

RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, GOIÁS

JOANA D'ARC MOREIRA ALVES*

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender como ocorre a constituição das relações de gênero e de sexualidade para as crianças que estudam em uma Escola de Tempo Integral, a fim de promover uma reflexão entre os professores, sobre esse importante tema do desenvolvimento humano. Esta pesquisa justifica-se, por um lado, pela relevância que a educação pública integral passa a ter no cenário das políticas educacionais em contexto recente, contribuindo para a compreensão e o aprofundamento do tema relacionado à ampliação da jornada escolar, uma vez que a cada ano cresce o número dessas escolas no Brasil. Por outro lado, a temática das relações de gênero e das vivências da sexualidade, por ser inerente à constituição do sujeito, necessita ser pensada dentro da proposta da Escola de Tempo Integral, tendo em vista que a criança passa, em média, nesta escola, um terço do dia. Os resultados demonstraram a dificuldade das professoras quanto ao trabalho dos temas de gênero e sexualidade em sala de aula; a superficialidade com que esses assuntos são abordados; o despreparo desses profissionais, quanto a esses conteúdos, temáticas que dizem respeito, também, à sua vida privada, sexual e afetiva; a ausência desses conteúdos na matriz curricular; e, a ausência da oferta de Cursos de Formação Continuada sobre essa temática nas Escolas Integrais.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Sexualidade. Escola de Tempo Integral. Narrativas.

INTRODUÇÃO

A Educação é a oportunidade de os sujeitos se emanciparem intelectualmente quando há espaço para a dúvida. De acordo com essa perspectiva, Morin (2003, p. 153) destaca que:

Descobrimos que a verdade não é inalterável, mas frágil, e creio que essa descoberta, como a do ceticismo, é uma das maiores, mais belas e comovedoras do espírito humano. Em determinado momento, percebe-se que se pode pôr em dúvida todas as verdades estabelecidas.

Dessa forma, a concepção de ser humano e de educação evidenciada por Morin requer a necessidade de refletir sobre a educação em sua totalidade, valorizando a prática atual, entendida sob a perspectiva histórico-cultural. Nessa proposta, o sujeito do conhecimento não é apenas passivo, modelado por forças externas. Também não é somente ativo, regulado por suas forças internas, mas é um sujeito que interage com o mundo, com as pessoas e com os

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mestra em Educação, Psicóloga, Pedagoga e Psicopedagoga da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí.

2

objetos, construindo e sendo construído constantemente, conforme sua movimentação histórica, cultural e social.

Nessa linha de raciocínio, é possível afirmar que Gênero e Sexualidade na Escola de Tempo Integral são temas importantes e conteúdos fundamentais na constituição do sujeito, apresentando uma correlação direta entre si, especialmente no Brasil, onde a escola ainda é considerada como um dos principais meios educativos do ser humano. Dessa forma, “pensar sobre a educação de gênero na escola remete a pensar historicamente o desenvolvimento do ser humano” (LOURO, 2011, p. 61).

É nesse sentido, e entendendo que o tempo em que vivemos é marcado pela instabilidade, pelas informações rápidas, pelo provisório e por incertezas, em que diversas identidades culturais são desenvolvidas (GUARÁ, 2006), que apresento nesta pesquisa uma reflexão sobre a constituição das relações de gênero e da dinâmica da sexualidade, a qual procedeu-se mediante investigação das concepções das professoras e das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais de uma Escola Pública de Tempo Integral, descrevendo também como esse processo está presente no currículo teórico e prático da escola integral, por meio de dados coletados nas narrativas dessas crianças e de suas professoras, tendo em vista a relevância dessa instituição na vida das crianças, pelo tempo ampliado que estas passam nessa escola.

Com relação à metodologia da pesquisa, Carvalho (1989) define que sua escolha é importante, pois investiga-se, fundamentalmente, os procedimentos que a pesquisa deve seguir para conseguir atingir seu objetivo que, segundo o autor, seria a produção do saber.

Nessa perspectiva, o presente trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada por meio de levantamento de narrativas de professoras e de crianças. Gil (2001, p. 36) ao argumentar sobre a pesquisa qualitativa assegura que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer, os usos de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Desse modo, desenvolvi o levantamento dos dados da pesquisa, por meio do procedimento da observação e interação formal e informal com os participantes. Como instrumento principal de coleta de dados desse estudo elegi o método das narrativas, pois possibilitam a interação do pesquisador diretamente com os participantes da pesquisa, aspecto que foi bastante vivenciado durante toda a coleta das informações.

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa surgiu durante uma experiência que tive, em 2011, quando eu era professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, em uma escola pública estadual na cidade de Jataí (Goiás), que funciona em tempo integral no período diurno, a mesma escola investigada para a presente pesquisa. Nos momentos de reuniões gerais, nessa escola, em que estavam presentes professores da EJA e da escola de tempo integral, ouvi frequentemente comentários dos docentes sobre os estudantes do período integral, os quais chamaram bastante minha atenção.

Esses comentários revelavam a preocupação das professoras com a mudança comportamental das meninas, como por exemplo: “*as meninas de hoje estão perdendo sua docilidade e educação*”. Outra professora enfaticamente afirmou que “*elas estão indisciplinadas como os meninos, que horror!*”. Esses comentários foram apoiados por outras professoras do grupo e mais comentários de outros professores se seguiam no mesmo tom, evidenciando as concepções desses profissionais, como: “*As meninas de hoje estão muito assanhadas, nem esperam mais os meninos tomarem a iniciativa para namorar, elas chegam e atacam mesmo*”. Essa opinião foi seguida de outra: “*Mas pelo menos elas estão atacando é os meninos, e não as meninas né? Na minha sala tem dois meninos que querem ser meninas, a que ponto chegamos!*”.

Assim, centrei a minha atenção investigativa para essa questão e, em diversas ocasiões, ouvi muitos relatos dessa natureza advindos dos professores. Outro aspecto interessante para registrar é que o grupo era composto por professoras jovens, em sua maioria com idade entre 28 e 38 anos, formadas em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

4

A partir da observação desse contexto educacional e, em especial, do discurso dessas professoras, as inquietações tornaram-se mais evidentes e alguns questionamentos foram suscitados em mim, como: A Escola de Tempo Integral possui um projeto específico para abordar os conteúdos de gênero e sexualidade? Caso possua, quais são suas bases teórico-metodológicas? Como se relacionam entre si os meninos e as meninas em uma escola onde as crianças passam um terço do dia? Que tipo de práticas pedagógicas poderiam auxiliar no processo de formação para as relações de gênero e as vivências da sexualidade das crianças no contexto da escola integral e, sobretudo, na sociedade?

Dessa maneira, busquei evitar a prescrição de determinismos, buscando compreender integralmente o fenômeno das relações de gênero e sexualidade na esfera educacional integral. Por se tratar de uma pesquisa que apresenta diferenciadas facetas, entendi que a compreensão e a utilização de modos peculiares, distintos, mas complementares de fazer pesquisa seriam importantes e poderiam contribuir para uma apreensão sólida do problema de pesquisa, buscando distanciar um pouco de um “grande desafio na pesquisa educacional que é a “explicação causal” (MONTEIRO, 2003, p. 88).

Diante do exposto, dispus-me a refletir sobre a constituição das relações de gênero e de sexualidade na Educação de Tempo Integral, por meio das ideias e das práticas pedagógicas, trabalhando diretamente com as professoras, suas crianças e o contexto escolar. Entretanto, como o tema Educação Integral é amplo, diante das concepções teóricas existentes, optei por estudá-lo a partir do tempo ampliado na escola, fundamentando-me no pensamento de John Dewey (1979) e de Anísio Teixeira (1994) para entender o sentido da Escola de Tempo Integral, bem como investigar se a ampliação da jornada escolar, traduzida atualmente nas Escolas Estaduais, no Estado de Goiás pelas Oficinas Curriculares realizadas no segundo turno (vespertino) cumprem a intencionalidade da Educação Integral, especialmente, no que diz respeito às relações de gênero e às vivências da sexualidade das crianças.

Como base teórica, selecionei referenciais interdisciplinares como os estudos de Cavaliere (2007), Coelho (2009), Foucault (1993), Freud (1996), Guará (2006), Louro (2011), Teixeira (1997), Chistensen e James (2005), entre outros, em razão da complexidade e do

5

caráter multifacetado das questões abordadas neste trabalho. Neste sentido, as narrativas das professoras e das crianças foram analisadas de acordo com a fundamentação teórica apresentada neste estudo.

Para a análise dos dados utilizou-se principalmente os registros das narrativas das professoras e das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Para refletir sobre essa temática, buscou-se autores que trabalham em uma concepção crítica de educação e, de acordo com a abordagem histórico-cultural da psicologia, que apresentam pesquisas e publicações sobre os temas relacionados à educação integral, gênero e sexualidade.

1 A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E EM GOIÁS

A Escola de Tempo Integral, nos objetivos propostos pela legislação e programas do governo federal, assim como na proposta pedagógica da escola investigada, deixa claro que as crianças, especialmente as das classes populares, que não estudam em tempo integral, perdem também um tempo de suas vidas em que as aprendizagens indispensáveis precisam ocorrer, não tendo outro momento para recuperá-las, porque o tempo proveitoso da infância passa rápido e, portanto, a aquisição das habilidades e competências básicas para a aprendizagem escolar das crianças seria prejudicada pelo tempo restrito que passam nas escolas regulares.

Essa perspectiva teórica de Educação de Tempo Integral, introduzida no Brasil principalmente por Anísio Teixeira (1900-1971), influenciada pelas ideias do norte-americano John Dewey (1859-1952), concebe a educação integral como possibilidade de formação humana, enfatizando o desenvolvimento completo das crianças, considerando suas capacidades físicas, intelectuais, emocionais, sociais, obtidas, neste caso, por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

Neste sentido, para Vieira (1995, p. 24), “O pragmatismo deweyano¹ apresenta a filosofia como um conhecimento capaz de produzir práticas e, sobretudo, educar o homem

¹ O pragmatismo Deweyano é, antes de tudo, um método, do qual decorre uma teoria da verdade. Para os pragmáticos, o conhecimento é concebido como essencialmente modificador da realidade, portanto, a construção da verdade deve corresponder à construção da própria realidade. Conhecimento e ação se convertem em termos equivalentes. O eixo central da teoria pragmática é a ênfase na utilidade “prática” da

6

nessas práticas que se consolidam como ações inteligentes”. Dessa forma, por acreditar que conhecimentos influenciam nas práticas, conhecer como se constituem as relações de gênero e as vivências da sexualidade das crianças na Escola de Tempo Integral é uma necessidade, uma vez que, conforme a legislação educacional vigente, a cada ano mais escolas serão transformadas em instituições de tempo integral.

A concepção de ‘tempo integral’, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece a progressiva ampliação da jornada escolar, a realização das matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias, pois, a partir dessa Lei, a Educação em Tempo Integral ganha, aos poucos, espaço teórico e prático no sistema educacional brasileiro.

Neste sentido, a educação integral é discutida com base em diferentes concepções e requer uma análise substanciada em modelos ideológicos que constituíram a sociedade moderna e que, no contexto sócio-histórico, trouxeram para a educação sua forma de ver e entender o mundo, “com visões político-filosóficas que em alguns pontos convergem, mas que, no geral, divergem em representações, crenças, hábitos, – como a conservadora, a liberal e a socialista” (COELHO, 2009, p. 74).

As ideias de Coelho (2009) oportunizam reflexões sobre a educação como formação integral e coletiva, concretizado, por meio de práticas que possibilitam reinventar a escola, a fim de dar um novo significado de seu papel como articuladora de diferentes ações, envolvendo toda a comunidade escolar e diversos setores da sociedade, nos quais a escola integral está inserida. Nessa perspectiva, Coelho (2009, p. 144) esclarece que:

A ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, porque a escola não é apenas aula, ela deve incorporar atividades paralelas [...]. O horário integral não deve significar uma carga maior de aulas. Deve significar atividades adicionais, complementares, [...].

7

Assim, apesar das diferenças ideológicas que marcam as diversas concepções de educação integral, há em comum entre elas a defesa por uma educação que abarque a pessoa por completo, como Coelho expõe acima. De acordo com o projeto de educação integral, cabe à Escola de Tempo Integral preparar a criança de forma global, uma formação que envolva seus aspectos físicos, intelectuais e morais, preparando-a para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesta pesquisa, de acordo com a ampliação do tempo escolar, a concepção de Educação Integral à qual me vinculo, é a defendida por Altmann (2001), que reconhece a criança como um todo e não como um ser fragmentado, departamentalizado, como por exemplo, a cisão entre corpo e intelecto.

No Brasil, essa modalidade de educação ainda é considerada como um campo de estudo novo, apesar de ter origem no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito em 1932, tendo Anísio Teixeira como um importante ícone desse movimento, influenciado pelo pragmatismo de John Dewey. Dewey e Teixeira eram grandes defensores do direito de todas as classes sociais à educação e suas principais ideias eram a defesa da escola pública e gratuita e a necessidade da implantação de experiências práticas nas salas de aula.

Cunha (2002, p. 65), de certa forma, ampara a afirmação acima quando relata que “as ideias pragmatistas mais influentes e presentes no pensamento pedagógico brasileiro são aquelas advindas do pensamento deweyano”, por ter sido o pragmatista que mais se dedicou ao tema da educação, difundindo amplamente seu pensamento em várias partes do mundo, até no Brasil.

A busca conceitual e histórica, mesmo que de forma sucinta, proposta acima, sobre a gênese da educação, contribui, em parte, para a compreensão do problema desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico relacionado com as temáticas de gênero e de sexualidade na atual Escola de Tempo Integral.

Portanto, é importante evidenciar que, apesar dos princípios da educação integral contemplarem a formação completa do indivíduo, posso inferir que as questões de gênero e sexualidade não eram evidenciadas, uma vez que a teoria pragmatista de Dewey e Teixeira mencionava somente aspectos gerais do desenvolvimento humano.

8

Neste sentido, a proposta de educação existente em 1930 deveria ser capaz de influenciar economicamente o desenvolvimento do Brasil, preparando mão de obra qualificada para servir de degrau para a esfera dominante. Seria então, não só incoerente, como impensável naquele contexto, um projeto educacional que valorizasse a relação de gênero e sexual, uma vez que esta estratégia poderia prejudicar os interesses políticos, pois ao desestruturar os valores tradicionais da época, especialmente a família e seu modelo patriarcal, toda a conjuntura do país, inclusive a econômica, poderia sofrer os resvalos de tal decisão.

Como comenta Foucault (1987), sobre o poder do “não dito”, mesmo não sendo muito trabalhado em sala de aula pelos professores na atualidade, conforme dados que a pesquisa em questão apresenta, o tema sexualidade continua presente diariamente nas escolas, nas diversas formas de expressão do ser humano, no íntimo das pessoas, nas suas necessidades, algumas vezes aceitas, mas sobretudo ainda bastante reprimidas no ambiente escolar.

Diante do exposto, é importante esclarecer, que mesmo com a intensificação dos estudos sobre a educação integral a partir do ano 2000, de acordo com a presente pesquisa, os autores desse período também não se ocuparam de forma clara, com o intuito de propor os conteúdos de gênero e sexualidade para a educação em tempo integral, apesar de todos defenderem uma educação integral, total e plena para as crianças, o que pressupõe, necessariamente, uma educação em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva penso que se faz oportuna e necessária a realização de um estudo que busque compreender a dinâmica das relações de gênero e as vivências da sexualidade das crianças na Escola de Tempo Integral, pois uma educação que se propõe a ser integral, seja pela ampliação da jornada escolar, seja, principalmente, pela proposta de formação em uma perspectiva integral, crítica e emancipadora, é importante que gênero e sexualidade – duas questões fundamentais constituintes do ser humano – sejam tratadas com cuidado pela educação de forma geral e pela Escola de Tempo Integral, em particular.

Em relação ao currículo das Escolas de Tempo Integral em Goiás, foi considerado, na presente pesquisa, o estudo e a análise das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás publicadas em 2011/2012, entre outros documentos elaborados pela

9

Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO). A análise das referidas Diretrizes está fundamentada nas concepções teóricas dos principais autores que têm investigado o campo do currículo, tais como: Lopes e Macedo (2002); Silva (2008); Sacristán e Gómez (2000); e Nunes (1986).

Constata-se que a Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida na Constituição Federal de 1988, que é o conjunto de normas que regula o Estado Brasileiro. Embora não há menção explícita ao termo educação integral, a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) nos seus artigos 34 e 87 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino.

Assim, com base na literatura estudada sobre o assunto, notadamente em Teixeira (1977), Cavaliere (2004, 2007), Coelho (2009), Foucault (1993, 1987), Freud (1905, 1996), Guará (2006), Louro (2011) e Mool (2008, 2004), é fundamental considerar que as relações de gênero bem como as vivências da sexualidade são elementos importantes que constituem o processo de humanização e, em parceria com a Escola em Tempo Integral, terão muito a contribuir com o processo de formação das crianças, uma vez que o principal objetivo da escola integral é construir relações em direção ao aperfeiçoamento humano, ao crescimento das crianças como um todo, entendido como um ser multifacetado.

Destaco, ainda, da teoria de Erikson, o valor que autor confere ao elemento psicológico, ao percebê-lo como tão importante como os elementos biológicos e sociais. Erikson entende que os aspectos biológicos e sociais se desenvolverão em equilíbrio se o indivíduo estiver saudável psicologicamente. A integração e a interdependência entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, conforme a visão biopsicossocial, é que influenciará sobremaneira no desenvolvimento do ser humano. Para Erikson, em suma, “a finalidade dos aspectos psicológicos é contribuir adequadamente para o desenvolvimento e equilíbrio da vida mental da criança no meio onde ela se encontra” (ERIKSON, 1976, p. 123).

Desse modo, uma educação diversificada em teorias e práticas sociais, como a norteada por Anísio Teixeira, propicia mais oportunidades de expressão das sexualidades e das relações dos gêneros, o que requer, de forma mais urgente, professores qualificados para

10

mediarem esse conhecimento, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento integral da criança.

2 GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA PESQUISADA

Na presente pesquisa, pude constatar que, atualmente, a Educação de Tempo Integral, notadamente no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, não possui uma matriz curricular com conteúdos sistematizados que abordem em sala de aula ou nas Oficinas Curriculares, no contraturno, as relações de gêneros e as vivências da sexualidade da criança.

Os dados coletados nas entrevistas com as professoras da Escola de Tempo Integral analisada evidenciam que a mediação feita em sala de aula para o trabalho com esses conteúdos é feita de forma não frequente, eventual e de acordo com os princípios individuais de cada professora, não muito diferente do que era feito na educação integral proposta por Teixeira (1977). Faço esta afirmação por não ter encontrado, na obra desse autor, dados esclarecedores sobre essa problemática, uma vez que sua proposta de educação é bastante detalhada em todos os aspectos que ela contempla.

É nessa possibilidade de educação integral que as manifestações dos gêneros e as dinâmicas das vivências da sexualidade para as crianças na Escola de Tempo Integral recebem clara abertura, a fim de que esses conteúdos sejam efetivamente incluídos na matriz curricular do Ensino Fundamental - Anos Iniciais nas escolas do Estado de Goiás, notadamente, nas que funcionam em jornada ampliada.

Freud e Foucault são importantes autores clássicos que investigam a sexualidade humana. A concepção freudiana da sexualidade tem sua raiz na obra “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (FREUD, 1901-1905/2006), na qual Freud discorre sobre a sua importância em todas as realizações humanas, ampliando o seu conceito ao afirmar que a sexualidade é uma “disposição psíquica universal, inerente à própria condição humana”. Nesse momento, o princípio que sustenta a concepção freudiana da sexualidade reside na consideração de que toda pulsão é, por excelência, pulsão sexual.

11

Em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud (1901-1905/2006) aborda a sexualidade infantil, que designa um modo de sexualidade que está presente na infância, também se prolonga, jamais sendo superada, por toda vida do sujeito. Freud defende a ideia de que o desenvolvimento da sexualidade da criança está diretamente relacionado com sua aprendizagem.

Freud (1905) esclarece que imediatamente após o nascimento inicia-se a vida sexual e que a noção de sexualidade está necessariamente atrelada à sexualidade infantil. Sendo assim, o domínio das excitações ou estímulos é uma das principais tarefas impostas à psique, com a qual o indivíduo deve lidar no decorrer de sua vida.

O meio de lidar com esse acúmulo de estímulos se encontra “na regulação da descarga, de forma a regular o seu ritmo e, caso for, postergá-la conforme as possibilidades do momento” (FREUD, 1905, p. 136). Sendo impossível a eliminação ou supressão da pulsão, resta a alternativa da sua *domesticação*. Domesticar a pulsão consiste em adequá-la em intensidade, em potencialidade, adequá-la quanto o seu destino ao objeto, sujeitando-a a outro sistema de processamento, o processo secundário.

Outro pesquisador que contribuiu bastante com a reflexão sobre sexualidade é Foucault (1987, p. 139), que assim conceitua sexualidade: “é o conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa”.

O filósofo francês Michel Foucault (1987), em sua obra de três volumes denominada *História da Sexualidade*, produzida entre os anos de 1976 e 1984, deixa uma valiosa contribuição no campo da sexualidade. Nessa obra bastante estudada no Brasil, Foucault aborda a sexualidade como uma criação discursiva com a função de controlar os indivíduos e as populações.

O autor, além de criticar a superficialidade em que a sexualidade é tratada, admitiu que o sexo e as práticas sexuais se comportavam como parte do que ele chamou de dispositivo da sexualidade, pois aquilo que estava em jogo seria fundamentalmente uma rede estabelecida de saber e de poder, atuando sobre os corpos e as populações ao produzir diferentes

12

normatizações e maneiras de viver. Este dispositivo opera sobre a sexualidade e produz formas autênticas e inautênticas de exercício da sexualidade.

Foucault (1987) comenta que a sexualidade foi o instrumento de separação que criou delimitações entre práticas sexuais bem educadas e as demais, que ocupariam lugar indefinido para além das fronteiras da normalização. O sexo normatizado, isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio e reprodutivas, foram avaliadas como boas não só pela sociedade, mas por profissionais como médicos e psiquiatras. Outras práticas vistas como sexualidades não normativas, deveriam ocupar o lugar das margens, até mesmo por médicos e terapeutas. Foucault (1987, p. 132) enfatiza que “o conceito de sexualidade que pertence a nossa história nasceu como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade”.

Nesse sentido, as expressões sexuais e de gêneros são reconhecidas desde que elas se conformem com as normas de gênero aceitáveis pela cultura em que os sujeitos são definidos como mulheres e homens ou masculinos e femininos. Assim, na Escola de Tempo Integral pesquisada, com base sobretudo nas narrativas das professoras e das crianças, pude perceber alguns efeitos do “dispositivo da sexualidade” preconizados por Foucault (1987), que mostram de forma clara estruturas de controle sobre os corpos, os afetos e os desejos das pessoas quanto à vivência de sua sexualidade.

Dessa forma, a vivência da sexualidade é muito mais do que a relação sexual genital. Trata-se de uma energia que motiva os seres humanos para o amor, a experiência da intimidade, e se expressa na forma de sentir, de maneira dinâmica, nos movimentos entre as pessoas. Outros autores brasileiros como Louro (2011), Cortez e Souza (1997) e Meyer (2003) têm contribuído amplamente com os estudos sobre sexualidade. Esses autores concebem que a sexualidade é constituída culturalmente, por isso ela é vista em cada cultura de diversas formas, uma vez que cada sociedade elabora e estabelece suas normas e padrões, bem como constrói meios para garantir que esses padrões sejam seguidos. Desse modo, pode-se afirmar que a sexualidade é inerente aos seres humanos, ela é a própria vida e difere de pessoa para pessoa.

A escola é um espaço de socialização onde a diversidade está presente, então, a aprendizagem sobre gênero e sexualidade – abordada em sala de aula de modo a contemplar

13

as dimensões histórica, social e política – precisa fazer parte dos currículos escolares e das práticas pedagógicas, contribuindo para o crescimento da criança, respeitando sua individualidade e, conseqüentemente, o seu grupo étnico-racial de origem.

Enfim, é fundamental que os profissionais da Educação reflitam de forma crítica sobre os discursos relacionados à sexualidade e, diante disso, desconstruam os juízos de valor, dando novos significados aos mitos, tabus e preconceitos que se fazem presentes no dia a dia, para que principalmente as crianças sejam fortalecidas por meio do atendimento às suas diversas dimensões da vida.

3 REFLEXÕES FINAIS

“A educação, compreendida de maneira ampla, é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual” (SABAT, 2004, p. 149). Desse modo, por considerar as relações de gênero e as vivências da sexualidade como um dos centros constitucionais da personalidade humana, não se reduzindo apenas a momentos e comportamentos, e que viver a sexualidade com liberdade e responsabilidade afetiva torna as pessoas mais humanizadas e despertas para a vida, saliento o quanto é importante que essa temática seja tratada e debatida abertamente no ambiente educacional, especialmente na escola que funciona em tempo integral.

Neste sentido, procurei detectar por meio do dito e do não dito, ou seja, da história de vida de cada sujeito participante da investigação, os elementos que caracterizam a construção da sexualidade na vivência social, sobretudo das professoras e das crianças da Escola de Tempo Integral “A”.

Nessa direção, a interação do ser humano com a sociedade é um processo no qual as relações estabelecidas são a síntese da formação do próprio ser humano. Embora o processo de interação social ocorra na família, na escola e na comunidade, é a escola que permite a construção e ampliação da consciência do ser humano, a partir da modificação das interações existentes na escola e desta com as organizações políticas e econômicas (MEDEIROS, 1986).

14

Nessa linha de raciocínio, o papel do professor é fundamental, pois é sua a responsabilidade de proporcionar mediações significativas ao aluno no contexto escolar que, apropriadas, determinam novas relações com a realidade. O espaço da sala de aula exige que o professor promova as interações entre alunos, com o reconhecimento do outro e de si mesmo, atingindo níveis de desenvolvimento que se tornam possíveis somente na relação dialógica (FONTANA, 1997).

O professor deve promover interações necessárias para que a sexualidade se desenvolva em uma dimensão afetiva e prazerosa, rompendo com a tradição judaico-cristã de negação do corpo e dos desejos (VIEIRA, 1993). Sendo assim, ao trabalhar a totalidade do aluno é relevante contemplar a dimensão da sexualidade infantil, negada historicamente para romper com o mito do ser humano como um ser assexuado até a adolescência.

Neste sentido, a escola tem a responsabilidade de não concorrer para o reforço e o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de feminilidade e masculinidade dominantes. Por isso, os professores têm sua parcela de contribuição, são responsáveis pela Educação Sexual dos alunos e devem estar atentos a esse processo. O ser humano precisa ser estudado na sua unidade e na sua totalidade, é considerado como um ser multideterminado, ou seja, integra, em uma mesma perspectiva, o homem “enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Dessa forma, esta pesquisa oportunizou-me muitos aprendizados. As diferentes concepções pedagógicas demonstradas pelas professoras me mostraram limites, e também oportunidades diversas. Não coordenei este trabalho em busca do caminho certo ou errado, pois verifiquei que mesmo professoras cheias de vontade e intencionalidade são capazes de tropeçar em consistentes discursos, reproduções e práticas heteronormativas, sexistas, misóginas tão internalizadas, que se tornam invisíveis a vários olhares.

Compreendi, com o desenvolvimento desta pesquisa, que o silêncio de grande parte das professoras em sala de aula, quanto à sexualidade, não contribui para se evitar questionamentos das crianças relacionados ao gênero e à sexualidade. Foi evidenciado, nas

15

narrativas das crianças, o interesse e a necessidade que elas têm de um espaço aberto na escola para conversarem sobre sexualidade e, ao mesmo tempo, se manifestaram nas narrativas das professoras as dificuldades que essas docentes apresentam em suprir esse interesse das crianças.

Nessa perspectiva, ficou evidente que, independente das professoras realizarem ou não um trabalho intencional sobre gênero e sexualidade, estes assuntos estão no discurso das crianças o tempo todo no ambiente escolar, entre os pares, na internet, nos livros, nas revistas, entre outros.

Desse modo, constata-se, em relação ao Estado de Goiás, a necessidade da oferta de formação continuada para os profissionais da educação sobre os temas que abordem as relações de gênero e sexualidade, primando-se pelos direitos humanos e sexuais, como forma de garantir o direito de todas as crianças presentes na educação, de acesso ao conhecimento integral, produzido historicamente.

Saliento, ainda, a importância dos professores buscarem conhecimento científico sobre o tema em estudo, tendo em vista que o processo de ensino aprendizagem é complexo e demanda uma preparação prévia desses profissionais. Além disso, os docentes não podem deixar de reconhecer o seu papel como cidadãos, como colaboradores da sociedade, pois possuem uma relevante função social no tratamento pedagógico de questões relacionadas ao gênero e às manifestações da sexualidade, contribuindo para a superação de atitudes pedagógicas ultrapassadas.

Comparando as narrativas das professoras e das crianças, bem como observando e interagindo com as diversas profissionais na Escola de Tempo Integral analisada, pude evidenciar um resultado que, a meu ver, talvez seja o mais surpreendente desta pesquisa: as crianças do 3º ano apresentaram, em suas narrativas, conteúdos diferentes que os de suas professoras, pois em todas as atividades realizadas com as crianças, a maioria delas – mesmo as mais velhas com 10 (dez) e 11 (onze) anos de idade – demonstrou que, apesar da influência do adulto (mães, pais, familiares, sociedade) e, especialmente de suas professoras, veem as relações de gênero e sexualidade de forma menos preconceituosa, mais amigável e de maneira mais adequada do que suas professoras.

16

Com este entendimento, as crianças em estudo estariam subvertendo a ordem vigente, recusando-se a ser o que o poder dominante direciona para que elas sejam, como comenta Foucault (1987), ao expor sobre a relação entre sexualidade e poder. Diante desses fatos mais dúvida eu tinha de que se a melhoria na qualidade da Educação Sexual, decorrente da maior extensão do tempo de permanência da criança na escola, realmente acontecia.

Os trabalhos analisados apontaram que os conflitos, avanços e possibilidades da educação sexual permeiam toda a sociedade e devem ser enfrentados por todos os segmentos e camadas sociais. Se a escola e seus agentes têm um importante papel no cotidiano e no fazer pedagógico, as ações e reflexões sobre gênero e sexualidade devem, necessariamente, estar em constante diálogo dentro da escola e também fora dela, com as comunidades locais.

Enfim, os professores necessitam ver a escola e as salas de aula como espaços sexualizados e as crianças como indivíduos imersos em práticas sociais que cedo lhes atribuem um sexo, um gênero e uma identidade sexual. Precisam ainda olhar para si e para as suas práticas pedagógicas, entendendo que ora elas podem manter, ora podem confrontar os discursos e as práticas dominantes que produziram e ainda produzem definições quanto aos gêneros e a sexualidade.

Nesta perspectiva, sexualidade e educação sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites dos pensamentos humanos são transcendidos em nome de outras possibilidades, tanto de conhecer como de amar. Para adentrar outra lógica, professoras e professores necessitam produzir a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade (BRITZMAN, 1999).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. dos S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 76-81.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

17

BENJAMIM, W. A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica. In: _____. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1999. p.118-127.

_____. **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRITZMAN, D. “Curiosidade, sexualidade e currículo.” In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 83-111.

CAVALIERE, A. M. A educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ, VI., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. p. 146-157.

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 78-94.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: esta nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A/Faperj, 2009.

CUNHA, M. V. Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, J. M. F. et al. (Orgs.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 146-169.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de L. F. B. Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **História da Sexualidade**. Tradução de Maria Teresa. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREUD, S. (1901-1905). Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Valter Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. VII, p.186-198.

_____. Cinco conferências sobre psicoanálisis (Conferência IV). In: _____. **Obras completas**. Tradução de Jayme Salomão. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1906. v. XI, p. 36-44.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate. Matrizes Curriculares. Goiânia: SEE, 2009. (Caderno 5).

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia: Seduc/GO, 2013.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral**. Goiânia: Seduc/GO, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 86-97, 2006.

_____. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Brasília: MEC, 2009.

LIBANEO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI, P. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 48-57.

LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Pensar a sexualidade na contemporaneidade In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2008. p. 29-36.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. **Curso de Psicologia Geral**: Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. I, p. 71-84.

MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Conceitos e pressupostos o que podemos dizer quando falamos de educação integral? **Salto para o futuro - Educação integral**, Campinas, Ano XVIII, boletim 13, p. 21-33, 2008.

MORIN, E. (1921). **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1986.

OLIVEIRA, A. S.; KNÖNER, S. F. **A construção do conceito de gênero: uma reflexão sob o prisma da psicologia**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação), Faculdade de Pedagogia, Blumenau, 2005.

PARO, V. H. (Org.). **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

_____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 4, n. 29, p. 86-99, 1988.

PATTO, M. H. S. Apresentação. In: ANDALÓ, C. S. de A. **Fala professora!** Petrópolis: Vozes, 1991. p.94-113.

SACRISTÁN, G.; GOMÉS, P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SARMENTO, M. J.; PINTO M. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997a. (Coleção Infans).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto

SOUSA, B. S. A. de. **As relações de gênero nas políticas públicas de educação no município de Belo Jardim-PE: silêncio ou desvelamento?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2006.

TEIXEIRA, A.S. (1994). **Educação não é privilégio**. 5. ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. (Original publicado em 1957).

20

_____. (1997). **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2. ed. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. (Original publicado em 1936).

VIEIRA, L. H. **Desvelando o prazer sexual feminino:** o preço de uma opressão milenar. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.