

A sinergia de uma proposta colaborativa sobre os corpos, gêneros e sexualidades em uma escola do ensino fundamental: fatores potencializadores¹

The synergy of a collaborative approach on issues involving bodies, genders and sexualities in a primary school: potential factors

Mac Cleide de Jesus Braga Amaral

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -
UESB - e-mail: mac.jbamara@gmail.com

Marcos Lopes de Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -
UESB - e-mail: marcoslsouza@ig.com.br

Inquietações iniciais sobre o ensino dos corpos, gênero e sexualidades na escola

Contemporaneamente, quando pronunciamos palavras como sexo e/ou sexualidade, estas causam grande estranheza e os embates que as envolvem provocam mais espanto ainda, dependendo do lugar de onde se fala e de quem fala. Se pensarmos que as sexualidades se fazem presentes em todas as pessoas, instâncias e relações sociais, nós notaremos que, com todas as transformações do mundo moderno, muitas coisas foram repensadas. Nessa direção, indagamos sobre o porquê de questões como sexo, gênero e sexualidade inquietarem as pessoas? Outras questões se somam a essa: Como a sociedade tem lidado com essas temáticas? E a escola, como se posiciona diante de questões sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades? Essas são questões que nos perseguem e nos mobilizam tanto nos momentos em que lecionamos, quanto naqueles em que desenvolvemos nossas investigações.

¹ Este artigo é um desdobramento da dissertação de Mestrado intitulada “Tá vendo gente? Dá certo! É como eu sempre falo: a palavra comove, mas o exemplo arrasta”: análise de uma ação colaborativa sobre as temáticas corpos, gêneros e sexualidades no ensino fundamental defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), câmpus de Jequié-BA.

Pensando nisso, trazemos, para a discussão uma situação vivenciada pela autora deste artigo, o que a mobilizou para desenvolver um trabalho sobre corpos, gênero e sexualidades que será tratado neste texto. Na época, ela era coordenadora pedagógica em uma escola de anos iniciais do ensino fundamental quando se deparou com um caso emblemático:

“Era o horário do recreio e as crianças circulavam no pátio, todas bastante enérgicas, brincavam de pega-pega. Na sala ao lado eu, coordenadora pedagógica, estava reunida com cinco professoras que trabalhavam naquele turno. Discutíamos o planejamento da semana, quando uma delas parou e passou a olhar fixamente para um menino de onze anos do 5º ano e que corria pelo pátio. Nesse momento, a professora pediu que todas nos silenciássemos e olhássemos atentas para a criança. Naquele instante, perguntei o porquê daquela situação e a professora disse mais ou menos o seguinte, direcionando inicialmente para a professora dele: Observem o corpo dele, o modo como ele anda, o jeito das mãos, a postura, parece até que tem peito [...] precisamos chamar a mãe dele aqui, para conversarmos sobre isso e direcioná-lo para um tratamento, ou então, ele vai ter peito igual mulher e o pior, pode até querer ser gay [...]. Na sala os alunos não estranham não, colega (dirigindo-se a outra professora) ? Segundo a professora daquela criança, na sala de aula, nenhumx dx²s colegas havia questionado o corpo dele. Na época, o posicionamento da colega provocou certo embate. Eu mesma passei a questioná-la, justamente por não concordar com tal comentário. Mas, as demais colegas pareciam coadunar com aqueles posicionamentos” (Relato da autora do artigo).

Nesta cena a professora que se perturba ao ver o garoto escapando às normatizações tem um entendimento de que a materialidade dos corpos necessita se manter polarizada, obedecendo a verdade de um sexo e a reiteração de performances que não permitem distanciamentos aos modelos, muitos menos os trânsitos dos corpos, gênero e sexualidade (LE BRETON, 2014).

Por que o corpo do aluno é questionado? Porque ele contestaria a cisheteronormatividade? Podemos pensar a cisheteronormatividade como uma ordem regulatória marcada pela cisnormatividade em que os sujeitos devem

² Durante a maior parte da produção desta escrita optamos por desenvolver este texto utilizando a grafia “x” ao invés dos artigos (o e/ou a, o/a) que “definem” os termos no feminino ou no masculino, levando em consideração a nossa aproximação com os estudos pós-estruturalistas e por compreender que é urgente pensar as sociedades para além dos reflexos de culturas patriarcais e binárias que influenciam e reiteram a ordem discriminatória, sexista e segregadora também por meio da linguagem. Nesse sentido, não temos como finalidade a construção de novos engavetamentos, todavia, pensamos na possibilidade das pessoas serem percebidas numa perspectiva de constituições identitárias instáveis e múltiplas. Contudo, há momentos que utilizaremos a grafia (o e a) nos casos em que se assume um lugar de gênero, contribuindo, desse modo, para uma melhor compreensão do trabalho que apresentamos.

alinhar-se ou identificar-se com o sexo/gênero que lhes foi imputado socialmente desde o nascimento não o contestando e, ao mesmo tempo, pela heteronormatividade em que devem ter a heterossexualidade como caminho natural e compulsório, regulando e controlando seus modos de vida (MISKOLCI, 2013; VERGUEIRO, 2016). No caso relatado o estudante perturbaria essa ordem regulatória ao ter uma performance de sexo/gênero/sexualidade que o aproximaria do que é entendido como feminino (a maneira de andar, a gesticulação das mãos e a possível presença de peitos) e distanciando-se daquilo que se entende como masculino. Ao desviar-se das normas de sexo/gênero/sexualidade, ele também estaria escapando ao modelo heterossexual, sendo lido como gay e, no caso, visto pela professora como algo pior, indesejável. Isso não acontece só com este garoto citado, pois no contexto escolar, outros meninos com características ditas femininas e as meninas com características entendidas como masculinas são alvo de injúrias, xingamentos, discriminações e outras formas de violência (MISKOLCI, 2013).

A situação apresentada não se distancia de outras realidades e reconhecemos que discutir, por exemplo, sobre gênero na escola, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, é uma tarefa não muito tranquila, já que xs professorxs ainda têm dificuldades em problematizar seus discursos.

Pesquisando as dissertações e teses no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos anos 2000 sobre estudos que investigassem e discutissem sobre as temáticas corpos, gêneros e sexualidades nos anos iniciais, percebemos que as pesquisas existentes priorizavam investigar o conhecimento de alunxs e professorxs sobre os temas, os diferentes espaços escolares e as relações de gênero e sexualidade, a forma como esses temas são apresentados e de que modo esses são desenvolvidos ou não no contexto escolar. Escolhemos três trabalhos para apresentar algumas análises sobre abordagens das questões dos corpos, gêneros e sexualidades nos anos iniciais do ensino fundamental.

No trabalho de Oliveira (2010) com narrativas de crianças de 4º ano do ensino fundamental, ela relata que as crianças consideraram relevante discutir sexualidade na escola e desejavam que esses debates também ocorressem no ambiente familiar. No diálogo com pais, mães e cuidadorxs, a autora percebeu o apoio delxs para o desenvolvimento do trabalho de Educação para a sexua-

lidade na escola, já que elxs não o fazem por diferentes razões como falta de tempo para conversar com as crianças, medo ou vergonha ou por não acharem que seja o momento adequado. Já para xs docentes, estxs não se sentem preparadx ou à vontade para discutir sobre sexualidade na escola e que ainda preferem outras vozes autorizadas para realizar esta abordagem como x psicólogo, x médicx ou x biológx.

Wenetz, Stigger e Meyer (2013) realizaram uma etnografia durante um ano com crianças de duas turmas distintas dos anos iniciais do ensino fundamental a fim de conhecer as construções das relações de gênero por intermédio das brincadeiras no recreio escolar. Durante as brincadeiras, por exemplo, foi notado que as meninas apresentavam comportamentos mais “tranquilos” e os meninos mostravam “inquietação”. Contudo, essas atitudes também eram subvertidas tanto pelas meninas, quanto pelos meninos. A dança estava muito presente no recreio e enquanto as meninas dançavam, os meninos, em geral, ficavam ao redor, como se as observassem, embora dançassem ao seu modo, dissimulando os movimentos ou caricaturando-os, talvez porque precisassem reiterar sua masculinidade. As relações de gênero e de sexualidade eram construídas por meio do modelo heterossexual, inclusive um dos garotos que não brincava de futebol e andava muito com as meninas tanto na sala de aula quanto fora dela era visto como gay pelos garotos, entretanto, as meninas não o questionavam desde que ele não se reconhecesse como homossexual.

Na investigação desenvolvida por Martins (2011) sobre como xs docentes dos anos iniciais do ensino fundamental trabalham com o tema sexualidade, ela relatou que xs professorxs reconhecem a importância do tema e quando trabalham priorizam o enfoque médico-biologizante. Foi interessante perceber que o grupo considera que as professoras têm maior facilidade de trabalhar em virtude de a mulher ser vista como a cuidadora das crianças. Também xs participantes destacaram a relevância da construção de espaços formativos sobre sexualidade para xs docentes do ensino fundamental promovido pela gestão pública.

De forma geral, os estudos têm se pautado em diagnosticar como estas questões atravessam a escola havendo menos trabalhos com um caráter participativo e interventivo. Diante desta lacuna existente e também das inquietações iniciais relatadas pela autora deste artigo, pensamos em desenvolver uma pesquisa colaborativa com uma docente da educação básica tendo como enfoque as questões dos corpos, gêneros e sexualidades. Entendemos que este

trabalho pode contribuir para a produção de conhecimento na formação dx professorx dos anos iniciais no que tange às referidas questões na perspectiva de focalizar outros aspectos pouco presentes nessas investigações. Esta pesquisa também pode favorecer o desenvolvimento da prática pedagógica de outrxs professorxs que, assim como nós, comungam de diversas inquietações no debate dessas temáticas para além de modelos estabelecidos e “naturalizados” e, para além disso, poderá auxiliar nas aprendizagens das crianças.

Diante do exposto, a pesquisa apresentada neste artigo teve como objetivo investigar e discutir os fatores potencializadores no desenvolvimento de uma proposta pedagógica sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades realizada colaborativamente entre uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental e uma pesquisadora.

Trilha construída durante a investigação

Na escrita deste trabalho nos aproximamos de uma perspectiva pós-estruturalista, e, portanto, pretendemos problematizar as questões dos corpos, os gêneros e as sexualidades procurando evitar novos aprisionamentos e amarras. Sobre pesquisar adotando esses pressupostos, as autoras Meyer e Soares (2005) mencionam:

Um processo de pesquisar que assume esses pressupostos é, então, construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriiedades e, exatamente por isso, nos colocam o desafio de estarem profundamente ancoradas num campo teórico e, ao mesmo tempo, admitirem a sua contingência e a sua transitoriedade (MEYER; SOARES, 2005, p. 41).

Ademais, as respectivas abordagens intencionam explicações parciais, locais e particulares. Não se prendem a comprovações de fatos, nem estão preocupadas com formas “legítimas”, “corretas”, “adequadas” de conhecimento, ensino e avaliação. Apostamos que essas abordagens podem contribuir nas discussões sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, sobretudo, nos espaços educacionais.

Neste artigo nos debruçamos em apresentar e analisar os fatores potencializadores de uma proposta colaborativa para o trabalho pedagógico dx professorx dos anos iniciais no que se refere às questões de corpos, gêneros e sexualidades. Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa colaborativa entendida como “[...] atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver

conjuntamente problemas que afligem a educação” (IBIAPINA, 2008, p. 25). Portanto, este trabalho pode favorecer a formação docente nas questões relativas aos corpos, gêneros e sexualidades.

Esta pesquisa colaborativa foi realizada com uma professora e 27 crianças de uma turma de 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal da cidade de Jequié-BA. A professora Marina³ foi a docente que aceitou participar deste trabalho, pois outras pessoas foram procuradas, mas recusaram a proposta por diferentes razões como: o fato de estarem estudando, o acúmulo de trabalho, usufruindo de licença prêmio, desinteresse e não afinidade pela discussão.

A investigação ocorreu em um período de, aproximadamente, 3 (três) meses em que foram realizados 24 encontros com duração variando entre uma e quatro horas. Estes encontros foram destinados ao planejamento das ações, ao desenvolvimento das aulas, aos momentos de estudos e avaliação após desenvolvimento das atividades em sala de aula e à entrevista final com a professora participante objetivando avaliar o processo colaborativo e as ações envolvidas. Como ferramentas para a produção das informações foram utilizadas o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2007) o diário de campo permite aos pesquisadorxs registrar alguns detalhes, entendimentos, informações, angústias e questionamentos que, talvez, outros instrumentos não permitiriam. Já a entrevista “[...] apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciadas do objeto em estudo” (IBIAPINA, 2008, p. 77).

Para analisar o material empírico buscou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Para xs autorxs, inevitavelmente xs pesquisadorxs são envolvidxs pelas pesquisas que se fundamentam na análise textual discursiva, sobretudo sendo influenciadxs por vozes de outrxs participantes e experienciando transformações e crescimentos no decorrer da análise. Ademais, “[...] Uma análise textual que atinge efetivamente seus objetivos transforma significativamente o pesquisador, talvez a metamorfose mais importante ao longo de todo o processo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 191).

³Nome fictício escolhido pela própria professora participante da pesquisa. Exceto o meu nome e o nome do meu orientador, quaisquer outros nomes citados neste texto foram criados com a finalidade de preservar o anonimato dxs participantes da pesquisa conforme termos de consentimentos e assentimentos preenchidos e assinados pelxs participantes e responsáveis.

A referida proposta de análise também se adaptou aos objetivos, abordagem e instrumentos da presente pesquisa.

Diante do exposto, objetivando anunciar algumas reflexões e entendimentos provenientes do respectivo processo, apresentamos e discutimos os fatores que potencializaram a proposta colaborativa, permeando por vozes, fragmentos extraídos do “corpus”, teorias e impressões, como também por inconsistências e fragilidades que atravessam esse decurso.

Fatores potencializadores da proposta colaborativa

A proposta colaborativa desenvolvida com a professora foi viabilizada em virtude de quatro fatores preponderantes: as inquietações da professora Marina com seu filho Tom no que se refere aos escapes às normas de gênero; o aceite da família dxs estudantes quanto ao desenvolvimento da proposta; o vínculo de respeito e cumplicidade entre a professora e xs estudantes e a relação estreita entre pesquisadora e professora. Trabalharemos mais profundamente cada um dos fatores a seguir.

“Não era uma coisa que me chamava atenção não, veio me chamar atenção depois da maternidade”: o caso Tom

A autora deste artigo já conhecia a professora Marina, pois ambas eram professoras efetivas da rede municipal, todavia, a princípio não havia pensando em fazer o convite para ela participar desta pesquisa colaborativa. Aproximadamente, seis meses antes de convidá-la, a autora encontrou Marina em uma clínica. Naquele encontro, Marina mencionou que seu filho Tom passava por experiências desestabilizadoras das normatizações de gênero, ressaltando a dificuldade que ela vinha enfrentando para lidar com os questionamentos e estranhamentos das pessoas. As performances de gênero dele expressavam ações que para a nossa cultura não são consideradas de menino (era delicado, tinha interesse pela leitura, não gostava de jogar bola, se relacionava mais com as meninas do que com os meninos e interessava-se por desenhos que Marina entendia como para as meninas como *My little pony*). Nos episódios narrados por Marina, Tom vai escapando ao modelo de masculinidade, fugindo da norma, sendo visto como o “diferente”. Por isso, penso que a ida de Marina à psicóloga foi em busca de respostas e ela

logo de início tratou de diagnosticar um possível “transtorno de gênero” em Tom, inquietando ainda mais Marina.

Naquele dia, após a pesquisadora falar com Marina a respeito do tema de pesquisa, esta salientou o quanto as temáticas dessa investigação eram importantes. Diante disso, pensamos que o desassossego de Marina em buscar respostas para a situação do filho fez com que ela se interessasse em participar da proposta colaborativa, e consideramos que o filho dela foi um disparador para que se envolvesse na proposta, até para conhecer melhor essas discussões e entender o que estava acontecendo com Tom.

Foi por meio dessa relação de mãe e filho que Marina admitiu ter dado abertura para as questões sobre gênero e sexualidade. Ela citou o seguinte: “[...] não era uma coisa que me chamava atenção não, veio me chamar atenção depois da maternidade” (Marina – entrevista final – 02/01/2015). Esse interesse foi aparecendo ao longo do desenvolvimento do seu filho, por conta de suas atitudes, dúvidas, gostos, entre outros. Nessa direção, compõe-se um arranjo de vínculos interpessoais, pois a realização de trabalhos colaborativos sugere que os partícipes privilegiem relações que englobem questões sociais e pessoais compartilhadas por todxs xs envolvidxs (IBIAPINA, 2008).

Os diálogos e as experiências de Marina com seu filho nos atravessamentos dos corpos, gêneros e sexualidades de alguma forma a perturbavam, tanto que ela sempre relatava situações vivenciadas por e com Tom, em sua casa, na escola e com seus familiares. A cena a seguir demonstra um pouco disso:

“Manhã de sexta-feira, dia 28 de novembro do ano de 2014. A professora Marina havia acabado de concluir a chamada, quando resolveu salientar para a turma que o tema da aula era “gênero e identidades de gênero”. Minutos depois, a professora introduz a aula falando sobre a curiosidade do seu filho em relação à sua gravidez, ela cita que ele a perguntou: Como aconteceu mãe? E relatou em seguida todo seu nervosismo e proteção, salientando que só conseguiu respondê-lo com o auxílio de um livro de literatura” (Diário de campo – encontro de planejamento – 28/11/2014).

A atitude de Marina nesta cena evidencia a importância do filho nesse processo. Diversas maneiras poderiam ser pensadas para ela iniciar a aula e o assunto que seria debatido naquele dia, mas ela preferiu iniciar falando de um episódio vivido com Tom no início de sua gravidez. Pensamos que essa também pode ter sido uma alternativa para justificar a sua preocupação em discutir temáticas tão pouco debatidas em sala de aula, afinal, ela explicou

para as crianças que ficou muito nervosa com a pergunta de Tom. Naquele contexto, percebemos que o fato de Marina ter apontado a sua opção por um livro como dispositivo que intermediou e facilitou a conversa com o seu filho, parece que teve como objetivo, apresentar entendimentos por meio de suas figuras e textos que direcionam as crianças para uma compreensão do que é considerado desejado e “correto” no que tange à sexualidade para aquela faixa-etária. E isso a deixou mais confortável (XAVIER FILHA, 2014).

Diante disso, questionamos: de que forma xs professorxs abordarão essas questões com alunxs na escola se demonstram embaraços em discutir até mesmo com xs filhxs em casa? As dificuldades que xs professorxs têm em discutir questões sobre sexualidades com xs filhxs são as mesmas que provocam entraves na relação professorx-alunx e na prática pedagógica? Nem sempre a relação com xs filhxs é a mesma com xs estudantes. No entanto, acreditamos que as dificuldades que xs professorxs possuem para debater sobre as sexualidades com xs filhxs poderão refletir em seu trabalho e atividades pedagógicas com xs alunxs, pois isso está muito relacionado à forma com que essas pessoas lidam com a sua própria sexualidade. São as “marcas” identitárias frutos da produção dos sujeitos. Além disso, falar de sexualidades para muitas pessoas é também se expor diante dxs outrxs, da vergonha e do medo (LOURO, 2000; MISKOLCI, 2013).

Os episódios relatados por Marina envolvendo o seu filho foram muitos. A seguir, apresentamos o episódio da “coroa”, destacando que nesse processo de análise além da relação de Marina com o filho ter sido um fator disparador dessa aceitação, tudo indica que os encontros e diálogos favoreceram reflexões e novas compreensões acerca da equidade de gêneros e dos brinquedos, brincadeiras e papéis socialmente considerados de meninas e de meninos. Nesse contexto, a transgressão de fronteiras passa a ser permitida e compreendida.

Marina – “Tom mesmo queria usar uma coroa, queria que eu comprasse uma coroa [...] (risos) [...] *Aí minha irmã tava aqui, minha irmã é polícia, toda “marcadona” assim. Aí ele falou assim que a avó deu o dinheiro para ele comprar a coroa [...]*”.

Pesquisadora – “A tua mãe?”

Marina – “A minha sogra! *Aí ele chegou e falou na frente da minha irmã: Ô mãe tu vai comprar a minha coroa? Aí minha irmã chegou pra ele e disse o seguinte: **Que coroa era coisa de menina, que menino não usava coroa não**, então ele voltou para minha irmã e disse que rei e príncipe usam coroa sim, entendeu? [...] **E que ele queria a coroa dele sim, que não precisava ser uma coroa cheia de “fru, fru”, mas que o homem, que o príncipe é homem e o rei é homem e usam coroa sim***” (grifo nosso).

Pesquisadora – *“Boa resposta, tá vendo Marina? Que bom se todos dessem uma resposta assim, uma resposta desse tipo. Observe que não havia maldade (aquilo que é entendida pela sociedade como tal) nenhuma ainda, até então, mas no momento em que ela (a tia) disse que a coroa era coisa de menina, gerou outras questões e conflitos”.*

Marina – *“Pois é [...] a gente que vem com o preconceito, né? Nós, os adultos”*
(Transcrição da gravação - encontro de planejamento – 13/10/2014).

Nas falas acima quando Marina relata o episódio envolvendo o Tom, ela demonstra não concordar com o posicionamento de sua irmã. A irmã de Marina traz à tona a ideia de que a coroa é um marcador de gênero, naturalizando-a como um objeto exclusivamente feminino e que, portanto, não pode ser utilizado por Tom já que ele é menino, reiterando a fixidez do que se entende por masculino e feminino e proibindo qualquer possibilidade de trânsito entre as múltiplas formas de expressão dos gêneros (LOURO, 2013).

Para Tom o uso da coroa é permitido ao homem, desde que suas características se distanciem de traços considerados femininos. Conforme relato, Tom resiste, subverte e transgride alguns padrões, e Marina reconhece e tende a corroborar com isso. Entretanto, notamos que as experiências vivenciadas por ele podem ter atuado em suas compreensões, principalmente quando ele diz que: *“[...] não precisava ser uma coroa cheia de “fru, fru” [...]”*. Com base nesse enunciado, indagamos: O que significa dizer com ou sem “fru, fru”? Sobre isso, percebemos que é possível transitar, mas há um limite para esse trânsito, ou seja, a coroa dele não precisava ser cheia de “fru, fru”, evitando muitos enfeites ou detalhes e se aproximando daquilo que é considerado masculino, do que os reis e príncipes usam. Logo, não acarretará estranhamentos.

Entendemos que a influência da família e dxs adultxs pode contribuir para a construção identitária das crianças. Assim, a postura, as falas e os conceitos dxs adultxs poderão respingar nas falas, pensamentos e comportamentos das crianças. É importante que nós educadorxs compreendamos a necessidade de aprendermos com as crianças, muitas delas estão ali questionando essas regras para a gente. Nem sempre as questionamos, é preciso que outrxs nos mostrem isso. Quando Tom faz isso, ele está desestabilizando as normas. Foi o filho, mas poderia ser umx alunx.

O aceite da família como propulsor do trabalho sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades

Assumir discussões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades na esfera escolar significa também presumir a reação das famílias. Nessa direção, analisamos cenas e fragmentos que retratam a preocupação de Marina no tocante às atitudes das famílias dxs alunxs e o quanto o aceite delas potencializou a proposta de ação colaborativa.

Além do aceite da família, a cena e fragmentos a seguir apresentam algumas questões a partir das quais podemos pensar sobre a relação escola (na pessoa dx professorx) e família acerca das questões que envolvem as sexualidades.

*“[...] As mães das crianças chegaram para a reunião preocupadas com a possibilidade de uma forte chuva. Nós também estávamos apreensivas, pois a mudança do tempo impediu que mais pessoas participassem daquele momento [...] Marina apresentou a pauta, passou os informes e, em seguida, me apresentou para as mães e antes de me passar a palavra, abordou um pouco sobre a parceria colaborativa, sobre a temática que iríamos desenvolver com a turma e ressaltou a pertinência do trabalho [...]. De posse da palavra, continuei falando sobre a proposta, a temática que iríamos abordar e disse que estaria disponível para quaisquer dúvidas e questionamentos [...]. Li e expliquei os termos que todas as mães presentes precisavam assinar para que pudéssemos realizar a proposta. Naquele instante, questionei se tinham entendido e se concordavam com a autorização. Pouco tempo depois, **uma mãe disse que era maravilhoso, pois não conseguia falar desse tema com a filha, tinha vergonha.** Em seguida, todas as mães presentes (não havia pais na reunião) concordaram e, por isso, autorizavam. Elas acrescentaram que eram assuntos bons e importantes porque xs filhxs estavam em fase de desenvolvimento e necessitavam esclarecer dúvidas e se informar [...]. Após as assinaturas dos termos, salientei que as mães, pais e responsáveis que não estavam presentes receberiam, no dia seguinte, os termos visando à autorização das crianças na pesquisa. No momento posterior, a professora reiterou que em caso de dúvidas, todxs poderiam procurá-la também”* (Diário de campo – reunião com os familiares - grifo nosso – 10/11/2014).

Por meio da cena, podemos notar que diversos fatores contribuem para que a família se ausente de momentos de discussão e interação com a escola, independente do assunto que está em pauta, pois todxs ficaram sabendo o que seria discutido apenas durante a reunião. Naquele dia, o fato de uma possível chuva se formar, por exemplo, pode ter sido o fator que impediu a ida de representantes de várias famílias, com isso, muitas crianças deixaram de ser representadas.

Marina temia a reação das famílias das crianças de sua turma, contudo, como podemos perceber na cena, ela agiu com muita tranquilidade e deu início à reunião. A professora não esperou que a pesquisadora expusesse sobre a proposta e as temáticas, pelo contrário, preferiu adiantar o que seria discutido. Isso pode ter ocorrido por ela achar mais “seguro” falar desse assunto antes, pois ela era a professora e a pesquisadora ainda era uma estranha para aquelas pessoas. Além disso, falar de sexualidades, sobretudo com crianças, ainda causa estranhamento. Assim, ela estaria se resguardando, inclusive Marina teria dito de antemão que a sua relação com as famílias dxs alunxs era bastante sólida e tranquila, independente do que ela pretendesse discutir.

Quando a pesquisadora falou, procurou proceder também de forma tranquila, afinal, já havia experienciado muitas situações como aquela, em reunião com as famílias nas escolas em que atuou, inclusive com o objetivo de abordar acerca dessas temáticas. Apesar das vivências anteriores, ela ficou surpresa e contente com o aceite diante da proposta, uma vez que não houve estranhamentos e objeções.

Na cena, reconhecemos também que mesmo tendo concordado com a proposta, havia uma ideia, por parte de algumas famílias, de que o objetivo de abordarmos as temáticas por meio da parceria colaborativa era o de reiterar a vigilância e controle sobre as sexualidades, especialmente, por se tratar de crianças que estavam passando por transformações em seus pensamentos, nas suas atitudes, e, sobretudo, em seus corpos necessitando, conforme entendimentos das mães “*esclarecer dúvidas e se informar*”. Apesar de haver divergências nos pensamentos das famílias quando se trata sobre gêneros e as sexualidades, muitas acreditam na existência de princípios mais “apropriados” em relação a essas discussões, pois há um receio em estimular “o desejo e o prazer sexual” (SOUZA, 2015, p. 5).

Outro ponto interessante na cena é que a primeira mãe concordou com a proposta, vendo-a como maravilhoso, pois ela tinha vergonha e dificuldade em conversar com a filha acerca dessas questões. A vergonha citada por uma das mães trata-se do que Foucault (2014) nos diz. Para ele, as práticas sexuais foram reduzidas a quatro paredes, nesse sentido as sociedades reiteram discursos acerca das sexualidades por meio de um mecanismo de saber/poder/prazer e tudo que escapa pode ser interpretado como uma transgressão das normas.

No desenvolvimento de trabalhos acerca das sexualidades, a escola pode enfrentar a intolerância e a resistência das famílias, pois muitas costumam pen-

sar a infância como sinônimo de pureza e inocência, ademais, além das famílias, xs próprixs professorxs entendem que afastando essas discussões do âmbito escolar, as crianças serão resguardadas, desconsiderando que essas questões perpassam por diversas instâncias pedagógicas e culturais para além da escola como, por exemplo, TVs, revistas, entre outros (FELIPE; GUIZZO, 2008).

É possível que situações como essas justifiquem a preocupação inicial da professora Marina. Porém, após diversos receios e inseguranças, a autorização das mães e a aparente confiança demonstrada pelas famílias nos fizeram repensar alguns conceitos. Se por um lado, a reunião para autorização e participação das crianças na pesquisa foi apontada anteriormente por Marina como um dos momentos que a deixou mais receosa, por outro, notamos que também foi um fator que potencializou a realização do trabalho. Mesmo assim, ela manifesta o temor e a curiosidade em torno das possíveis opiniões das mães e das famílias acerca das aulas desenvolvidas, como explicitado nos trechos abaixo:

“Na aula de hoje Marina me disse que tinha uma mãe no portão e que ela pensou que a mãe ia perguntar alguma coisa em relação à aula, mas foi sobre outro assunto. Marina disse ter ficado aliviada [...] Ela também disse que algumas vieram questioná-la e ela disse que iria tratar de assuntos importantes na aula” (Diário de campo – aula – 20/11/2014).

“Em conversa com Marina na aula de hoje, ela me disse que gostaria de encontrar alguma mãe para depois perguntar: E aí, em relação à pesquisa, o que eles falam?” (Diário de campo – aula - 28/11/2014).

“[...] às vezes eu fico curiosa querendo saber se eles fizeram algum comentário em casa” (Marina - Transcrição da gravação – encontro de planejamento – 12/12/2014).

Embora a família tenha autorizado e consentido a efetivação deste trabalho, percebemos nos enunciados acima que Marina revela sua preocupação em ser questionada, mesmo após a “concessão”. Para Marina a reunião não foi suficientemente esclarecedora para xs familiares que se fizeram presentes, ainda mais porque grande parte das famílias não compareceu e com isso a cada aula surgiam dúvidas sobre o que xs alunxs poderiam falar em casa e a repercussão de suas falas.

Sobre a dificuldade em abordar sexualidades na escola, Silva (2011) nos conta em seu texto intitulado *Corpo e sexualidade no ensino de Ciências: experiências de sala de aula*, que as professoras investigadas declararam que houve até denúncias ao Ministério Público por conta da escola discutir o tema em

sala de aula. É notório que as famílias que fizeram a denúncia não consideram a escola como um espaço “legítimo” e “adequado” para tais discussões e acreditamos que isso ocorreu por acharem que xs professorxs estariam incitando a prática sexual, além disso, as crianças e adolescentes são historicamente pensadx como seres dessexualizados (CASTRO; FERRARI, 2011). Em tal direção, a desaprovação relatada por Silva relaciona-se aos argumentos de Foucault (2014) quando cita que desde o século XVIII existiam objetivos específicos acerca da produção de discursos sobre as sexualidades. Logo, o aceitável é que o discurso seja comedido e reproduzido por quem tem legitimidade, caso contrário, é merecedor de punição. Quiçá, para muitas pessoas, a escola não esteja autorizada para falar desses temas.

Preocupações como essas costumam permear o imaginário dxs professorxs no que se refere a tais discussões e o medo de serem interpeladx pela família é constante, fazendo com que muitxs se eximem de desenvolver atividades acerca das sexualidades. Concordamos com Souza (2015) quando diz que as famílias pensam de formas diversas, portanto, elas não agirão da mesma forma, assim nem todas desejarão interditar discursos e práticas no contexto escolar, mesmo sendo tão difícil ainda pensar nas pessoas que compõem o espaço escolar na perspectiva da pluralidade. Também é possível que xs familiares dialoguem com xs seus filhxs a respeito do sexo e das sexualidades apesar dos entraves e interferências de crenças e preconceitos.

Consideramos então o aceite das mães no início da parceria e a autorização da família no tocante à participação dxs filhxs na pesquisa um relevante fator potencializador, pois fortaleceu a segurança da professora e da pesquisadora.

A relação professora-alunxs como fator potencializador da parceria colaborativa

Em um trabalho como este, do tipo colaborativo, envolvendo além de uma pesquisadora, uma professora e sua turma, é muito relevante considerar a forma como xs alunxs interagem com a docente, a relação que existe entre elxs. Em tal direção, discutimos um pouco acerca da relação entre a professora Marina e xs alunxs de sua turma, dando destaque a essa relação como outro elemento potencializador da parceria colaborativa.

A participação e interação da turma no decurso das aulas e discussões fortaleceram a parceria desde a primeira aula desenvolvida de modo colaborativo.

“Estávamos ansiosas [...] era a primeira aula com a turma [...]. Com a finalidade de introduzir a temática, Marina pergunta para as crianças: O QUE É CORPO PARA VOCÊ? [...]. Naquele instante, cada resposta foi ouvida e registrada no quadro de giz [...]. A professora então abre para discussão e dialoga intensamente com a turma [...]. Minutos antes do intervalo, Marina chama a atenção dxs alunxs, agradece-xs pela participação e contribuições. Ela enfatiza para todxs que a turma, de modo geral, surpreendeu dando respostas que abordavam o corpo para além do biológico, abrangendo questões culturais e a influência da sociedade” (Diário de campo – aula – 11/11/2014).

“Penúltima aula da parceria colaborativa, o tema? DST/AIDS. Algumxs meninxs perguntam se elxs já podiam fazer exames ginecológicos. Marina dialoga sobre o que foi colocado e não ignora as perguntas [...]. A discussão evolui e a professora incita-xs: “Vamos pensar sobre o assunto?” [...]. A aula decorre, Marina dialoga, interage, questiona e problematiza e xs alunxs correspondem” (Diário de campo – aula - 11/12/2014).

Antes da primeira aula, havia uma preocupação em como as crianças reagiriam diante dos temas que seriam discutidos, se haveria aceitação, estranhamento e até mesmo enfrentamentos. Entretanto, logo na primeira aula percebemos a sintonia que existia no convívio de Marina com a sua turma. Os fragmentos retratam que se trata de uma turma mais aberta, que aceita o diálogo e se posiciona constantemente. É interessante também observar a forma como Marina lida com o comportamento da turma. Ela não ignora, nem age como se essa participação fosse uma obrigação. Pelo contrário, ela aprecia xs alunxs e xs elogia. Essa valorização consegue estreitar e fortalecer os laços entre a professora e xs alunxs. Dessa forma, direta ou indiretamente contribui para o desenvolvimento de atividades e temáticas diversas, por mais complexas que sejam consideradas, como é o caso de trabalhos acerca das sexualidades.

Marina já havia dito que sua turma era bastante participativa e que todxs adoravam falar e perguntar, mas ela se surpreende e revela ter percebido que as temáticas fizeram com que elxs interagissem ainda mais. Há uma surpresa por parte de muitxs professorxs diante da participação ativa dxs alunxs, sobretudo, quando elxs têm oportunidade de se expressar, de questionar e de falar acerca dos seus pensamentos e sentimentos. Essa situação deixa xs professorxs mais tranquilos e confortáveis, e a aula passa a ser um espaço de descontração e produção de saberes (FIGUEIRÓ, 2009). Os trechos extraídos do diário de

campo demonstram que o bom relacionamento de Marina com xs alunxs impulsionou as discussões sobre os corpos, gêneros e sexualidades.

Durante a aula intitulada *Gravidez e Parto* desponta um embaraço, mas que pode ser configurado como um fator incrementador, no sentido de contribuir para repensar inseguranças e receios, no que concerne às sexualidades e práticas pedagógicas:

*“No início da aula sobre gravidez e parto esses meninos ficaram numa agitação, não sei se você percebeu [...] e na hora que eu fui para o fundo da sala, eles me bombardearam de perguntas. Eu falei: Gente se acalmem, que à medida que a gente for apresentando vocês vão tirando as dúvidas. Outro ponto que me chamou a atenção foi Jorge que disse que tinha uma pergunta para me fazer, e depois ele não teve coragem de fazer a pergunta e, eu **com medo de ficar constrangida** com a pergunta que ele pretendia fazer, eu também não incentivei (risos). Eu não sei se no decorrer da aula a pergunta que ele ia me fazer foi contemplada. **Pois eu tenho pra mim que ele ia perguntar como foi que eu engravidei.** E ele também estava curioso para ver o parto, queria muito ver como era o parto”* (Marina - grifo nosso - transcrição da gravação – encontro de planejamento – 27/11/2014).

“Teve umas coisas que me chamaram atenção: as meninas queriam saber se na primeira relação dóia, se na primeira vez sangra, se arde. Eu achei elas curiosas nesse sentido aí, de saber sobre a primeira vez” (Marina - transcrição da gravação – encontro de planejamento – 12/12/2014).

Enquanto os meninos apresentavam euforia e queriam tirar dúvidas acerca do tema que seria discutido, deixando Marina embaraçada no trecho correspondente a uma aula, em outro momento o que chama a sua atenção, mas não a inibe, é o fato das meninas estarem interessadas em discutir a respeito da primeira relação sexual e suas possíveis consequências.

Vale ressaltar que Marina relatou tais receios somente durante encontro destinado a avaliação das aulas. Em seu relato pareceu que a possibilidade de pergunta vinda de um menino a tiraria do lugar tranquilo, sobretudo na sua relação com Jorge. Porém, isso não prejudicou o trabalho, nem conseguiu interdita-la, mas, mesmo assim, ela se preocupou. Para além, Marina enfatiza com empolgação, a euforia, envolvimento, participação das crianças e interesse em conversar sobre assuntos que, muitas vezes, deixam de ser discutidos em casa. Ela diz: *“Eles estavam eufóricos, mas era uma euforia que tinha a ver com o assunto. Era algo novo e coisas que eles não encontram respostas em casa [...]”* (Transcrição da gravação – encontro de planejamento – 27/11/2014).

Conforme avaliação da professora Marina, as temáticas, os conteúdos, as dinâmicas e atividades desenvolvidas durante a parceria envolveram muito mais as crianças do que costumeiramente, levando em consideração que já era uma turma bastante participativa. Em alguns momentos ela frisa que:

*“Toda aula eu me surpreendo, eu pensei que nem ia me surpreender, mas **em todas as aulas eu me surpreendo com as colocações, com os conhecimentos dos meninos**”* (Marina - grifo nosso – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

*“Eu acho que a turma que ajudou para que a temática e a proposta tivesse dado certo, **porque a turma era muito boa, aberta, participativa**”* (Marina - grifo nosso – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 26/12/2014).

“[...] mudou para melhor, [...] eles já eram participativos eu achei ainda mais, mais participativos ainda, se envolveram muito mais” (Marina – entrevista final – 02/01/2015).

Além de mencionar o quanto a participação das crianças foi surpreendente e que superou sua expectativa, Marina reforça que os posicionamentos e saberes das crianças também foram notáveis. A professora não esperava que a turma possuísse tantas ideias e questionamentos acerca das temáticas em discussão. Muitxs professorxs argumentam que as crianças dos anos iniciais não têm o que falar e não precisam discutir sobre sexualidades, já que isso será discutido a partir dos anos finais. Cabe ressaltar que nem sempre essas discussões ocorrerão. Portanto, é interessante que sejam aproveitadas as curiosidades das crianças no tocante às questões de sexualidades, que uma variedade de atividades sejam colocadas em prática e diferentes conteúdos possam ser explorados. Também é importante criar oportunidades para que as crianças expressem seus sentimentos, anseios, dúvidas, entre outros (FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011).

No contexto da relação professora-alunxs, algumas situações específicas foram enfatizadas:

*“Acho muito interessante e importante pontuar o que Anne fez durante aquela atividade no quadro (atividade na qual cada alunx deveria se dirigir ao quadro para escrever nomes de brinquedos e brincadeiras que eles consideravam de menino e de menina). Você viu que ela foi lá e quebrou aquela divisão? Olha como ela **transgrediu** a questão ali”* (Marina - grifo nosso – transcrição da gravação – encontro de planejamento - 28/11/2014).

“Minha filha! Jorge depois disso só quer estar participando agora. Até a mente abriu mais para as outras matérias viu filha. E Valter tá ficando rude. Eu tô “curan-

do” um e o outro tá ficando doente é?” (Marina – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 24/11/2014).

“Alguns que eram bem quietos e imaturos estão diferentes, como Jorge, e querem falar, querem falar” (Marina – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

Com base nos fragmentos podemos perceber que a professora Marina passa a admirar a transgressão da aluna Anne, uma aluna bastante participativa e questionadora e mesmo antes de iniciarmos as ações em sala de aula, Marina fazia comentários sobre ela e não poupava elogios. Diante da inquietação da turma, Marina também age com encantamento. Isso vai de encontro com o que algumxs professorxs consideram pertinente durante o desenvolvimento de uma aula, pois às vezes é mais interessante manter o controle. Outro aspecto importante é que ela reconhece a importância da relação dialógica e da troca de saberes em sala de aula, distanciando-se do entendimento de que apenas x professorx detém o saber. Mas o que chama a atenção da professora é a mudança no comportamento de dois de seus alunos: o Jorge e o Valter.

Segundo Marina, Jorge parecia ter dificuldade para entender as discussões e fazia posicionamentos dissonantes durante as aulas, mas, após o trabalho colaborativo, as compreensões, o interesse, o desembaraço e a dedicação dele fluíram. Com Valter ocorreu o contrário, conforme cita a professora:

*“Valter já é diferente, em relação às outras aulas parece que está tendo um retrocesso, está calando e deixando as ideias dele meio confusas, mexeu com ele, algo mexeu com ele. Se você vir, **os scrapbooks dele são cheios de laços, cheio de fitas**”* (risos) (Marina - grifo nosso – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

Diversas questões podem ser problematizadas a partir desse fragmento. O estranhamento expresso na fala de Marina por conta da mudança de Valter nas aulas fica explícito nos trechos destacados, e isso tem relação com o fato de algumas de suas características se aproximarem daquilo que é tido como feminino, como percebemos em seu relato: *“os scrapbooks dele são cheios de laços, cheio de fitas”*. Parece que o fato de Valter realizar algumas atividades e ter gostos que são considerados “de meninas” o aproximam um pouco mais desses assuntos ou, talvez, o aproximariam, porém nota-se certa perturbação, fazendo com que ele “regrida”. A expectativa de Marina era que Valter mostrasse um maior interesse pelas temáticas, o agradando, o atraindo.

“Valter tá acanhado, Valter travou Mac, travou tanto que até nas outras áreas ficou ruim. Tá rude. As meninas falam bem assim: Oxente, a esperteza de Valter passou para Jorge” (Marina – transcrição da gravação – encontro de planejamento – 12/12/2014).

Mas quem é Valter? Valter era o aluno que levava apelidos dxs colegas das outras turmas e era perseguido nos intervalos, costumavam chamá-lo de “bichinha”, “mulherzinha”, queria ficar perto das meninas e brincar com elas, principalmente no recreio. Era também o aluno que caprichava nas atividades e trabalhos e sempre tirava notas boas. Por conta disso, a identificação de gênero e de sexualidade de Valter é a todo instante questionada. Ele escaparia ao regime cisheteronormativo, pois age ou faz coisas não entendidas como masculinas, perturbando inclusive a normatividade heterossexual.

Nesse contexto, o incômodo de Marina está vinculado não ao entendimento de que as atitudes de Valter escapam das normas, mas à expectativa que ela tinha em relação ao envolvimento, participação e interação dele durante as aulas sendo que, ao invés de inquietá-lo, tais assuntos e discussões o silenciaram. Por ser visto como o desviante, participar dos debates o colocariam em destaque, visibilizando ainda mais essa transgressão, o que talvez ele não desejasse.

De certo modo, é interessante a maneira como Marina pensa. Talvez, em outros contextos, x professorx temeria a inquietação, transgressão ou subversão dx alunx, enquanto Marina esperava que as aulas pudessem servir como oportunidade para que Valter dialogasse e interagisse, visando novas compreensões e entendimentos de si mesmo e do “outro”, ou quem sabe começar a retirar os esqueletos do armário como argumenta Miskolci (2013):

Talvez se aprendermos a encarar nossos fantasmas naquele estudante esquecido ou acuado num canto da sala, feito um corpo estranho, motivo de chacota, piadas, risinhos e, fora da sala, de empurrões, xingamentos e outras violências. Por que ele ou ela está ali neste local do incômodo, do que precisa ser exorcizado pela indiferença ou pela estigmatização, senão porque a sociedade teme algo nele/a? Isso exige exorcizar não esse corpo estranho na sala de aula, mas o medo que constrói a gramática educativa atual, ainda voltada para guardar esqueletos no armário (MISKOLCI, 2013, p. 65).

Na conjuntura da relação de Marina com xs alunxs de sua turma, entendemos o quão importante é que umx professorx se importe com xs discentes, escutando-xs, valorizando-xs e respeitando as especificidades de cada umx. A

professora não deu créditos somente para quem participou das aulas e dialogou com ela e com os assuntos propostos, ela se preocupou em entender as mudanças nas atitudes de alguns alunos, inclusive quem estava ali buscando uma zona de conforto, ou mesmo tentando fugir do que lhes incomodava. Em vista disso, pensar a relação professorx-alunxs envolve entendê-los como parceiros de uma caminhada com desafios, surpresas, compreensões e ressignificações.

“Eu a encontrei, ela me encontrou ou nos encontramos?”: a relação interpessoal entre a professora e a pesquisadora

Um dos elementos que impulsionou o aceite de Marina foi a amizade que ela tinha com a pesquisadora. Dessa forma, entendemos que a relação existente entre xs partícipes em trabalhos como este é importante que seja considerada. Pois, em trabalhos concernentes às temáticas que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades, vários outros aspectos costumam ser apresentados como impedimentos, limitações e entraves, como abordado anteriormente.

Neste trabalho a pesquisadora assumiu o lugar de colaboradora acompanhando o desenvolvimento das aulas e realizando os registros. Também procurava auxiliar Marina desde a organização dos recursos didáticos e outros materiais, distribuição de atividades, negociação com a turma, realização de atividades coletivas e individuais, até mesmo na participação das discussões, quando solicitada. Logo, algumas intervenções eram inevitáveis, e, apesar de achar que estivesse incomodando, Marina dizia que pelo contrário, era bom e acabava ajudando-a. Os extratos abaixo explicitam esse entendimento:

“Hoje, houve momentos que me contive, por sentir vontade de intervir, entretanto, preferi esperar outra oportunidade, pois a turma às vezes conversa muito e agita xs que estão atentos e participando, deixando a professora um pouco tensa e cansada. [...] é interessante ressaltar que a pró em momento algum mediu esforços para explicar e dialogar com as crianças [...]” (Diário de campo – aula – 25/11/2014).

“Neste dia, não consegui me conter muito e acabei intervindo na aula algumas vezes, dando dicas, sugestões, levantando questionamentos e explicando o que eu acreditava ser importante naquele contexto. Contudo, temi a reação da professora que podia pensar que eu estava intervindo porque ela estava cometendo alguma falha, já que na nossa parceria colaborativa ficou estabelecido que as ações fossem desenvolvidas por ela e eu estaria auxiliando a todo o tempo [...]” (Diário de campo – aula – 28/11/2014).

“A professora imediatamente passou a palavra pra mim, para que eu pudesse explicar o circuito composto por obstáculos e questões que deveriam ser respon-

didadas por todxs, ressaltando que essas questões abordavam sobre sexualidades e diversidade sexual, tema da aula” (Diário de campo – aula – 09/12/2014).

“Houve um rápido debate sobre o sentido do termo heterossexual que grande parte da turma teve dificuldade de compreender, nesse instante eu intervim e perguntei quem era heterossexual ali e todxs ficaram com receio de levantar as mãos. Aproveitei a oportunidade e expliquei à turma, conversamos e depois da explicação todxs disseram que agora entendiam o que era” (Diário de campo – aula – 11/12/2014).

Com base nesses trechos houve momentos de tensão na relação entre Marina e a pesquisadora. Esta última temeu a reação de Marina em algumas situações e interferências. Ela teve insegurança e medo, pois lidar com essas questões não é um processo fácil, mas as duas conseguiram realizar um bom trabalho juntas.

Para Marina, as contribuições da pesquisadora favoreceram a aula, pois a auxiliava em lembrar-se de algo que ela havia esquecido, direcionando-a. Como exemplo disso, “Após uma intervenção minha, a professora questionou a todxs sobre a violência, [...] e, se para elxs os meninos nascem para serem violentos” (Diário de campo – aula - 28/11/2014). Apesar disso, Marina também citou algumas vezes que a atitude da pesquisadora a deixava preocupada, achando que ela tinha cometido algum erro. Um dos diálogos retrata isso:

“Uma coisa que eu até queria te perguntar.[...] Eu estava pensando: Ô meu Deus será que Marina ficou chateada? Lembra que uma vez ou outra eu ia perto de você e falava faz isso e isso, pergunta isso?” (Pesquisadora - transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

“Não, porque assim, nas outras aulas tu não fez essa inferência, aí eu falei deve ser que está faltando alguma coisa aqui que não está contemplando o que foi proposto” (Marina - transcrição da gravação – encontro de planejamento – 28/11/2014).

Além da tensão, do medo e da insegurança, muitas outras preocupações perpassaram a colaboração. Em vista disso, é importante que reconheçamos a parceria colaborativa como um processo ativo, que requer elementos basilares no contexto da produção conjunta de saberes, por exemplo, a confiança, o respeito e a flexibilidade entre os pares (IBIAPINA, 2008).

Defendemos que a parceria colaborativa foi possível por conta do perfil da professora participante e do fato de estabelecer uma relação de amizade prévia com a pesquisadora, mas outras questões também foram relevantes, conforme

já expostos anteriormente. Compreendemos que a colaboração e o auxílio possibilitados pela parceria colaborativa, a determinação da professora e as metas que ela estabelece quando decide participar de uma atividade e colocá-la em prática também podem ser considerados como aspectos propulsores do trabalho. Nessa perspectiva, Ibiapina (2008, p. 37) defende “que a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares”. Diante disso, reiteramos a importância de Marina ter se permitido e aberto suas portas, ter se mostrado receptiva em um trabalho envolvendo temáticas que são consideradas tão complexas e por não ter utilizado como argumento de fuga o fato de nunca ter participado de um curso de formação abrangendo tais questões.

Entendemos que colaborar é deliberar de modo democrático. Portanto, a efetivação da colaboração ocorre no processo de interação entre xs parceirxs, levando em consideração as diferentes competências e níveis de experiência (IBIAPINA 2008). Assim, professora e pesquisadora se encontraram, pois as relações preexistentes e as vivências anteriores, somadas à função e ao lugar que cada uma delas estava ocupando naquele momento, as conduziram na direção de pensarem juntas sobre a relevância de colocar as questões sobre corpos, gêneros e sexualidades em pauta no contexto das práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental.

O que podemos deixar como possíveis caminhos?

Trabalhar com as temáticas corpos, gêneros e sexualidades ainda é visto por muitxs educadorxs como algo custoso e até penoso, seja porque não sabem lidar com essas questões ou mesmo por medo e receio das implicações que esta abordagem pode trazer. Buscando romper com isso e apostando nas possibilidades, esta pesquisa encarou a construção e desenvolvimento de uma proposta colaborativa com uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos que este trabalho é uma forma de resistência diante de todo o contexto do trabalho docente que contribui mais para inviabilizar ações como essa do que investir nelas, sem contar o momento atual marcado por uma onda fundamentalista e conservadora que rejeita tais discussões.

Nesta pesquisa colaborativa vimos como alguns elementos podem auxiliar x educadorx para que elx ouse assumir discussões sobre corpos, gêneros e sexualidades na escola. Dentre as questões que favoreceram o trabalho con-

sideramos aquelas de nível pessoal (o vínculo de amizade da professora com a pesquisadora); a criação de relações intersubjetivas de confiança e respeito mútuo da professora com xs discentes; a parceria entre a pesquisadora e a professora, fortalecendo e assegurando os diálogos e, portanto, o desenrolar da proposta; o aceite da família e, de certa forma, o apoio para realizar o trabalho e uma questão que nos chamou a atenção, a preocupação da professora com esses temas em virtude de vivenciar alguns conflitos com seu filho que, de certa maneira, não correspondia às normatizações de gênero.

Esses são alguns dos vários elementos que podem potencializar a abordagem das questões dos corpos, gêneros e sexualidades na escola e que, portanto, podemos estar atentos a eles e tentar, de alguma forma, mobilizá-los. Não queremos com isso apresentar um caminho fixo para x professorx, mesmo porque não acreditamos em uma única forma de se trabalhar com essas discussões. Reivindicamos que xs docentes se aventurem mais nesse tipo de trabalho e, talvez, a parceria colaborativa possa ser uma das possibilidades, embora sujeita aos riscos.

Resumo: Este artigo analisa relatos e diálogos ocorridos ao longo de uma pesquisa colaborativa acerca das questões de corpos, gêneros e sexualidades realizada entre uma pesquisadora e uma professora regente de uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em uma cidade do interior baiano. Para a produção do material empírico foram feitas entrevistas semiestruturadas com a docente e construído um diário de campo ao longo dos encontros (aulas e planejamentos) realizados durante a pesquisa. Os fatores potencializadores da proposta colaborativa foram o envolvimento da professora com o seu filho, o aceite da família, a relação próxima entre professorx-alunxs e o vínculo interpessoal entre a professora e a pesquisadora. Ademais, evidenciamos as possibilidades de se trabalhar com os corpos, os gêneros e as sexualidades no espaço escolar, apesar dos entraves, contudo, é importante valorizar xs professorxs e seus processos formativos, garantindo espaços para que elxs se expressem e não se sintam isoladxs.

Palavras-chave: corpos, gêneros e sexualidades; pesquisa colaborativa; ensino fundamental.

Abstract: This article analyzes reports and dialogues that occurred during a collaborative research on issues involving the body, gender and sexuality. The questions were made to a teacher of the 5th year of the primary education at a municipal school in a city of the countryside of Bahia. For the production of the empirical material, semi-structured interviews were performed with the teacher and a field diary was constructed throughout the meetings (classes and planning) that were planned during the research. The potential factors of the collaborative approach were the involvement of the teacher with her child, the acceptance of the family, the close relationship between the teacher and students, and the interpersonal link between the teacher and the researcher. In conclusion, we highlight the possibilities of working with issues involving bodies, genders and sexualities at the school, despite the obstacles, however, it is important to value the teachers and their formative processes, ensuring them spaces for expression and avoidance of insulation.

Keywords: bodies, genders and sexualities; collaborative research; elementary school.

Referências

- CASTRO, R. P.; FERRARI, A. “Nossa! eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” – gênero, sexualidades e formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-88%20int.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 31-38.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, p. 141-172.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- LE BRETON, D. Corpo, gênero, identidade. In: FERRARI, A. et al. **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014, p. 17-34.
- LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade. Portugal**: Porto Editora, 2000.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MARTINS, C. **Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e matemática) - Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2011.
- MEYER, D. E.; SOARES, R. F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.
- MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES; Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2ª ed. rev. e reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2013.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- OLIVEIRA, L. S. **Falar sobre “sexo” é proibido professora?: problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais**. 2010. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande : FURG, 2010.
- SILVA, E. P. Q. Corpo e sexualidade no ensino de ciências: experiências de sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SOUZA, M. L. O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos... Florianópolis**: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3732.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

WENETZ, I.; STIGGER, M P; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev. bras. educ. fís. esporte**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 117-128, 2013.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade . 2016. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2016.

XAVIER FILHA, C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p 153-169, 2014. Edição especial.

Recebido em Agosto de 2017

Aprovado em Outubro de 2017