU/Biologia e possibilitou captar seus discursos sobre sexualidade, em busca de aproximações e distanciamentos entre eles. Nesse exercício de buscar pelas vozes destes/as jovens futuros/as professores/as, uma atenção especial foi posta em cena em relação às questões éticas, como a preservação de suas identificações, além do cuidado para não constranger ou expor estas pessoas a situações de confronto, nos momentos das entrevistas e dos grupos focais

Os/as licenciandos/as bolsistas do PIBID/UFU/Biologia são jovens, a maioria do sexo feminino, heterossexuais, solteiros/as e, ligados/as a alguma religião. Uma licencianda se declarou homossexual e um licenciando marcou a opção “outra” para identidade sexual e de gênero, mas não citou que outra identidade seria essa. Entre todos/as, há duas bolsistas que vivem em relação conjugal com outras pessoas.

Em relação ao processo de constituição para a docência, foi possível perceber uma diferença entre as duas equipes (Umuarama e do Pontal) quanto ao envolvimento com a temática sexualidade. No *Campus* do Pontal o número de licenciandos/as que responderam afirmativamente já haverem cursado uma disciplina centrada no tema sexualidade (Educação, Saúde e Sexualidade), ou já terem participado de grupos de estudos ou ainda já haverem, no âmbito do PIBID, desenvolvido atividades centradas na sexualidade, sobressaiu-se ao número de licenciandos/as do Umuarama. Sendo o

professor coordenador da equipe do Pontal o responsável por ministrar a referida disciplina e ser pesquisador na área de sexualidade, defendemos a importância dos estímulos que licenciandos/as recebem, na busca de constituírem-se como profissionais da docência.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que os modelos de currículos que aí estão, em que a formação acadêmica se processa grandemente nas vivências das disciplinas, de certa forma atrelam os/as licenciandos/as às disciplinas e aos/as professores/as, de quem dependem, inclusive nas orientações com relação às atividades que precisam desenvolver nas salas de aula das universidades e para além delas. Pouca autonomia é dada ao/à licenciando/a na composição de seus saberes acadêmicos e as lacunas que permanecem acabam sendo preenchidas por outras fontes de informações que não aquelas ligadas à universidade e suas práticas.

Os/as licenciandos/as indicam que buscam informações sobre sexualidade na Internet, na mídia em geral e no ensino superior, mas também indicam, embora com menor expressividade, os amigos, a família e, em último lugar a escola de educação básica. Ao desdobrarem estas informações, citando como aprendem sobre sexualidade, as respostas contemplam, agora sem intenção de estabelecer uma relação quantitativa entre os modos apontados, a Internet, o ensino superior (com a disciplina “Educação, Saúde e Sexualidade”, cursos, minicursos, seminários, e grupos de estudos), leituras diversas (livros, revistas semanais, revistas *tens*), mídia em geral (filmes comerciais, documentários e programas de entretenimento), na religião e na escola de educação básica (a partir de professores/as e profissionais de saúde).

Estes locais e modos de aprender sobre sexualidade, segundo Foucault (1987) são aqueles que histórica e culturalmente foram definidos como vozes autorizadas a falar de sexo, a fazer circular discursos hegemonicamente instituídos e disseminados a partir destes locais/instituições: Igreja, Família, Escola, Hospital. Também, a Internet, e a Mídia, nos tempos atuais, com sua capacidade de inserção na vida das pessoas, acabam sendo citadas como locais e meios de aprender sobre sexualidade, num entrelaçamento de possibilidades de informação. A esse respeito, consideramos que a constituição dos/as licenciandos/as, acaba acontecendo em rede. Numa interseção de vários discursos, eles/as vão constituindo sua própria forma de dialogar com a sexualidade.

Em seus discursos, apontam vários locais e modos de aprendizagem de sexualidade, mas não apresentam a ideia de que há uma mobilização das pessoas em torno do sexo, mesmo quando elas são levadas a acreditar que sobre ele nada é dito (FOUCAULT, 2009a). Alguns licenciandos/as relatam que em família não falam de sexo, mas afirmam que certos assuntos não são ditos em sua presença. Não reconhecem que a família, ao se calar ou ao sussurrar, às escondidas, muitas coisa estão dizendo de sexo e sexualidade. Assim também é a Igreja, que com suas confissões e interdições acerca do sexo, muito dele diz, num aparente silenciar.

Nesse processo, a escola de educação básica é referida como espaço do discurso biomédico, emitido por professores e profissionais da saúde. Outras dimensões da sexualidade, segundo os/as licenciandos/as em suas lembranças, não foram abordadas. Eles não se dão conta que os discursos de interdições quanto aos namoros, roupas, acessórios, tatuagens, comumente disseminadas nas escolas são discursos sobre sexualidade, como nos diz Louro (1999). E assim, a escola de educação básica ensina aos meninos e meninas os modos de ser homens e mulheres, sendo portanto um importante mecanismo de produção da generificação que caracteriza as relações sociais.

Nas atividades realizadas no âmbito do PIBID, o discurso biomédico se faz presente. Apesar da disposição para trabalhar a sexualidade numa abordagem cultural, na prática os temas discutidos (modelos anatômicos dos sistemas genitais, DST, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência) voltam-se para a fisiologia e anatomia. Outro assunto desenvolvido na escola de educação básica por um grupo de licenciandos/as foram os mitos e tabus que envolvem a vivência da sexualidade. Ao falarem sobre esta atividade, eles/as deram destaque à masturbação e à virgindade, mas fortemente embasados na Biologia, nas questões fisiológicas. Não perceberam que a criação dos mitos, assim como dos tabus, passa pela produção de um discurso de verdade e de controle dos corpos e das sexualidades. Estas considerações não se fizeram presentes quando se referiram a estas atividades, seja nos questionários, nas entrevistas ou nos grupos focais.

Há momentos de aproximação e momentos de afastamento entre os discursos. O mais forte ponto de intersecção entre seus discursos localiza-se na sua condição de estudantes universitários do curso de Ciências Biológicas. Nessa condição ao localizar a Biologia como voz autorizada a falar de sexualidade, reverberam o discurso da *Scientia*

Sexualis, do século XIX, a qual, segundo Foucault (2009a) localiza não apenas o que é sexo e sexualidade, mas também os sujeitos dessa sexualidade, que para alguns/as dos licenciandos/as não estão na família, não estão também na igreja e não deveriam estar na escola, pois para eles/as os pais e as mães não aprovam a discussão de sexualidade na escola.

Nessa abordagem, muitos/as reverberam o discurso heteronormativo e tentam apontar uma gênese para a homossexualidade. Notamos aqui um pequeno afastamento dos discursos: para alguns/as, o sujeito nasce homossexual, já para outros/as, ele torna-se homossexual por influência de amigos ou ainda por viver numa família permissiva. Os/as licenciandos/as que fizeram esta discussão em um dos grupos focais não percebem que ao trazer para o foco a homossexualidade, estavam reafirmando o modelo heteronormativo, uma vez que a norma não precisa ser objeto de estudo, mas sim o anormal, o patológico, o desvio. Sousa Filho (2009) aponta que esta discussão está naturalmente instituída na sociedade e cada um se apropria da “explicação” que lhe for mais conveniente.

A discussão sobre a gênese da homossexualidade revela a manifestação do dispositivo de sexualidade, que sempre esteve presente produzindo relações de poder na sociedade. O que os/as licenciandos/as fazem, na discussão é reforçar o que Foucault (2009b) nos diz da transformação desse dispositivo em objeto de atenção e de estudo, a partir do século XIX. Disposição mantida até os dias atuais.

Outro ponto de aproximação entre os discursos dos/as licenciandos/as diz respeito ao discurso da identidade. Com autores como Foucault (2009a), Silva (2013) e Hall (2006) observamos nos discursos dos/as licenciandos/as demonstrações de que estão atentos ao caráter flutuante e temporal da identidade dos sujeitos. Porém, paradoxalmente demonstram em outros discursos e na organização das atividades sobre sexualidade o embaraço na tentativa de materialização desse posicionamento.

Na discussão sobre a literatura infantil, notamos outro ponto de afastamento entre os discursos. Se para alguns/as, as histórias infantis representando relacionamentos homoafetivos já são uma exigência imposta por estes tempos, para outras licenciandas isso seria impensável, segundo elas pelo menos para crianças menores de certa idade.

Outra vai além e diz que o natural é o casal “homem-mulher”. Nesse momento a voz que se manifesta é a da naturalização da heteronormatividade.

Voltando a olhar para as articulações que os/as licenciandos estabelecem entre seus discursos sobre sexualidade e sua futura atuação docente, é possível encontrar o discurso de que a sexualidade deve ser trabalhada na escola, numa perspectiva cultural e social, mas localizam os sujeitos da sexualidade fora da escola e também da família. Ainda mais, normalmente eles/as indicam que esta perspectiva social e cultural deve ser tratada com uma espécie de introdução ou complementação, pois o foco reside na Biologia.

Sugestões de interdisciplinaridade ou de que outras disciplinas devem se ocupar do tema sexualidade na escola são discursos também frequentes, mas apresentam a interdisciplinaridade como uma dinâmica em que cada professor/a fala dessa sexualidade sob as luzes de seu campo específico de atuação. Nesse caso, os/as licenciandos/as devem se encarregar do corpo biológico, com suas doenças, aberrações, perversões e fugas da regra. O corpo objeto da Biologia. Dizemos com Foucault (2009a) que se trata de uma ciência de esquivas, que não diz do sexo, mas das anomalias. A ciência subordinada a uma moral.

Nesse sentido, os/as licenciandos não se atentam de que, na escola a sexualidade não está apenas nas salas de aulas, encerrada nos conteúdos, nas disciplinas, ou nos livros da biblioteca. Por isso, eles/as não referem à dimensão do desejo e do prazer. Não se dão conta de que a sexualidade vai para além das convenções dos currículos, escapa aos olhares disciplinadores, invade outros espaços e implanta uma temporalidade própria. Manifesta-se nos risos e nas brigas, nos beijos e nos choros, nas roupas, tatuagens, adornos. Encontra palco nos corpos das crianças, dos/as adolescentes e dos/as adultos.

Com o exposto, consideramos que as respostas aos questionamentos que orientaram esta pesquisa foram encontradas e que os objetivos foram localizados, no tempo e condição que nos foram possíveis. Múltiplos discursos são revelados, constituídos por vários enunciados, que partem de outros tantos lugares: a Família, a Escola, a Igreja, a Medicina, a Universidade. Estes discursos se aproximam e se afastam, se interpelam, ocupam espaços, reforçam algumas relações de poder e minam

outras. E tornam a se aproximar e se afastar, mostrando a não linearidade destes/as jovens, que em seu inquietar por saber das sexualidades e fazê-las articularem-se sua futura atuação na docência, tocam as fronteiras discursivas estabelecidas pela sua Biologia, mas não conseguem fazer a transposição, ainda.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. In **Estudos Feministas**. Ano 9, 2º semestre 2001, p.575-585.
- BALESTRIN, Patrícia. **Sexismo, homofobia e misoginia na produção das identidades de gênero e sexuais**. 2006. Disponível em: <<http://discutindosexualidades.blogspot.com>>. Acesso em 20 set. 2010.
- BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 164-187. 2012. Disponível em http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf. Acesso em: 5 jan. 2013.
- BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas: contradições, limites e possibilidades**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid>. Acesso em: 26 jul. 2013.
- BRASIL. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 20 jun. 2012.
- BRASIL. Lei No. 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 30/07/2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Projeto Institucional Terceira Edição**. 2011. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Projeto%20Institucional%20Terceira%20Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 29 jun. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em 04 dez. 2013.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

CARPILOVSKY, Cristiane Kohler. **O aborto como um problema de saúde pública: contribuições para o debate nas áreas de saúde e educação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CELENTANI, Francesca Gargallo. A propósito de un feminismo nuestroamericano. **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas** - Revista anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas. Mendoza, v. 11, n. 1, jul. 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-4902009000100002&script=sci_arttext. Acesso em 26 maio 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 7-17.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ALVES, Maria Palmira; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 93-110.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DAYRELL, Juarez et al. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In: Spósito, Marília. (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações no poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. 1 ed. São Paulo: Global, 2007, p. 47-82.

ESCOTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**, publicado pela editora Autêntica, Belo Horizonte - MG, 2001, p. 21.

FACCHINETTI, Cristiana. A doença do prazer. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 93, jun, 2013. p. 32-34.

FARIA, Sheila de Castro. Imoral para quem? **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 93, jun, 2013. p. 26-28.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 53-65.

FELIPE, Jane. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, n. 1, p.251-263, 30 jun. 2006. Semestral. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/ct/tecnologiasociedade/index.php/000/article/view/47/51>>. Acesso em: 26 out. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder - saber. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I** – A Vontade de Saber. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II** – O uso dos prazeres. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012b.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista: sexo, poder e a política de identidade. **Verve**, 5: 260-277, 2004. Traduzido do francês por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/37858206/Verve-5>. Acesso em: 10 jan 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In **Obras psicológicas completas**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

FURLANI, Jimena. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que estas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 29-323.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvia Donizetti de Oliveira. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 26, p. 41-72, 2012. Número especial.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**. Florianópolis, p. 1-18, 1998. (versão revisada – 2010). Disponível em <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/publicacoes.html>. Acesso em 3 set.2013.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; SILVA, Bruna Luiza da. Planejamentos de ensino entremeando biologia e cultura. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 1, n. 16, p.33-45, 31 dez. 2009. Semestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7950/5057>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1991.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. v. 29, n. 1, p. 27-43, jan/jun, 2004.

LINHARES, Sérgio e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Biologia Hoje**. São Paulo: Ática, 2010. v. 1. p. 259.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. A homossexualidade na literatura infanto-juvenil: produzindo significados. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ABEH, 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: http://www.abeh.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=102. Acesso em: 30 nov. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 84-93.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 8-34.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Mídia, gêneros e neurociências**: a produção das feminilidades e masculinidades nas pedagogias culturais. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/959.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

MARANHO, Milena Fernandes. Os caminhos da luxúria. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 93, jun, 2013. p. 18-21.

MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam Pillar; UZIEL, Ana Paula. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentabilidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 159-182.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-27.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Conteúdo Básico Comum – Biologia**. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Conteúdo Básico Comum – Ciências**. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Guia de Formação Inicial Peas Juventude** – Parte I. Belo Horizonte, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Rita Aparecida Pereira. **Representações sociais sobre sexualidade e educação sexual**: um estudo com professores da rede pública de ensino de Cuiabá-MT. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília:

Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-263.

PINTO, Regina Célia Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

QUIRINO, Glauberto da Silva. **Sexualidade e educação sexual: prática docente em uma escola pública de Juazeiro do Norte-CE**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscribendo a Sexualidade: Discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. 2002. Tese (Doutorado em Bioquímica - Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 183-211.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), Florianópolis, v. 12, n.1, p. 109-129, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/381/38112106.pdf>. Acesso em 2 ago. 2012.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 53-83.

ROSADO-NUNES, Maria José. Gênero e religião. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, ago. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010426X2005000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Aline Ferraz da; VIEIRA, Jarbas Santos. TRAVESTIS E EDUCAÇÃO FORMAL: diferença insuportável para o currículo. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida/ Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade/ Encontro gênero e Diversidade na Escola, 5., 2011, Rio Grande. **ANAIS V SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: INSTÂNCIAS E PRÁTICAS DE PRODUÇÃO NAS POLÍTICAS DA PRÓPRIA VIDA I SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE I ENCONTRO GÊNERO E DIVERSIDADE NA**

ESCOLA. Rio Grande: Furg, 2011. v. 3, p. 564 - 573. Disponível em: <<http://www.corpogeneroesexualidade.furg.br/ebook/ebook.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **A invenção do corpo e seus abalos:** diálogos com o ensino de Biologia. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e sexualidade no ensino de Ciências: experiências de sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2332_int.pdf. Acesso em 11 out. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social de identidade e da diferença. In Tomaz Tadeu da Silva. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades.** Porto: Porto Editora, 2002. p. 35-52.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SIMÃO, Andréa Branco. O uso de grupos focais em uma pesquisa sobre os comportamentos sexual, nupcial e reprodutivo: reflexões a partir de uma experiência prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006. Caxambu. **Anais...** Caxambu, ABEP, 2006. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_320.pdf. Acesso em 30 set. 2012.

SIMÕES, Júlio Assis, FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris:** Do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 95-123.

SWAIN, Tânia. **O que é lesbianismo.** São Paulo: Brasiliense. 2004. Coleção Primeiros Passos, p.16-17.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Biologia – Curso de Ciências Biológicas. 2005. Apresenta na ficha da disciplina optativa Educação saúde e Sexualidade. Disponível em:

http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/BI_FD_Optativa_EducacaoSaudeSexualidade.pdf. Acesso em 10 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Curso de Ciências Biológicas. 2007. Apresenta na ficha da disciplina optativa Educação saúde e Sexualidade. Disponível em: http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/CB_FD_TodasDisciplinas.pdf. Acesso em: 10 jul.2013.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 36-82.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: *carregar água na peneira?* In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p. 85-103.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração da instituição coparticipante – PIBID

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “DIALOGOS SOBRE SEXUALIDADE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS DISCURSOS DE LICENCIANDOS/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARTICIPANTES DO PIBID” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Fátima Lucia Dezopa Parreira, sob a orientação da Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva realizarem as etapas 1. Aplicação de questionário a todos os/as licenciandos/as do subprojeto Biologia, campus Umuarama e campus Pontal; 2. Realização de entrevistas com quatro licenciandos/as de cada campus. As entrevistas poderão ser gravadas (gravação fonética); 3. Grupos focais, sendo um com licenciandos/as do Campus Umuarama e outro com licenciandos/as do campus Pontal. As discussões nos grupos focais serão mediadas pela pesquisadora e filmadas por uma pessoa designada para esta finalidade, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

Programa Institucional de Bolsa de
Iniciação à Docência-PIBID
Universidade Federal de Uberlândia

Renata Carmo de Oliveira
Coordenadora Institucional do PIBID/UFU em exercício
Universidade Federal de Uberlândia – PIBID
17/01/2013

*Assinar e
carimbar*

ANEXO B - Questionário aplicado para os/as licenciandos/as**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU**

Prezado/a licenciando/a

Este questionário está vinculado a uma pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, cujo título é **DIÁLOGOS SOBRE SEXUALIDADE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS DISCURSOS DE LICENCIANDOS/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARTICIPANTES DO PIBID**. Com a pesquisa objetivamos 1. Caracterizar o perfil dos licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, *Campus* Umuarama e *Campus* do Pontal, participantes do PIBID; 2. Levantar onde e como tais licenciandos/as obtêm informações sobre o tema sexualidade; 3. Levantar os discursos sobre sexualidade apresentados por este grupo de licenciandos/as; 4. Analisar e estabelecer as aproximações e os distanciamentos entre os discursos sobre sexualidade dos/as licenciandos/as envolvidos na pesquisa; 5. Apresentar as articulações entre os discursos sobre sexualidade destes/as licenciandos/as com a sua futura atuação como professores na Educação Básica.

Na sua participação você responderá a este questionário, em folha impressa, cujas questões visam responder sobre o perfil dos/as licenciandos/as do curso de Ciências Biológicas desta universidade, participantes do PIBID, e levantar informações sobre onde e como os/as licenciandos/as obtêm informações sobre o tema sexualidade em seu processo formativo. As respostas do questionário serão analisadas com vistas à obtenção de respostas aos objetivos propostos na pesquisa.

Ressaltamos o nosso compromisso ético apontado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e reiteramos que em momento algum, você será identificado; não haverá custos nem benefícios financeiros para participação na pesquisa.

Agradecemos a sua participação e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Profa. Fátima Lúcia Dezopa Parreira (mestranda)

Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (Orientadora)

QUESTIONÁRIO

Para responder a este questionário solicitamos que indique apenas uma alternativa como resposta.

1. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Intersexo

2. Idade

☐ 18 a 19anos

☐ 20 a 21anos

☐ 22 anos ou mais

3. Identidade sexual e de gênero

☐ Heterossexual

☐ Transsexual

☐ Homossexual

☐ Transgênero

☐ Bissexual

☐ Outro. Especificar:_____

4. Estado civil

☐ Solteiro/a

☐ Separado/a

☐ Casado/a

☐ Divorciado/a

☐ Viúvo/a

☐ Companheiro/a

5. Religião

☐ Católica

☐ Judaica

☐ Candomblé

☐ Umbanda

☐ Espírita kardecista

☐ Nenhuma

☐ Evangélica. Qual? _____

☐ Outra. Qual? _____

6. Semestre em curso

☐ 1º

☐ 2º

☐ 3º

☐ 4º

☐ 5º

☐ 6º

☐ 7º

☐ 8º

7. Semestre em atuação no PIBID

☐ 1º

☐ 2º

☐ 3º

☐ 4º

☐ 5º

☐ 6º

☐ 7º

☐ 8º

8. Você já cursou, na sua licenciatura alguma disciplina voltada para o tema sexualidade?

☐ Sim

☐ Não

Caso sua resposta seja sim, qual a disciplina?_____

9. Participa de alguma pesquisa científica ou grupo de estudos acerca desse tema?

() Sim

() Não

Caso sua resposta seja sim, faça um breve relato sobre sua pesquisa ou grupo de estudos.

10. Como bolsista do PIBID, já desenvolveu na escola de Educação Básica atividades como minicursos, oficinas, monitorias ou outras cujo tema central seja a sexualidade?

() Sim

() Não

Caso sua resposta seja sim, faça um breve relato desta atividade.

11. Onde você busca informações sobre sexualidade: (É possível marcar mais de uma opção)

() na sua família

() com os amigos

() por meio da mídia (TV, revistas, jornais, dentre outros)

() na Internet

() na escola de educação básica

() no ensino superior

12. Como suas informações sobre sexualidade foram obtidas? (Por exemplo: se foi em conversa com os pais ou apenas um deles; caso tenha sido na escola, foi com os colegas, profissionais de saúde ou professores? Por meio de revistas especializadas, que tipo? Por meio de livros, que tipo? Filmes: comerciais ou documentários? Ambos os tipos?).

ANEXO C – Roteiro das entrevistas com os/as licenciandos/as



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS/AS LICENCIANDO/AS

Título da Pesquisa: DIÁLOGOS SOBRE SEXUALIDADE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS DISCURSOS DE LICENCIANDOS/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARTICIPANTES DO PIBID

Objetivos:

1. Levantar os discursos sobre sexualidade apresentados pelo entrevistado/a;
2. Verificar, por meio das falas, articulações que o/a entrevistado/a, em sua discussão sobre sexualidade, estabelece com a sua futura atuação como professor/a na Educação Básica.

Questionamentos:

1. Qual a sua identidade sexual e de gênero?
2. Qual a sua compreensão sobre o termo sexualidade?
3. É possível estabelecer a relação entre os termos sexo e sexualidade? E entre sexualidade e gênero?
4. Que importância, podemos atribuir ao estudo do tema sexualidade em nossa vida pessoal e para a formação como futuro professor/a de Ciências e Biologia na Educação Básica?
5. Como participante do PIBID, você já desenvolveu neste programa alguma atividade voltada para o tema sexualidade? Caso a resposta seja sim, detalhe as impressões sobre a atividade. Caso a resposta seja não, indique algum motivo.
6. Qual a sua opinião sobre a discussão do tema sexualidade na educação básica?
7. Ainda com relação ao seu futuro como professor/a de Ciências e Biologia, quais assuntos dentro do tema sexualidade devem e podem ser discutidos com os/as alunos/as da educação básica?
8. Você poderia relatar alguma situação ou experiência sua como estudante, bolsista ou estagiário/a vinculado à temática sexualidade em sala de aula (escola ou universidade)? Esta experiência chamou a sua atenção de alguma maneira, por quê?
9. Aulas de Ciências e Biologia, em sua opinião, são espaços em que a discussão sobre sexualidade é obrigatória? Por quê?
10. Você lê, discute ou assiste a algum programa relacionado a este tema? Indique alguma fonte.

ANEXO D – Roteiro para o grupo focal com os/as licenciandos/as



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFU

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL(GF)

Tema: Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas participantes do PIBID.

Carga horária: 1,5 a 2 horas por encontro.

Organização do Grupo Focal e número de participantes: Grupo focal *Campus* Uberlândia e Grupo focal *Campus* do Pontal, cada um deles com no mínimo 06 e no máximo 16 licenciandos/as, bolsistas PIBID/UFU, como recomendam estudos na área.

Local: Sala de reuniões do PIBID/UFU, subprojeto Biologia no *Campus* Umuarama e no *Campus* do Pontal.

Introdução

Com o objetivo de realizar uma discussão focada e obter informações para a pesquisa, por meio dos grupos de discussão a serem realizados com licenciandos/as de Ciências Biológicas, bolsistas do PIBID/UFU, subprojeto Biologia, *Campus* Umuarama e *Campus* do Pontal, será elaborado o que Dal'Igna (2012) denomina de Roteiro do debate ou Agenda dos encontros.

Tal roteiro conterá o objetivo, o conteúdo, a metodologia do encontro e a definição do tema a ser debatido no encontro seguinte.

Grupo Focal (GF)	
Conteúdo:	Os discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas sobre sexualidade e sua articulação com a futura atuação docente.
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> 1- Levantar os discursos sobre sexualidade apresentados pelo entrevistado/a; 2- Verificar, por meio das falas, articulações que o/a entrevistado/a, em sua discussão sobre sexualidade, estabelece com a sua futura atuação como professor/a na Educação Básica.
Metodologia de Trabalho	A sala onde ocorrerá o GF será organizada com as cadeiras em círculo, pois permite a interação, o contato visual e a manutenção de distâncias iguais entre os/as participantes e o princípio do trabalho é o do diálogo, estabelecimento de respeito mútuo e a conduta ética.

Encontro 1

- 1- Apresentação da pesquisa e da proposta de organização e realização do GF; (10').
- 2- Reapresentação do TCLE e recolhimento da autorização assinada pelos integrantes do GF que manifestaram interesse em participar da pesquisa. (20')
- 3- Apresentação de questões para discussão no GF, com base nas respostas obtidas nas entrevistas anteriormente realizadas com 2(dois) integrantes de cada GF (50')
 - A. A sexualidade está relacionada tanto com o sexo quanto com o gênero.
 - B. A sexualidade dita o tipo, talvez a preferência da pessoa de realizar o sexo com quem ela quiser.
 - C. Na escola eu nunca tive um momento amplo de discussão dos aspectos sociais e culturais da sexualidade.
 - D. A cultura dita como a pessoa se expressa. Às vezes, para uma cultura, um certo ato é correto, para outras não é.
 - E. O indivíduo é livre para ter sua sexualidade livre, seu modo de se expressar. Então não existe uma identidade sexual.
 - F. O estudo da sexualidade leva à formação de novos conceitos, que vão fazer o ser humano evoluir como pessoa, respeitar melhor os outros.
 - G. A questão das identidades é complexa, principalmente devido à questão dos preconceitos; as formas de identificar os grupo quanto à sexualidade mudam muito.
- 4- Construção coletiva de uma síntese do encontro. (20')

Encontro 2

- 1- Iniciar retomando as discussões do encontro anterior e apresentar os seguintes questionamentos: O que pensa sobre o tema sexualidade na educação básica? Como bolsista do PIBID, você já desenvolveu alguma atividade voltada para o tema sexualidade? Como futuro/a professor/a de Biologia, quais assuntos dentro do tema sexualidade você considera que podem e devem ser discutidos com os alunos em sala de aula?
- 2- A partir dos posicionamentos do grupo a coordenadora do GF conduzirá a discussão de modo a provocar o debate e a manifestação das ideias do grupo no tocante as possíveis articulações que os/as licenciandos/as fazem entre a discussão sobre sexualidade e sua futura atuação docente;

Encontro 3

- 1- Apresentação da síntese e transcrição dos encontros anteriores com espaço para complementação e validada transcrição.
- 2- Avaliação do GF a partir das seguintes expressões: o que pensava antes do GF – o que penso após o GF – as contribuições do GF foram ... As expressões serão impressas em uma folha de papel A4 e entregues a cada participante para completar, por escrito. As pessoas que desejarem poderão socializar os complementos produzidos para as expressões.

Observação:

- 1- A organização da sala onde ocorrerá o GF será sempre em círculo em razão dos motivos já expostos;

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas participantes do PIBID”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Fátima Lucia Dezopa Parreira (mestranda)

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender: o perfil dos licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas da UFU, *campi* Umuarama e do Pontal, participantes do PIBID; onde e como os/as licenciandos/as obtêm informações sobre sexualidade, além de levantar seus discursos sobre este tema, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre estes discursos. Buscamos ainda possíveis articulações entre tais discursos dos/as licenciandos/as com sua futura atuação como professores/as na Educação Básica.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fátima Lucia Dezopa Parreira, em visita previamente agendada com a coordenação do PIBID e com os licenciandos/as, no *Campus* Umuarama e no *Campus* do Pontal, da UFU.

Na sua participação você será solicitado a responder a um questionário que visa traçar o perfil dos/as licenciandos/as participantes do PIBID, além de informar onde e como você obteve/obtem informações sobre sexualidade. Os questionários não registrarão sua identificação e serão analisados a partir dos dados informados. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em você ter sua identidade revelada, mas asseguramos que todos os cuidados serão tomados no sentido de evitar que tal situação aconteça. Os benefícios serão contribuir para o ensino de Biologia, para a formação de professores e para o debate sobre sexualidade. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Av. João Naves de Ávila, 2121, Sala 112, Bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4163. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia,de de 2013.

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - PPGED/UFU

Fátima Lucia Dezopa Parreira - PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas participantes do PIBID”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Fátima Lucia Dezopa Parreira (mestranda)

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender: o perfil dos licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas da UFU, *campi* Umuarama e Pontal, participantes do PIBID; onde e como os/as licenciandos/as obtêm informações sobre sexualidade, além de levantar seus discursos sobre este tema, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre estes discursos. Buscamos ainda possíveis articulações entre tais discursos dos/as licenciandos/as com sua futura atuação como professores/as na Educação Básica.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fátima Lucia Dezopa Parreira, em visita previamente agendada com a coordenação do PIBID e com os licenciandos/as, no *Campus* Umuarama e no *Campus* do Pontal, da UFU.

Na sua participação você será solicitado/a participar de uma entrevista que visa apreender seu discurso sobre sexualidade, além das possíveis articulações entre este discurso e sua futura atuação com professor/a da Educação Básica e buscar elementos para elaboração do Grupo focal. A entrevista será gravada e, após a transcrição da gravação para a pesquisa, a mesma será desgravada. Após a transcrição o material da entrevista será apresentado a você para validação. A entrevista será analisada a partir da noção de discurso de Michel Foucault. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em você ter sua identidade revelada, mas asseguramos que todos os cuidados serão tomados no sentido de evitar que tal situação aconteça. Os benefícios serão contribuir para o ensino de Biologia, para a formação de professores e para o debate sobre sexualidade. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Av. João Naves de Ávila, 2121, Sala 112, Bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4163. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia,de de 2013.

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - PPGED/UFU

Fátima Lucia Dezopa Parreira -
PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas participantes do PIBID”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Fátima Lucia Dezopa Parreira (mestranda)

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender: o perfil dos/as licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas da UFU, *Campi* Umuarama e do Pontal, participantes do PIBID; onde e como os/as licenciandos/as obtêm informações sobre sexualidade, além de levantar seus discursos sobre este tema, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre estes discursos. Buscamos ainda possíveis articulações entre tais discursos dos/as licenciandos/as com sua futura atuação como professores/as na Educação Básica.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fátima Lucia Dezopa Parreira, em visita previamente agendada com a coordenação do PIBID e com os/as licenciandos/as, no *Campus* Umuarama e no *Campus* do Pontal, da UFU.

Na sua participação você será solicitado/a participar de um grupo focal que visa apreender seu discurso sobre sexualidade, os modos, onde e como você busca informações sobre o tema sexualidade, além das possíveis articulações com a futura atuação como professor/a da Educação Básica. As discussões serão filmadas pela professora Lucia de Fátima Estevinho Guido e, após a transcrição e submissão para validação do grupo, as filmagens serão destruídas. As discussões serão analisadas a partir da referência teórica da análise do discurso. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em você ter sua identidade revelada, mas asseguramos que todos os cuidados serão tomados no sentido de evitar que tal situação aconteça. Os benefícios serão contribuir para o ensino de Biologia, para a formação de professores e para o debate sobre sexualidade. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Av. João Naves de Ávila, 2121, Sala 112, Bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4163. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2013

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva – PPGED/UFU

Fátima Lucia Dezopa Parreira – PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO H – Matriz de análise

MATRIZ DE ANÁLISE

DIÁLOGOS SOBRE SEXUALIDADE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS DISCURSOS DE LICENCIANDOS/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, BOLSISTAS DO PIBID

PERGUNTA: Que discursos licenciandos/as do curso Ciências Biológicas, bolsistas no PIBID/UFU *Campus* Umuarama e *Campus* do Pontal, apresentam sobre sexualidade? Os/as licenciandos/as articulam seus discursos com sua futura atuação como professores/as na escola básica?

OBJETIVO GERAL: Apresentar as aproximações e distanciamentos entre os discursos sobre sexualidade de um grupo de licenciandos/as de Ciências Biológicas, bem como as possíveis articulações que estes/as fazem entre estes discursos e sua futura atuação docente.

Objetivos específicos da pesquisa	Discurso/ elementos do discurso (Sexualidade – relações saber-poder-verdade)			Formação discursiva	Corpus da análise: questionário/ entrevista e grupo focal	Sua leitura/ análise	Elementos do discurso
	Quem fala?	De quais lugares institucionais tais discursos são emitidos?	Quais posições os sujeitos ocupam?				