

SEXUALIDADES E COTIDIANO ESCOLAR: UM PANORAMA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA

Eder Proença*

Recebido: 22 mar. 2013

Aprovado: 20 maio 2013

* Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP - Brasil. E-mail: eder.proenca1@gmail.com

O acontecimento Foucault continua nos afetando justamente por seu *ethos* por sua maneira de ser que compreende a ética como uma prática de vida, o pensamento como um ato que deve ser posto a prova, experimentado e modificado. E a modificação do pensamento é uma abertura, uma possibilidade para um processo de constituição de si mais rigoroso, adequado e singular (HARA, 1999, p. 409).

Resumo: O objetivo desse artigo é propor um diálogo de minha dissertação de mestrado em educação, onde discuti o que as conversas do cotidiano escolar dizem sobre as homossexualidades, com a experiência de ser diretor de educação básica na rede municipal de Sorocaba, que trouxe a emergência de um novo olhar para as questões da sexualidade na escola e, como investir para a produção de singularidades (GALLO, 2003), assim como em ações éticas e estéticas que mobilizem àqueles que estão acostumados com rotinas escolares e (co)modismos do fazer pedagógico, recusando-se ousar ou fazer-se diferente. Procurei nas conversas do cotidiano escolar, elementos para significar as ações dos personagens da escola em relação às sexualidades. Esse movimento é importante, pois, no final de 2011, as escolas municipais receberam o “Marco Referencial”, documento que traz as diretrizes filosóficas que devem estruturar o fazer pedagógico das escolas e, traz um eixo voltado para a diversidade.

Palavras-chave: Sexualidades. Cotidiano escolar. Conversas do cotidiano. Rede Municipal de Educação de Sorocaba. Produção de singularidades.

SEXUALITIES AND EVERYDAY SCHOOL: A PERSPECTIVE OF THE MUNICIPAL EDUCATION OF SOROCABA

Abstract: The purpose of this article is to start a dialogue with my Master's dissertation in Education, in which I have carried on some discussions about what are the everyday school talking on the homosexualities since I have been working as a principal of a elementary municipal school of the city of Sorocaba (state of São Paulo-Brazil) which has emerged a new perspective of looking at the issues of the sexualities inside the school and how to invest in the production of the singularities (GALLO, 2003); as far as the ethical and aesthetic actions mobilize those ones who are accustomed with the school routines and with the known pedagogical experience and not with the fashion, and that deny daring or even being different. I have looked for the elements in the everyday school talking to signify the school players actions in relation to the sexualities. This movement has been important because by the end of 2011, the municipal schools received the “Milestone”, which is a document that sets the philosophical guidelines out that must structure the pedagogical experience and outlines an important part that faces toward the diversity.

Key words: Sexualities. Everyday school. Everyday school talking. Municipal School of Sorocaba. Production of singularities.

CONTEXTUALIZANDO O LUGAR DE ONDE FALO

Em minha dissertação de mestrado, defendida em 2009, com o título, “Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar”, sob orientação do professor Marcos Reigota, na Universidade de Sorocaba, procurei trazer à cena e analisar as conversas do/no cotidiano escolar,

[...] aquelas que acontecem entre uma aula e outra, durante o intervalo, na sala dos professores e outros momentos desconsiderados como possíveis de produção de conhecimentos; essas conversas se estabeleceram como meu objeto de estudo, por entender que estão carregadas de significados políticos para a prática pedagógica, bem como são possibilitadoras de provocar reflexões que buscam ampliar o sentido de cidadania, principalmente, a cidadania sexual (RIOS, 2007), tão cara à contemporaneidade (PROENÇA, 2010, p. 191).

As narrativas ficcionais, como suporte metodológico, podem contribuir ricamente para nos apontar o quanto as práticas simples do cotidiano são ou não carregadas de preconceitos e estereótipos, que reiterados, empobrecem o sentido da escola, suas práticas pedagógicas e, ainda, as relações interpessoais que a constitui. As contribuições das narrativas ficcionais, vão além, podendo ser utilizadas para construir novos territórios cada vez mais fluídos e compostos por identidades mais cambiantes e menos rígidas e ossificadas pelas normas históricas, culturais, religiosas e institucionais.

As narrativas ficcionais, portanto, são utilizadas para dar conta da série de questionamentos que se levantam a partir das práticas pedagógicas do cotidiano escolar e nos convidam a pensar uma escola onde haja possibilidades de viver a multiplicidade e as ambiguidades sem medo, receio e com respeito, sejam quais forem as diferenças (PROENÇA, 2009, p. 17).

Quando assumi o cargo de diretor de escola, na rede municipal de Sorocaba, a motivação e o desafio era trilhar um caminho diferente das experiências pelas quais passei e ainda passo, na escola, primeiro como aluno e hoje como professor. Aspirava colocar em prática algumas das ideias que os estudos e reflexões desencadeados durante a produção da dissertação – sempre na perspectiva de ampliar o sentido de cidadania, contribuindo com uma a formação de sujeitos mais

autônomos e democráticos, com vivências cada vez mais singulares (FREIRE, 2000; GALLO, 2003; REIGOTA, 2008).

Acreditava que poderia desenvolver um trabalho bem próximo daquele que fazia em sala de aula, numa perspectiva da educação menor (GALLO, 2003), onde as práticas singulares do cotidiano podem fazer brotar novas estratégias de enfrentamento e possibilidades de produzir “um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional” (ibidem, p. 78), afinal, como nos chama a atenção Rago e Veiga-Neto (2009), é preciso pensar os currículos, sejam eles quais forem, e seus entraves em descrever os caminhos a trilhar, sempre aprisionando a criatividade e a subjetividade.

Porém, o cotidiano escolar é atravessado por inúmeros acontecimentos – de ordem físico-estrutural, burocratização de ações/decisões, falta de uma efetiva autonomia da/na escola e, principalmente entraves nos relacionamentos interpessoais de todas as ordens – nos aprisionando e fazendo com que os anseios de concretizar as ideias descritas, deem espaço para outras atividades, ficando sempre para depois, ou em pequenas brechas, os investimentos em práticas inovadoras que possibilitem libertarmo-nos de nossos adversários e das verdades únicas, para experimentar, cada vez mais, novas ações, pensamentos e uma multiplicação das diferenças, dos movimentos e dos agenciamentos (RAGO; VEIGA-NETO, 2009).

Na escola de educação infantil, pude explorar algumas questões de gênero com a equipe, em reuniões, sugerir leituras para algumas professoras e dialogar sobre a formação e as sexualidades infantis com alguns pais; sempre motivado pelos fatos cotidianos – aluno/a explorando seu corpo ou o corpo do/a coleguinha, por exemplo. Por tais ações, passei a ser vigiado por meus superiores, que, segundo colegas me contaram, foi feita denúncia de que eu estava utilizando o espaço da escola para dissipar meus estudos do mestrado e propor ações que não eram prioritários para a secretaria de educação.

Cômico ou não, no ano de 2011, passamos a ser convocados para trabalhar o conteúdo que iria compor um documento da rede municipal de ensino de Sorocaba, chamado Marco Referencial, “o qual constitui-se na sistematização dos referenciais filosóficos do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) e do Plano de Trabalho Anual (PTA) da rede municipal de Sorocaba” (SOROCABA, 2011, p. 5).

O documento está estruturado em sete eixos, a saber: Concepção de Desenvolvimento Humano; Avaliação; Currículo; Diversidade; Concepção de Ensino e Aprendizagem; Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola e; Gestão Escolar Democrática, “em cada eixo são apresentadas as ideias centrais que nortearão o trabalho pedagógico das Unidades Educacionais” (SOROCABA, 2011, p. 5).

Para a elaboração do documento, foram promovidos encontros nos diversos eixos e o resultado do trabalho foi submetido a leituras e estudos nas unidades escolares para contribuições. Nesse ínterim, participei do grupo Diversidade na Educação, já na etapa final do processo e, junto com outros colegas, pude apresentar algumas questões que ainda não estavam contempladas, mas mesmo assim, não pudemos fazer uma reflexão mais profunda conforme o tema exigia, devido ao tempo determinado para encerrar o trabalho e sua publicação.

O texto sobre o referido eixo apresenta algumas noções amplas sobre diversidade, baseadas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural – onde se lê que as diferenças são o resultado das

[...] culturas produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimento etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (BRASIL, 1998, p. 121).

A seguir, o texto do documento, afirma que, uma escola aberta à diversidade e as ideias de um multiculturalismo crítico, necessariamente se consolida como

[...] um espaço democrático, onde se cumpre, por meio da vivência cotidiana, o exercício da cidadania, no que se refere à promoção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização na sociedade que acolhe a participação efetiva de todos os indivíduos. Assim, nossa escola persegue uma educação que preconiza, reconhece, respeita e exercita a diversidade; responde a cada um de seus estudantes de acordo com suas potencialidades e necessidades (SOROCABA, 2011, p. 47).

Porém, tal afirmação chama a atenção e aponta o distanciamento entre o que ocorre no cotidiano e o que se espera da escola, possibilitando pensar: que diversidade se quer para a escola?

Abramowicz e Silvério (2006), ao prefaciarem a obra “Afirmando as diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola”, ajudam a refletir tal questão, discorrendo a

partir das diferenças, numa perspectiva que contribui para o avanço das relações humanas e na ampliação do sentido de cidadania e alertam para os modismos que geralmente, somos levados a abraçar.

A diferença tem sido insistentemente esvaziada de sua potência e tornou-se uma fala comum. Alguns afirmam a diferença como sinônimo de diversidade; a mídia proclama a alegria do Brasil diverso; o Estado realiza a institucionalização dessa discussão, na direção da inclusão e da tolerância. Neste livro pretende-se colocar a diferença no lugar do qual ela foi tirada e em seguida esvaziada. Diferença que faça a diferença. Nenhuma diferença pretende ser inclusa ou tolerada; são vidas e reinvenções – sofrimentos, alegrias, densidades que apontam caminhos – e um outro jeito de se relacionar com as coisas, com as palavras, com as pessoas e dizer não. Não há nada a ser incluso, não há nada a ser tolerado porque o que aí está não serve (ABRAMOWICZ; SILVÉRIO, 2006, p. 7-8).

Como já ressaltado, muito pouco se pôde fazer para que uma reflexão desse porte fosse realizada a fim de se avançar e apresentar um texto que pudesse contribuir, sobremaneira, com o pensar a diversidade na educação da rede municipal de Sorocaba. Queríamos – aqueles que participaram dos debates – um texto que ultrapassasse as ideias de inclusão e tolerância, mas, sobretudo, possibilitasse às escolas reflexões e vivências da diferença nas diferenças e, que passassem a investir mais na produção de singularidades ao invés de sujeitos forjados por velhos modelos, como bem a(de)nunciou Foucault.

Nosso intuito era que o texto deixasse claro que há uso de estratégias sutis para a produção de um tipo específico de sujeito, formatado para atender aos padrões/interesses da contemporaneidade, que existem inúmeros biopoderes que agem para, de uma forma ou de outra, produzir um corpo e uma subjetividade dada, conforme escreve César (2009, p. 269), “um número quase infinito de intervenções visando produzi-lo como mais jovem, mais magro, mais flexível, mais leve, mais ágil, mais versátil e mais rápido”, ou seja, mais aceitável para as sociedades contemporâneas: menos infrator e abjeto.

A partir dessa constatação, muitas questões passam a me instigar: o meu trabalho, as reflexões que estava propondo para a equipe da escola, mesmo com todas as adversidades que passamos, são objetos de vigilância, por qual motivo? O que de fato eu estaria infringindo, a ponto de poder perder o cargo de diretor de escola? Que problemas estão imbricados em ações que pretendem tornar a escola um espaço mais democrático de fato e onde a cidadania seja

vivenciada em sua amplitude? O silenciamento que estavam me impondo estaria voltado para uma estratégia de eliminar tais questões ou fingir que tudo vai bem no reino da educação municipal de Sorocaba?

Em 2012, por motivos de remoção na rede, fui para uma escola de ensino fundamental, que atende crianças da educação infantil (quatro e cinco anos) e do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, a partir de então, tenho pensado muito em que tipo de ações promover para sensibilizar, primeiramente os/as professores/as e funcionários/as no sentido de compreender a experiência humana como múltipla, constituída por culturas diferentes, saberes locais e regionais e identidades que não querem mais ser enquadradas nesse ou naquele modelo; bem como propor reflexões que compreendam que as sexualidades, por exemplo, são experiências construídas e, que da maneira que está aí, não serve para a escola, para as sociedades e/ou país que quer ser de todos e para todos, ou seja, venho inventando maneiras de contribuir para que todos/as os/as que estão inseridos no cotidiano escolar, experimentem formas diferentes de pensar as diferenças.

A seguir, apresento algumas pistas de como as escolas da rede municipal de Sorocaba, através das conversas do/no cotidiano escolar, revelam ou silenciam sobre as sexualidades dentro/fora de seus muros.

CONVERSAS QUE REVELAM A EMERGÊNCIA DE PROBLEMATIZAR A SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Como possibilidade de ampliar a reflexão sobre o tema, propus para algumas pessoas próximas (colegas de trabalho, ex-aluna, amigas da área de educação) questões que versavam sobre sexualidade em seus cotidianos de formação ou trabalho. Não satisfeito, posteriormente, elaborei um questionário e o disponibilizei para um grupo fechado de diretores, vice-diretores e supervisores de uma rede social, composta por cinquenta e nove membros que trabalham na rede municipal de educação de Sorocaba¹. Da primeira ação, obtive respostas de todos os interlocutores, porém, do questionário postado no grupo, recebi apenas duas devolutivas. Isso

¹ O grupo pertence à rede social Facebook e, o número de membros data de 01/03/2013, quando fiz acesso para registrar essa informação.

tudo chama a atenção, tem significado e, acima de tudo, muito a revelar sobre as sexualidades no cotidiano escolar da rede municipal de Sorocaba.

Louro (1999, p. 18-19), ao relatar sobre sua formação, descreve quais são os empreendimentos da escola, às vezes muito sutis e silenciosos, na formação de cada criança,

O investimento mais profundo [...], o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade”. Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada. Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual.

No primeiro grupo, ao qual lancei questões diretamente, segundo o papel desempenhado na escola² – obtive respostas e reflexões bastante tranquilas, articuladas e que apresentam uma sensibilidade em relação ao assunto, como podemos ver a seguir.

Ao perguntar a uma ex-aluna se na escola em que estudou, em algum momento, assistiu a um filme ou leu algum texto que se reportasse a um relacionamento homoafetivo, ou ainda, se algum professor sugeriu algo do gênero ou discutiu sobre esse assunto em sala de aula, obtive uma negativa como resposta em relação a filme ou texto, porém relatou que um professor, do ensino médio, levou a questão à sala de aula e foi um processo tranquilo, todos/as puderam opinar e ela, particularmente, acha esse tema “normal” na atualidade, não tem nada contra a orientação sexual das pessoas, seja qual for.

A constatação da aluna que frequentou a escola por pelo menos onze anos, ter tido apenas um professor – num leque vasto de disciplinas, professores e professoras ao longo desse período – que trabalhou com a turma o tema sexualidade é muito irrisória diante da urgência da questão, visto que, segundo Nardi (2006, p. 1) a escola é um espaço repleto de violência e preconceito quando o assunto é sexualidade,

² Praticamente todos/as que responderam às minhas questões são muito próximos/as – trabalham ou já trabalharam comigo, uma foi aluna, outra era vizinha e, em sua maioria, são conhecedores da minha pesquisa de mestrado, sendo que, com alguns, já dialoguei sobre o tema, tranquilamente.

No Brasil, a intensidade das formulações homofóbicas e heterossexistas presentes nas escolas é alarmante. Estudo recente da UNESCO, envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores, aponta para um alto grau de rejeição à homossexualidade na comunidade escolar. As conclusões da pesquisa afirmam que um terço de pais de alunos e um quarto dos próprios alunos não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos (essa taxa de rejeição chega a 60% em alguns estados). Nessa mesma pesquisa, foram selecionadas pelos estudantes do sexo masculino seis formas de violência por ordem de gravidade. A hierarquização deveria ser estabelecida entre as seguintes opções: atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar, andar armado e espancar homossexuais. A agressão contra homossexuais ocupou o 6º lugar, como a ação “menos grave” que se pode praticar no ambiente escolar. Outro trabalho realizado pela UNESCO sobre os valores sociais dos professores mostrou que, embora a maioria dos professores concorde com a introdução de temas contemporâneos no currículo, tais como prevenção ao uso de drogas, saúde reprodutiva e violência; muitos ainda tratam a homossexualidade como perversão, doença e deformação moral, colaborando - pela via do silêncio ou de posturas negligentes em relação aos insultos e aos maus tratos - para a reprodução da violência associada à homofobia.

E mesmo constatando que existe um tema transversal que orienta a escola e os/as professores/as a incluir no cotidiano escolar, ações que abordem a problemática, pois objetiva, de acordo com o documento, “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1998, p. 287), isso não tem ocorrido de forma sistemática e articulada com os demais temas como ética, saúde, gênero, ecologia e pluralidade cultural, ou seja, o debate sobre sexualidades, sua construção social e da diversidade de orientação sexual é mínima ou ausente (NARDI; QUARTIEIRO, 2007).

Quando provoquei algumas professoras com a seguinte situação: é dia de brinquedo na escola e enquanto toda a turma se diverte no pátio, trocando entre si o que trouxeram, neste momento, você sente falta de duas alunas e quando, ao procurá-las, chega à sala de aula, se depara com elas beijando-se na boca. Como reagir à situação? Ambas as professoras disseram ter enfrentado ocasiões bem próximas, tanto entre meninos, entre meninas e ainda, entre meninos e meninas. Uma professora relatou que desde que iniciou seu trabalho na educação, passa por episódios como esse, anualmente. A reação dela é a de dialogar tranquilamente com as crianças, sem julgá-las ou ponderar sobre o certo e o errado, apenas de orientar em relação ao momento, diz que sempre ressalta que ainda são muito pequenos, que é importante que todos fiquem com a professora, integrados na atividade da turma. As duas professoras afirmaram que chamam os pais para comunicá-los do ocorrido, orientando-os para que as crianças não sejam expostas ao que a

mídia explora em relação à sexualidade, assim como o cuidado deles em seus momentos de intimidade, pois tal exposição pode contribuir para a curiosidade das crianças, que vão reproduzir aquilo que veem na escola.

Margareth Rago (1999), ao prefaciá-la obra *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*, de Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro, aponta para a observação de que no Brasil, o sexo é pouco problematizado, tendo em vista que, na grande mídia, na maioria das vezes, há apelação para imagens que exalam sexualidade para atrair a atenção do público. A mídia não se importa como se dá a constituição das sexualidades nas diferentes faixas etárias, nem com a exposição que diariamente as crianças sofrem com essa apelação de imagens sexuais ao extremo (PROENÇA, 2009, p. 21).

Infelizmente, ainda há pouco debate sobre tais questões e, enquanto diretor de escola, posso afirmar que os temas que são postos para os debates, tanto com professores ou com as famílias, estão muito mais voltados para o tipo de comportamento que se espera das crianças, os resultados que se é preciso alcançar e os temas mais polêmicos são sempre deixados para um outro momento, que na verdade, não chega. Assim,

As crianças continuam a aprender o silêncio sobre assuntos tabus, como masturbação, virgindade, relação sexual, homossexualismo, enquanto o aborto ainda é profundamente condenado e penalizado. As escolas relutam em introduzir assuntos referentes à educação sexual, enquanto manifestam comportamentos absolutamente retrógrados em relação às roupas de garotas e garotos [...] Não faz muito tempo, aliás, que discutir a transformação da sociedade, ou, em outras palavras, falar da “revolução social” implicava abster-se castamente dos temas da sexualidade, considerados irrisórios e secundários (RAGO, 1999, p. 9-10).

Isso pode ser constatado em conversas ouvidas ou partilhadas em espaços não escolares, mas onde o assunto principal era a escola, ou as crianças e, ainda acontecimentos em seu interior, como a que conto a seguir: uma prática das escolas da rede municipal de Sorocaba, quando chega o final do ano, é realizar o dia do papai Noel, nessa ocasião, cada escola compra presentes para distribuir às crianças e, em várias ocasiões, encontrei por acaso, em lojas de brinquedos da cidade, diretoras a procura do melhor presente e preço. Sempre que podia, questionava o que estavam procurando e, na maioria das vezes, a resposta era a tradicional, “vamos comprar carrinhos para meninos e bonecas para as meninas”. Dependendo do meu grau de conhecimento com a diretora, não perdia a oportunidade e argumentava que discursos como esses deveriam ser

desconstruídos, que na escola e, enquanto educadores que somos, não devemos enfatizar a existência de brinquedos para meninos e brinquedos para meninas, pois infelizmente, essas ideias reforçam a dicotomia dos gêneros e reafirmam como devem ser desempenhados os papéis do masculino e do feminino. Será que tais diretoras refletiam sobre tais questões?

As mudanças estão ocorrendo, mas têm se dado em um ritmo muito lento. É recente a inclusão de disciplinas ou questões como a sexualidades, na formação dos professores, isso pode ser constatado pela resposta de uma amiga que se graduou em letras e bem recentemente, cursou pedagogia. Quando perguntei se em sua formação profissional, alguma disciplina abordou o tema diversidade sexual e como foi a abordagem, ela descreveu que apenas durante o curso de pedagogia teve uma disciplina que tratou o tema diversidade sexual e que foi através de um fórum onde puderam expor suas opiniões. A professora afirmou, ao concluir, que por ser educadora acredita que temas como esse devem ser trabalhados em sala de aula e que surgindo oportunidade, conversa com seus alunos e alunas sobre isso e outros assuntos importantes do momento, sempre respeitando suas opiniões.

Pensando a partir das reflexões de Abramowicz e Silvério (2006, p. 8), o conhecimento da sexualidade, do corpo, da subjetividade, de uma “experimentação de ser professor na perspectiva de uma educação ‘com’ e ‘pela’ diferença” é possível a partir de questionamentos e do ato de desaprender aquilo que tomamos por natural, pois nada é natural, “a norma que se estabeleceu historicamente nas sociedades ocidentais, se remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada” (PROENÇA, 2009, p. 98), ou seja, a constituição de cada um passa pelas marcas da cultura, da história, da medicina, da igreja, das leis e, também e principalmente, da escola, onde as crianças passam grande parte de seu cotidiano.

Enviei uma questão para duas colegas que trabalham na direção de escola, versando sobre as providências que tomariam se fossem procuradas por uma família, preocupada com o que o filho de quatro anos relatou sobre uma ocorrência entre ele e mais um colega, no banheiro da escola – o fato consistia em um baixar a sua calça e pedir ao outro que fizesse o mesmo e, em seguida, o primeiro se aproximou esfregando seu pênis no bumbum do colega.

A primeira colega escreveu que o cotidiano da escola é composto por vivências comportamentais diversas e aluno/a nessa faixa etária ainda não tem formação ou não se

apropriou dos conhecimentos ligados a sua sexualidade, portanto, age muito mais por inocência, curiosidade com o seu corpo ou o corpo dos seus colegas de turma. Ressaltou que não iria tentar achar culpados pelo ocorrido e que, tanto a equipe de liderança, quanto os demais funcionários/as da escola devem estar atentos, zelando para que não ocorram constrangimentos e inibições que causem traumas nas crianças. Afirmou que é preciso tratar a sexualidade com naturalidade, que na escola, os/as professores/as devem estar atentos/as a tais manifestações e não podem se omitir quando isso ocorre. Relatou, ainda, que ouviria os pais atentamente, entendendo sua preocupação no contexto histórico e cultural que vivemos e tentaria orientá-los a agir com tranquilidade, informando que as crianças despertam-se para tais questões e acabam explorando seu corpo, bem como o corpo dos colegas; garantiria que os pais da outra criança seriam chamados para uma conversa, sempre cuidando para que tomem como orientações e não como uma crítica ao que a criança fez, atentando para aquilo que ela está vivenciando em casa, o que vê na TV ou no convívio dos irmãos mais velhos e mesmo na relação dos pais. Finalizou apontando, que o cuidado maior deve ser em não criar preconceitos e que as práticas adotadas na escola sejam para a formação e que sempre esteja pautada por pensar a criança como um ser complexo e não como um miniadulto.

A outra colega não fugiu das reflexões apontadas pela primeira, afirmando que iria conversar com os pais, alentando-os, por compreender a preocupação deles, porém a curiosidade faz parte da vida e do desenvolvimento das crianças, principalmente a partir dos três ou quatro anos. Também chamaria os pais da outra criança para orientá-los sobre possíveis exposições que o filho tem passado (TV ou o namoro dos pais, irmãos mais velhos). Ressaltaria aos pais que a procurou que esse fato não afetaria atitudes futuras de seu filho, mas que a equipe escolar estaria com um olhar mais atento às crianças, cuidando para que a integridade de todas seja preservada.

Pode-se perceber, diante das argumentações, que o cuidado para que ações como essas – em que as crianças se tocam – estejam sempre sobre o olhar do adulto, que na medida do possível, deverá evitá-las, pois o que ronda o imaginário das pessoas, é que comportamentos como esses não são normais e pode causar algum tipo de problema na formação da criança.

Camargo e Ribeiro (1999, p. 34-35), afirmam que,

[...] O sistema educativo desconhece a criança, procurando nela o adulto e esquecendo-se de olhar para ela como um ser que tem lugar no mundo, esquecendo-se que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade, que o princípio da transformação está na essência do próprio ser e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual, único. A sexualidade, assim como as demais características do ser humano, está em constante transformação e é nesse permanente movimento que deve ser compreendida. Nós, educadores e educadoras, sabemos como as crianças são impelidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. Ainda hoje, a sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão.

NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE (NÃO) DIZEM AS LIDERANÇAS ESCOLARES SOBRE AS SEXUALIDADES NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA

O questionário postado em uma rede social para um grupo restrito de lideranças da educação municipal de Sorocaba (diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos e supervisores de ensino), consistia em cinco questões que exponho a seguir, com as respostas dadas pelas duas devolutivas, que como já descrito anteriormente, compõem um grupo de cinquenta e nove membros³. Dos dois questionários respondidos, um a colaboradora, devolveu postando-o na mesma rede social, ficando disponível para todos do grupo e, o outro, foi enviado para o meu e-mail.

1) Como professores/as, funcionários/as e mesmo você, enquanto liderança lida com as questões de sexualidade na escola? (Beijos entre crianças pequenas – educação infantil – ou as maiores – ensino fundamental – por exemplo).

O primeiro questionário respondido está muito próximo daquilo que meus colegas anteriores disseram. Em primeiro lugar, a colaboradora afirma que gosta muito do tema e que reage tranquilamente às questões sobre sexualidade, por entender que é parte do desenvolvimento de cada criança e que está repleto de curiosidades e descobertas. Já os membros da equipe escolar – professores/as e auxiliares de educação, principalmente, seja por falta de conhecimento teórico,

³ Vale a pena destacar que tanto o questionário, quanto as respostas enviadas na rede social, foram visualizados por trinta e cinco pessoas, conforme o registro na página do grupo. Isso chama a atenção, pois o assunto despertou o interesse da maioria das pessoas do grupo, porém não houve predisposição em emitir suas reflexões. Hipóteses para tal atitude podem ser desde a falta de tempo, devido o número de tarefas que cada um desempenha na escola; como a falta de interesse em relação ao assunto proposto e; ainda, a opção de não querer se expor diante de um tema polêmico e gerador de conflitos.

seja por tabu ligado à religião, moral, criação, apresentam dificuldades no trato com as crianças, ainda mais quando elas tentam se tocar ou observar um ao outro, concluindo que isso é um grande desafio.

No segundo questionário, há apenas indícios de ações pontuais que a direção da escola toma para resolver as questões que surgem no cotidiano, como projetos com a temática que são realizados, se necessário, e os/as professores/as trabalham o tema transversal sexualidade em seus planejamentos.

2) Você costuma questionar ou levar a reflexão para a equipe em relação aos velhos costumes das escolas em fazer fila para meninos, fila para meninas, brinquedos para meninos, brinquedos para meninas, cor de menino, cor de menina?

Parece que a cultura das filas de meninos e fila de meninas já criou raízes profundas dentro da escola, pois ambas colaboradoras apresentam a fila como um problema difícil de ser vencido e que adentra para as questões das diferenças de gênero. A primeira diz que alguns avanços vão aos poucos acontecendo, quando a reflexão é proposta aos professores, funcionários e pais, principalmente em relação aos brinquedos e cores, reiterando que as diferenças de gêneros são papéis construídos socialmente e isso gera muito preconceito, pois está permeado pelo senso comum, assim como a sexualidade.

3) Há algum trabalho desenvolvido (concluído ou em desenvolvimento) na unidade que aborde o tema diversidade, mais especificamente a diversidade sexual?

A primeira diz que não há efetivamente nenhum trabalho sobre diversidade sexual sendo desenvolvido com as crianças; primeiro, porque a faixa etária é ainda muito tenra para tais questões e; segundo, porque a temática deve integrar o cotidiano a partir das atividades propostas de acordo com os planejamentos dos/as professores/as. Ela cita que faz reflexões com os professores e funcionários da escola, sempre contextualizando fatos ocorridos, como meninos brincando de boneca ou casinha, as filas e a ideia do senso comum que meninos não choram.

A segunda colaboradora relatou que no ano de 2012 foi realizado um projeto na escola, pois um aluno (menino) queria ser chamado por um nome feminino, gerando uma polêmica entre as crianças, o que possibilitou reflexões e diálogos em sala de aula e, inclusive atendimentos individuais ao menino. Porém não deixa claro qual o teor do trabalho realizado na escola e que tipo de atendimento foi feito ao menino. Será que validaram o seu querer ou orientaram-no a assumir o papel esperado socialmente para um menino de sua idade?

4) Você já leu/estudou algum texto, artigo, reportagem sobre a questão da sexualidade na escola? Lembra o nome de algum autor?

Ambas as colaboradoras responderam que já leram livros ou reportagens sobre sexualidade na escola. A primeira descreveu vários de seus estudos, como a leitura do livro “Diferenças e preconceitos na escola” de Julio Aquino, citando que há um capítulo em especial que trata das relações de gênero na escola, escrito por Cláudia Vianna Sandra Ridenti, que descreve a importância de desfazer as ideias ossificadas sobre os gêneros para avançar na compreensão e vivência dos diferentes arranjos que se vislumbram nas sociedades contemporâneas, derrubando estereótipos e estigmas, como o de que homem é macho, viril, o provedor da casa e, a mulher é fêmea, frágil, a geradora e cuidadora dos filhos.

5) Hoje sabemos que as questões da sexualidade, mesmo sendo impostas como assuntos privados, possuem uma forte dimensão social e política, que ignoradas no cotidiano, acabam reforçando o modelo heterossexista de vivência da sexualidade. De que maneira, na escola, podemos trabalhar para desfazer tal modelo – via de regra – e pensar em diversidade sexual?

A primeira colaboradora expressou que é necessário, em primeiro lugar, a própria equipe avançar na desconstrução dos modelos vigentes, para, a partir daí, fazer um trabalho mais tranquilo com as crianças. Para ela, é fundamental uma política pública bem elaborada e com formação continuada para todos aqueles profissionais que estão na escola, vivenciando o cotidiano com as crianças. A partir daí, as pequenas mudanças passarão a ser visíveis, pois tudo isso compõe um longo processo, visto que se há que trabalhar também questões como a diversidade religiosa, étnica, etc., sempre vislumbrando uma sociedade mais humana e igualitária, que reconheça as diferenças e as entenda como legítimas.

A segunda colaboradora afirma que esse é um tema muito polêmico e que falta conhecimento e as famílias – muitas compostas por evangélicos –, não aceitariam tais questionamentos. Ressalta a importância de se trabalhar para que todos os envolvidos com a escola compreendam as questões da sexualidade como abertas, e que compõe nosso cotidiano, visto que há pais de alunos/as do mesmo sexo, por exemplo. Comenta, ainda, que o trabalho pode se dar a partir de reportagens, fatos cotidianos, destaque em personalidades, convite para palestrantes discutir o tema com as famílias.

O silêncio ou a não colaboração dos demais membros que compõem o grupo na rede social pode ser compreendido a partir do que escreve Miskolci (2006, p. 17-18),

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não-apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é um assunto privado ou, ao menos, restrito do lado de fora da escola. Na verdade, a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocada no espaço ou em algum período de tempo. Ninguém se despe da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar. Na escola, também se infere que todos se interessam ou se interessarão por pessoas do sexo oposto e que suas práticas sexuais seguirão um padrão reprodutivo [...] Por fim, há a forma mais sutil e talvez a mais cruel de invisibilizar a sexualidade: trata-se da forma como educadores adotam o silêncio diante da emergência de uma sexualidade diferente [...] O silêncio de educadores diante do incômodo causado por um estudante que age de forma distinta da maioria não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo. Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônicos.

Vislumbrando a possibilidade de avançar nas questões da sexualidade dentro e fora da escola, perseguindo uma educação que esteja efetivamente voltada para a produção de singularidades e diferenças, volto a Louro (2004), que propõe a teoria *queer*, onde “as identidades unidimensionais e definitivas dão lugar para a cultura, as linguagens, os discursos e para os contextos institucionais que se inserem” (PROENÇA, 2009, p. 106).

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria

compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2004, p. 48-49).

A teoria *Queer* busca desconstruir os processos de normalização e as estratégias que tentam restringir o viver das identidades sexuais diferentes das heterossexuais ou qualquer outro grupo minoritário que possa existir, instigando a “transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem)” (LOURO, 2004, p. 50).

ENFIM, NÃO HÁ FIM... HÁ POSSIBILIDADES DE SE IR MAIS ALÉM!

Em minha dissertação, ao finalizar o texto, escrevo sobre o que diz Foucault, em uma entrevista dada em 1982, onde afirma a necessidade de agir, exercer forças inovadoras, criativas e de experimentação política, como possibilidade para vencer ou ultrapassar os ditames do poder e do que está aí estabelecido.

Novamente a partir de Foucault e de seus estudiosos, trago a reflexão para findar esse texto, que apenas pretendeu levantar pistas de como, na rede municipal de educação de Sorocaba, persiste um silenciamento, ou um nó sobre as questões da sexualidade no cotidiano da escola, visto que nem o documento oficial pôde dar conta da ideia de diversidade que a escola precisa vivenciar para dar sentido às diferenças.

Diferenças que não querem ser toleradas, mas vistas e compreendidas como possibilidades de existência, de experimentação política, de exercício de uma cidadania real, que não inclui, mas sim, efetiva todas as formas de ser, sem nomeá-las, classificá-las ou relegá-las às margens sociais.

Castelo Branco (2009, p. 144) apresenta o que, para Foucault, parece ser o investimento mais caro da ação humana: a estética da existência, que

[...] tem no seu campo de ação e de reflexão, uma forma de vida não assujeitada, não conformada com formas de vida padronizadas pelas classes pequeno-burguesas e burguesas, todas elas cerrando força no individualismo, nos interesses familiares, na obsessão pela segurança patrimonial, médica, policial, educacional, etc. Estética da existência e vida não conformada, portanto, estão sempre juntas.

E mais adiante, o autor afirma, “se quisermos mudar o mundo, também temos que mudar a nós mesmos, através do incessante trabalho de superação de nossas limitações internas, de nosso egoísmo, dos nossos interesses meramente pessoais, enfim, de nossos pequenos fascismos” (p. 148).

Assim, fica evidente que nessa contemporaneidade fluída, em que as armadilhas do poder se ramificam nas mais tenras ações, se fazem necessários investimentos na construção de experiências éticas e estéticas, práticas que abominem todas as formas de capturas e subjetivações dos indivíduos, a começar por mim mesmo. Quiçá, possa eu experimentar “uma vida artista” (CASTELO BRANCO, 2009, p. 145) e inventar-me, como obra de arte – nas brechas do poder – desestruturando certezas, mobilizando outros/as no meu cotidiano escolar e, acima de tudo, firmando-me como sujeito ético, autônomo e dono de uma cidadania que extrapola o senso comum.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.
- CASTELO BRANCO, Guilherme. **Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, M. R. A. (Des)educando corpos: volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. v. 1, p. 269.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, an Interview: sex, power and the politics of identity. [jun. 1982]. **The Advocate**, Stamford, v. 58, n. 400, p. 16-30, ago., 1984. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html>>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

_____. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HARA, Tony. Além das palavras de ordem: a comunicação como diálogo da atualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria *Queer***. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 13-26

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana Teresinha. Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares. In: PASINI, Elisiane (Org.). **Educando para a diversidade**. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 77-94.

NARDI, Henrique Caetano. **A escola e a diversidade sexual**. Rio de Janeiro: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para Infância e Adolescência Contemporâneas, 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/blog/?p=38>>. Acesso em: 18 maio 2007.

PROENÇA, Eder. **Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2009.

_____. Para uma vida não-fascista. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 36, n.3, p. 285-289, dez. 2010.

RAGO, Margareth. Prefácio. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s):** a sexualidade como tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

REIGOTA, Marcos; PARDO, Bárbara Heliodora Soares do (Orgs.). **Educação ambiental:** utopia e práxis. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, Roger Raupp. Cidadania sexual na América Latina. **Revista de Estudos Universitários,** Sorocaba, SP, v. 33, n.1, p. 49-60, jun. 2007.

SOROCABA. Secretaria de Educação da Prefeitura de. **Marco referencial.** Sorocaba: Instituto Paulo Freire, 2011.