

CURRÍCULO E SEXUALIDADE – MEMÓRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CURRICULUM AND SEXUALITY - MEMORIES IN THE TEACHERS FORMATION

Mirian Pacheco Silva¹
Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa²

1. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – Doutoranda / Unicsul – Docente. mirianps@unicamp.br
2. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – Orientadora. inespetrucci@terra.com.br

Resumo

Esse artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado, que está em andamento, e tem como objetivo analisar como a sexualidade marca as relações pessoais e como isso interfere no currículo de formação de professores. Nesta perspectiva, nossa intenção neste artigo é questionar o entendimento da palavra currículo visando, não encontrar uma definição, mas sim, buscar um aprofundamento sobre o conceito de currículo nas diferentes teorias propostas, e também, identificar como episódios relacionados com sexualidade permeiam ou permearam a atividade docente através das narrativas de professoras dos diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Currículo, Formação de Professores, Narrativa, Sexualidade

Abstract

This paper is part of doctorate research which is being done. Its objective is to analyse how the sexuality marks the relationships and how it interferes in the curriculum of teachers formation. On this perspective, our intention in this article is to question the understanding of the word curriculum aiming, not to find a definition, but to look for the profundity about the concept of curriculum in different theories purposed. And also to identify how the episodes related to sexuality involve or involved the teaching activity through the teachers' narratives of different levels of teaching.

Keywords: curriculum, teachers formation, narrative, sexuality

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEXUALIDADE

Ao realizarmos o entrecruzamento dessas três áreas Currículo, Formação de Professores e Sexualidade, pensando no contexto geral da Educação, penetramos em um campo tão vasto e tão amplo que qualquer tentativa de formulação de um conceito único fica extremamente complicado, uma vez que, estamos lidando com campos que são distintos e ao mesmo tempo estão interconectados. Porém, não nos interessa buscar definições ou conceitos, mas sim, aprofundar a discussão que permeia estes campos do conhecimento. Para isso, pretendemos entrar na ordem arriscada do discurso conhecendo as experiências de professores e professoras por meio de suas narrativas, tentando romper com a busca da origem e da essência. O que nos interessa é descobrir como estas foram se constituindo, pensando na história como um tempo narrado, um tempo constituídos de fragmentos, singularidades, ou como nos diz Larrosa (1996, p.467) “a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la, de contá-la e de contar-nos nela. Mais ou menos nítida, mais ou menos delirante, mais ou menos fragmentada”.

No primeiro momento desse artigo apresentamos um breve relato sobre a história do currículo, desde o entendimento de currículo escolar como um rol de conteúdos e objetivos até o entendimento do currículo escolar vinculado às práticas culturais e às relações cotidianas entre pessoas e grupos. No segundo momento, apresentamos alguns aspectos da sexualidade na escola. A seguir, apresentamos cinco narrativas de três professoras sobre como a sexualidade tem permeado os seus trabalhos em sala de aula e, também, a sua trajetória pessoal.

Um olhar sobre o entendimento da palavra currículo nas diferentes teorias

É sabido que durante o Iluminismo, a igreja católica exercia o poderio e nessa época foi se configurando um movimento chamado de obscurantismo, ou seja, tudo era produzido clandestinamente, nos bastidores, não se produzia um conhecimento hegemônico. Dois grandes cientistas, Lavoisier e Newton foram os precursores do Iluminismo. Em meados do séc. XVIII até o séc. XIX, o antropocentrismo dominava, o homem era colocado como o centro do universo. Foi após o Iluminismo que surgiu a valorização do conhecimento como ciência moderna. Já no séc. XX começou a haver um movimento que criticava a extrema racionalidade. A racionalidade não conseguia mais responder às questões que estavam se configurando como a disseminação da AIDS, os conflitos nas relações homens-mulheres e principalmente a globalização do conhecimento. Esse fato tornou evidente as idéias de provisoriedade, transitoriedade, instabilidade, precariedade e incertezas, idéias essas que se tornaram marcas do nosso tempo, no qual o século XXI surgiu inaugurando o início de um novo milênio.

Então a pergunta que não se cala é: o que compete a nós, estudiosos da educação, diante desse novo mundo que vai se apresentando em movimento, ao mesmo tempo em que provoca mudanças e transformações constantes, um mundo que não aceita mais soluções definitivas, pois quando as soluções chegam, também chegam, outras situações e problemas sem respostas? A nossa opção diante esse quadro é partir para questionar as certezas sem querer encontrar respostas definitivas, pois sabemos que isso é utópico, queremos, ao contrário disso, colocar também, nosso pensamento em movimento. E quando pensamos em Educação e mais

especificamente em currículo, nos questionamos, qual é a noção de currículo sustentada pelas escolas na contemporaneidade?

Os estudos e pesquisas sobre currículo começaram a surgir como construção de teorias no final do século dezenove e início do século vinte. Foi nos Estados Unidos por volta de 1920, que apareceram as primeiras teorias curriculares tendo como seus principais elaboradores Bobbit e, mais tarde Tyler. A massificação da escolarização causada em grande parte por causa da industrialização e dos processos imigratórios, gerou o movimento de se pensar em um modelo de currículo que fosse capaz de atender as necessidades prioritárias. Esse modelo, além de dar ênfase às disciplinas exatas e naturais, deveria também, ser capaz de moldar o comportamento dos alunos. Tarefa nada fácil diante a heterogeneidade de alunos que passaram a frequentar as escolas, vindos de todas as camadas sociais. Então, para realizar essa tarefa de propor um modelo de currículo, foi necessário buscar inspiração fora das escolas, e com o capitalismo em franca expansão, foi exatamente nas fábricas, que apresentavam uma excelente produção através da mecanização dos corpos, que os estudiosos da época encontraram inspiração para pensar em um modelo de currículo.

Esse modelo de trabalho utilizado nas fábricas, além de apresentar excelentes resultados em termos de produção, por ser mecânico e repetitivo, era altamente funcional e lucrativo. Com a educação poderia ser assim também, como as escolas estavam recebendo um número muito grande de alunos interessados em uma aprendizagem que os tornariam aptos para atuar no mercado de trabalho, o currículo foi pensado e proposto sem grandes questionamentos sobre o tipo de ensino que seria apresentado a esses alunos. Então o modelo de currículo foi apresentado como sendo uma “especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser precisamente mensurados” (SILVA, 2002 p.13). Por algum tempo esse modelo foi aceito sem contestação, no entanto, por volta da segunda metade do século vinte, principalmente nos países de origem latina, as críticas para essas teorias norte-americanas começaram a acontecer devido ao surgimento de conceitos críticos apresentando a possibilidade do desenvolvimento da inter e da transdisciplinaridade, do desenvolvimento dos currículos integrados e do currículo pós-moderno.

Em seu livro, Documento de Identidade, Silva (2002, p.11) questiona o que é uma teoria do currículo. Para ele são os diferentes autores e teorias quem definem o que o currículo é, e é nesse sentido que, para ele, o currículo não se revela apenas por uma definição, o que a definição nos revela, é apenas, as idéias sustentadas por uma determinada teoria sobre o que o currículo é. Isso é extremamente importante, pois “uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade””. (Idem, p. 11) O autor afirma que a questão do poder separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Enquanto as teorias tradicionais se concentram mais em questões técnicas, questões de organização; “as teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”. (SILVA, 2002 p.11-7)

Sabe-se que, não há consenso no entendimento da palavra currículo, principalmente, porque, segundo Moreira (1997 p.11) “esse conceito é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada”. No entanto, o autor apresenta algumas definições mais usuais para a palavra currículo que são: *conhecimento escolar e experiência de aprendizagem*. Ao apontar currículo como conhecimento escolar tem-se uma relação direta com o conhecimento

pedagógico e didático, com aquilo que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno. Esse foi o sentido mais dominante para a palavra currículo no decorrer da história. Por outro lado, a palavra currículo entendida como experiência da aprendizagem tem raízes mais recentes. Foi a partir do século XVIII, com as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade, tanto econômicas, quanto políticas, sociais e culturais que um novo entendimento da palavra currículo foi se formando, e assim, passou a significar, também, “o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”. (MOREIRA, 1997, p12)

Continuando a discussão, o autor afirma que essa polarização no entendimento do currículo, ora como conjunto de documentos, ora como prática escolar culminou numa distinção que hoje se faz “entre o que se convencionou chamar de *currículo formal* e de *currículo real* ou *currículo em ação*.”³(Moreira,1997, p.14). Um outro conceito de currículo, bastante difundido na década de 80, foi o *currículo oculto*. De acordo com autor esse tipo de currículo é entendido como “normas e valores que são implícita, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”. (Idem, p.14) Essa definição nos desperta para a visão reducionista sobre currículo e escola como sendo apenas privilégio de classes e grupos dominantes e aponta para uma perspectiva mais complexa permeada por contradições, conflitos e resistências.

Enquanto a década de 1980 testemunhou desenvolvimentos na teoria educacional que possibilitaram novas formas de entender as conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade mais ampla, a década de 1990 presencia uma expansão e uma reestruturação desse trabalho(Mc Laren, 199,3 apud MOREIRA, 1997, p.14-5).

A partir de então, o currículo passa a ser entendido como um todo significativo, ou seja, passa a ser a integração do currículo formal (planos e propostas) com o currículo em ação (o que acontece na escola) e com o currículo oculto (as regras não explícitas). Moreira (1997, p.15) diz que, isso “aponta, assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças” ele ainda sugere “a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados”. Ao refletir sobre os problemas que as escolas estão enfrentado na atualidade, percebemos que isso de fato acontece, pois muitas situações fogem dos planos e propostas, do currículo formal, e vão ao encontro do currículo em ação, o que acontece nas escolas e nas salas de aula. Nesse sentido, uma questão que nos interessa relaciona-se com sexualidade na escola. Como essa temática é trabalhada na escola? Ou não é trabalhada?

Ao escrever um artigo sobre currículo, gênero e sexualidade, Louro (2003, p. 43) afirma que “uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas”. A autora diz que a escola norteia suas ações para um padrão, ou seja “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico”. (Idem, p. 43-4)

Se o movimento teórico e político contemporâneo colocam em xeque as noções de centro, de margem e de fronteira, isso deve significar mais do que a aceitação e a tolerância do diferente ou até mesmo mais do que sua transferência da posição marginalizada para a posição central. O grande desafio talvez seja admitir que todas as

³ Destaque do autor.

posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. (...) Precisamos, enfim, nos voltar para as práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. (LOURO, 2003, p. 44)

A questão da sexualidade na escola

A escola tenta mostrar um padrão, tenta padronizar comportamentos e identidades, conhecimentos legítimos, e assim, podemos dizer que existe também uma centralidade em relação à sexualidade através do conhecimento. A escola procura padrão não somente para sexualidade, mas para tudo. O papel social da escola é cuidar de um papel social para as pessoas se reconhecerem como pertencentes. Se isso for verdade, o que é que está na margem? O simples acesso ao conhecimento resolve as situações problemas que surgem? Até que ponto a gravidez na adolescência está diminuindo somente porque é tratada como conhecimento? Existe uma margem que vai além dos conhecimentos, que tem haver não especificamente com a vida dos alunos, mas também com a vida dos professores?

Ao investigar professoras que trabalham com as questões da sexualidade nas escolas, Silva (2002) aponta que mesmo sem possuir uma formação específica, elas decidiram assumir uma disciplina com enfoque principal em sexualidade por diversos motivos: reconhecimento das necessidades evidenciadas pelos alunos de discutir sobre sexualidade, disposição para repensar suas próprias vidas, crença de que essas aulas poderão influenciar e facilitar a aprendizagem dos alunos em outros conteúdos. Dentre os problemas apontados, a falta de conhecimento específico do conteúdo tornou-se um dos entraves para as professoras, uma vez que, “a educação sexual recebida no decorrer da vida aconteceu apenas no ambiente familiar em raros momentos”.(SILVA, 2002, p. 68).

Preocupadas com essa questão perguntamos: Como episódios relacionados com sexualidade permeiam ou permearam a atividade docente ou mesmo a trajetória pessoal dos professores? Nesse sentido, nossa intenção é investigar como as relações pessoais são permeadas pelos diferentes conceitos de sexualidade além da dimensão profissional de atuação do professor em sala de aula.

Um dos aspectos que chamam a atenção ao realizarmos estudos acerca da temática *sexualidade na escola* é a predominância de investigações envolvendo os professores, a sala de aula e os alunos. Desse modo, estudos que envolvam a discussão dos aspectos sócio-históricos e culturais que permeiam, também, a família e a comunidade, ajudam-nos a compreender essa temática e diminuir a lacuna que existe nessa área de investigação, permitindo, assim, um aprofundamento da compreensão da sexualidade. Desse modo, a necessidade de repensar, reestudar e refletir sobre a sexualidade no currículo de formação de professores, justifica-se em uma perspectiva social mais ampla.

As entrevistas

Até o momento já foram entrevistados oito professores de diferentes áreas do conhecimento, de ambos os sexos e com diferentes orientações sexuais. Esses professores foram escolhidos intencionalmente de acordo com dois critérios estabelecidos previamente: primeiro, eles deveriam ter experiências para relatar e segundo, eles deveriam querer fazer o relato de suas experiências. Após a identificação desses sujeitos foi feito o esclarecimento dos propósitos da pesquisa e o estabelecimento de itens práticos como autorização, definição do local de ocorrência da entrevista e a garantia do sigilo. As narrativas dos professores foram gravadas em fitas cassetes e posteriormente transcritas para análise dos dados. A duração das entrevistas variou de uma a três horas. Durante a narrativa, a pesquisadora interferiu no relato dos sujeitos quando foi conveniente, lançando perguntas que possibilitaram ao entrevistado dar continuidade à sua fala. No entanto, para os propósitos deste artigo estamos utilizando apenas três narrativas. Escolhemos as narrativas de três professoras: duas da área de biologia e uma da área da química, pois foram elas as primeiras entrevistas realizadas e, por isso, inaugurou, nessa pesquisa, uma série de articulações possíveis relacionadas com currículo, formação de professores e sexualidade. Essas três entrevistas deram origem, nesse trabalho, a cinco extratos narrativos, ou se quisermos usar o sentido benjaminiano, cinco mônadas

A narrativa como princípio metodológico

A narrativa vem se constituindo no meio acadêmico como um princípio metodológico de pesquisa, uma vez que, em vários aspectos ela se distancia do simples relato de vida, pois o texto narrativo não é causal, ele não tem a intenção de ficar dando explicações para os acontecimentos. É um texto baseado na rememoração, e rememorar é mais do que conhecer é percepção. Rememorar é assumir o presente como espaço de reconstrução. Ao se referir sobre a arte narrativa na modernidade, Benjamin (1985) afirma que a narrativa alimenta o sujeito da experiência. Nesse sentido, o acionamento da memória representa o entrecruzamento do hoje em relação à época que é rememorada e isso, ao mesmo tempo, permite também o entrecruzamento de visões, o que significa a possibilidade de relação em diferentes tempos e mundos, provocando um diálogo com as experiências vividas e com as pessoas. É sabido que a memória não é cronológica, não é linear, portanto ela não se resolve apenas no ato voluntário, não é apenas um ato de lembrança, é um ato político situado no presente. Para Larrosa (1994):

“Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa” (p.471)

A narrativa das professoras

Página de revista

Teve um caso nesse ano, numa sala de oitava série, que o menino pegou uma foto de uma mulher pelada e colocou na janela virada para o lado do pátio. Aí chegou o bedel que vigia o pátio, entrou na minha sala sem pedir licença, foi até a janela e falou: “*Professora olha que absurdo esse papel aqui*”. Daí eu disse: “*Me dá o papel*”. Eu peguei o papel, dobrei, e o cara saiu. Eu falei: “*Sabe porque ele veio aqui na sala?*” Daí eu abri o papel para todo mundo, tinha crente (na sala de aula) eu não estava nem aí, mostrei para todo mundo. Eu disse: “*Tem alguém*

que colou esse papel na janela, eu não quero saber quem foi.” Aí eu falei: “*Só acho o seguinte, isso aqui é uma coisa íntima, o rapazinho que está vendo isso, vê em casa, eu acho que aqui vocês têm irmãozinho que estuda na escola.*” O recreio lá era dividido. “*Todo mundo aqui tem irmão, primo, eu não sei se vocês gostariam de ver seu irmão e sua irmãzinha estarem vendo isso.*” Só isso que eu falei, dobrei o papel e guardei de novo. Eu mostrei porque eles iam ficar curiosos para saber o que estava acontecendo, e para acabar com a angústia, eu mostrei e falei isso. Não sei se eu fiz certo ou errado, mas não mostrei para a direção, nem para a supervisora, nem nada, como eu faria no passado. Depois de mostrar para todo mundo eu continuei a aula numa boa. Às vezes, o que eles querem é chamar a nossa atenção. *(Rebeca, 26 anos, professora de biologia no ensino fundamental).*

O bilhete

Bom, lembrei de um fato que me marcou como professora, tem uns alunos muito carinhosos, outros muito depreciativos, mas de certa forma, bilhetinho eles passam. Uma vez eu dava aula de parasitologia e recebi um bilhetinho escrito à mão. Foi chegando e foi chegando... Como era época de amigo secreto e eu estava participando, eu pensei que pudesse ser bilhete de amigo secreto. Enquanto eles estavam anotando as anotações da lousa, eu fui abrindo e li na frente de todo mundo, só que esse bilhetinho não era de amigo secreto, era um bilhete escrito “ciclo parasitológico da sua magia pessoal”. Então eles aproveitaram o contexto da aula e fizeram um bilhetinho referente aquilo. E eu tenho esse bilhete guardado, depois se você quiser ver. Então tinha desenhado um olho e estava escrito assim “seu olhar” depois tinha uma setinha como se fosse um círculo, aí mostrava as mãos “mãos trêmulas” e tinha outra que mostrava um coraçãozinho “taquicárdico” e aí depois voltava e fechava o círculo falando “só depende de você”. Então o que eles fizeram: eles me testaram, eles mandaram lá para frente da sala enquanto eu estava em pé, todos ficaram atentos à minha reação ao ler aquele bilhete para ver o que eu ia falar. Então é muito difícil às vezes, mas a gente não está preparado para esse tipo de situação, eu guardei o bilhete e não fiz nada, eu continuei a aula. *(Maria, 29 anos professora universitária da área de biologia)*

Um peixe fora d’água

Na minha adolescência, eu tinha muita dificuldade de lidar com os rapazes. Quando eu fui fazer um estágio de Química, pois eu pretendia trabalhar numa indústria química, eu me vi num laboratório enorme e só com homens. E foi muito bom, porque eu fui super bem recebida, eles cuidavam de mim, tinha aquela coisa do estágio e tinha alguns que queriam fazer brincadeiras comigo. Na época que fazia estágio eu já namorava há muito tempo, e depois quando eu realmente me formei e que iniciei a minha vida de professora, eu comecei dando aula para classes exclusivamente masculinas. Então eu me via assim, eu iniciante, professora, não querendo ser professora, foi uma coisa que briguei muito. Eu não estava querendo ser professora: eu estava assim... Tinha classes de 50 meninos, alguns de 17, 18 e alguns de 20 anos. E eu tinha que ensinar química e lá tinha rapazes que não tinham nada haver com a química. E como meu marido (...) é da mesma área, eletrônica, então eu tinha um relacionamento com meus alunos, por meu marido ser também da parte de eletrônica, parecia haver uma certa afinidade. Eu tive bastante problema, inclusive eu fui ameaçada de ser demitida no primeiro ano. Segundo meu coordenador, ele era engenheiro, moderno, super crítico, ele achava que eu não dava conta. E aí uma frase que me marcou muito foi: ele disse que eu tinha que manter a disciplina a qualquer

custo. Essa coisa da imposição, da rigidez, me marcou muito. E isso me fez ficar assim muito rígida com os alunos em relação ao conhecimento. Eu tinha que saber muita química para convencer aqueles meninos, aqueles rapazes que eu sabia muito e que eu dava conta deles sim. Senão pelo conhecimento, que era o que vigorava ali. Faz 15 ou 16 anos atrás, então ainda tinha muito essa coisa do conhecimento. O professor bom era aquele que sabia muito sobre a área dele. Mas eu me sentia um peixe fora d'água porque eles estudavam eletrônica e eu era química e não tinha nada haver. (...) O pessoal me achava com cara de nova e a maioria dos professores eram masculinos. Então tinha coisas assim como: eles me paqueravam, teve alunos que chegaram frente a frente e me assediaram mesmo sabendo que eu era casada. Teve um que se dizia apaixonado por mim e teve um momento que eu fiquei com três ou quatro na sala e esse apaixonado veio e dois amigos junto querendo me convencer a sair com eles, dizendo que não tinham ciúme porque eu era casada. E eu me senti assim: eu ria e descartava. (*Rafaela, 40 anos professora de química no Ensino Fundamental*).

O namorado

Eu tento esconder minha sexualidade. Eu minto. Se perguntam se eu tenho namorado eu falo que tenho, se eu estou relacionando com alguém eu falo que é namorado. Eu tento esconder. É ruim isso, porque nesses dias uma aluna me pediu a foto do meu namorado. É ruim, mesmo se eu tivesse, acho que eu não iria mostrar. Outro dia lá na sala dos professores uma professora me perguntou: “*Você é casada? Você tem namorado?*” Às vezes eu falo que tenho namorado, que terminei, eu terminei um relacionamento e emagreci muito. Eu tinha 72 kilos e caí para 60. Um dia, eu estava na sala dos professores e não agüentei e chorei, chorei...Ai eu falei: “*Crise de enxaqueca.*” É ruim ter que ficar inventando assim, às vezes parece que minha toda é inventada, tudo é inventado, eu falo para minha amiga, parece eu tenho duas caras. É ruim. Minha família não sabe que eu sou homossexual. (*Rebeca, 26 anos , professora de biologia no ensino fundamental*).

O caminho da escola

Quando eu tinha sete anos, perto da minha casa morava um senhor de uns 77 anos, eu acho. E ele começou a vir em casa, ele morava sozinho e minha mãe, com pena, começou a alimentá-lo porque não tinha fogão na casa dele, e ele começou a levar balinha para mim e para o meu irmão, mas até então eu achava tudo isso muito normal. Ele me colocava no colo e eu olhava para meu pai e para minha mãe não tinha nenhuma coisa no olhar deles que impedia, então para mim era normal. Eu sentava, pegava a balinha e chupava e fui adquirindo uma certa confiança nele. E em todo esse processo, ele foi me conquistando e eu o considerava como um avô. O fato é que um dia, eu estava voltando da escola, e nesse dia as minhas amigas não tinha ido para a escola e eu estava sozinha. Na volta eu tinha que passar de frente a casa desse senhor antes de chegar na minha, eram três ruas antes. Nesse dia ele estava me esperando na porta do lado de fora da casa. E ele me chamou, falou: “*Filha vem cá, entra aqui porque eu vou pegar uma balinha.*” Eu fui e entrei na casa para ele pegar a balinha, como era de praxe, todos os dias ele me dava balinha, só que eu nunca tinha entrado lá. E aí eu entrei, no que eu entrei ele trancou as portas. A porta da sala e a porta da cozinha. Era uma casa muito pequena, mas trancou. Trancou, sentou e me pegou e aí eu fiquei achando aquilo muito estranho, a gente já tem tipo um instinto, uma proteção maior que já diz que algo está errado. E ele falou: “*Senta aqui no colo.*” E quando eu sentei, ele me virou e eu fiquei de frente para ele. E ele me disse: “*Agora vamos*

beijar”. Eu respondi: “*Mas a mamãe vai ficar preocupada.*” Dei um beijinho no rosto dele e disse: “*Agora eu posso sair?*” Ele respondeu: “*Não primeiro você vai ter que me dar um beijo igual ao de novela, beijo de língua.*” Eu disse: “*Olha eu até gostaria de fazer isso, mas eu estou muito atrasada, eu falei para minha mãe que hoje eu iria chegar as 11:30h e já são 12:10h.*” Eu fui muito esperta, eu acho que é até uma proteção espiritual que a gente tem. E eu disse: “*Olha e eu falei para ela que ia chegar nesse horário e ela deve estar preocupada e já deve estar passando aqui na rua. Se ela me vir saindo aqui da sua casa ela vai ficar achando muito estranho.*” Isso eu falei numa linguagem infantil, mas eu acho que ele entendeu. Não me obrigou, não me forçou mais, só me apertou e queria me forçar a beijá-lo de língua mesmo. Então tudo aquilo que se fala sobre carinho, de pegar, ele pegou mesmo, mas parou por aí e não houve beijo. Eu cheguei chorando em casa, aquilo foi uma tortura, porque aí meu mundo caiu, lá na hora eu fui forte e não chorei, mas depois meu mundo desabou e eu cheguei e contei imediatamente para minha mãe. Eu disse: “*Mãe, pelo amor de Deus, eu tenho nojo daquele velho, ele fez isso, isso e aquilo comigo. Não deixa ele vir aqui mais, se ele entrar nessa porta eu saio pela outra.*” A minha mãe morreu de ódio nesse momento, ela foi até lá e me proibiu de ficar perto dele. Ela não contou para meu pai e até hoje ele não sabe dessa história, porque se ele soubesse ele teria matado esse senhor. Já tem mais de cinco anos que esse senhor já morreu. Mas até hoje meu pai não sabe dessa história, mas a minha mãe proibiu definitivamente meu contato com ele. (Maria, 29 anos professora universitária da área de biologia)

O que está na margem do currículo na escola?

Se pensarmos que a “posição central é considerada a posição não problemática; todas as outras posições-de-sujeito estão de algum modo ligadas – e subordinadas – a ela.” (LOURO, 2003, p.44). Neste sentido, as noções de estabilidade e de unidade estão vinculadas ao conceito de centro, enquanto que, tudo aquilo relacionado à instabilidade e diversidade das práticas culturais ocupam um lugar na margem. “Em coerência com essa lógica, em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência.” (Idem, p.44). Qual identidade? A identidade de centro. Então, o que está na margem do currículo da escola? Essa pergunta nos direciona ao reconhecimento dos vários embates culturais que acontecem cotidianamente nas escolas, e também, em todos os outros lugares onde existem relações entre sujeitos e grupos. Sob esta ótica, relacionamos o currículo a uma amálgama de saberes, experiências e subjetividades que não podem ser descoladas da constituição do professor. Ou seja, não podemos pensar no currículo apenas como *conhecimento escolar ou experiência da aprendizagem*, o currículo também vai ao encontro de *experiências que transbordam para as ações de ensino na sala de aula*, de *experiências silenciadas na escola* e também *experiências secretas e dolorosas*.

O professor é a pessoa...

Pensar no professor como pessoa no faz lembrar que cada professor possui um jeito de ser distinto dos demais, uma maneira de fazer que é pessoal, um estilo de ser professor. Esse jeito de ser professor, além de ir ao encontro da subjetividade, vai ao encontro também, de práticas discursivas. Ou como nos diz Rosa, citando Antonio Nóvoa:

“...O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é professor. A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser

professor, marcados pela definição de ideais educativos, próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser..." (NÓVOA apud ROSA, 2004, p. 166)

Focalizar o *professor-pessoa* significa considerar que a sua permanência na escola, junto aos alunos e aos demais atores nela presentes, é permeada por suas experiências de vida, experiências de prazer e de dor, de descoberta e de auto-afirmação. Questões relacionadas à sexualidade silenciosamente marcam os modos distintos de ser professor, nas situações de ensino e também além delas.

Essas idéias nos direcionam a pensar no currículo que acontece, no dia-a-dia das escolas, marcado por experiências e subjetividades, construindo identidades de professor e de aluno, entre outras. Precisamos prestar atenção àquilo que acontece cotidianamente nas escolas e fora delas, olhar para as estratégias que visam manter a naturalidade das coisas e conseqüentemente garantir a posição de centro. É preciso perceber que há algo mais que foge dos olhos e do controle e vai ao encontro das experiências de vida, especialmente quando se trata da vida de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikilai Leskov. In: id. *Magia e técnica, arte e política; ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo,SP: Brasiliense, 1985.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, T.T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ROSA, Maria Inês Petrucci. **Investigação e ensino**: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências. Ijuí,RS: Unijuí, 2004

SILVA, Mirian Pacheco. **O desenvolvimento do 'Conhecimento Pedagógico do Conteúdo' de sexualidade entre professores do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências, Unesp- Bauru.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª. Ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2002.