



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JARLES LOPES DE MEDEIROS

**A ESCOLA E OS PROFESSORES DIANTE DA PROBLEMÁTICA DA
SEXUALIDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA DE ANÁLISE
DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

FORTALEZA

2017

JARLES LOPES DE MEDEIROS

**A ESCOLA E OS PROFESSORES DIANTE DA PROBLEMÁTICA DA
SEXUALIDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA DE ANÁLISE
DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M439e Medeiros, Jarles Lopes de.

A Escola e os Professores Diante da Problemática da Sexualidade : uma perspectiva histórico-sociológica de análise dos discursos e das práticas educacionais / Jarles Lopes de Medeiros. – 2017.
182 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Gisafra Nazareno Mota Jucá.

1. Sexualidade. 2. Educação. 3. Discurso Docente. I. Título.

CDD 370

JARLES LOPES DE MEDEIROS

**A ESCOLA E OS PROFESSORES DIANTE DA PROBLEMÁTICA DA
SEXUALIDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA DE ANÁLISE
DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Maria Helena de Paula Frota
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À criança que outrora fui, mas que ainda habita em mim.

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade, pelo alinhamento emocional, fazendo-me transcender a razão em busca de compreensão. Ela foi decisiva na construção dessa trajetória, muitas vezes manifesta por meio de uma intuição nunca falha.

A minha família, pelo apoio e crédito de sempre, funcionando como um ninho privilegiado de aprendizagem, tolerância e diversidade.

Às amigas que me acompanham ao longo da vida, que por meio de experiências múltiplas tornam a existência mais leve.

Ao meu orientador, pela aposta, pelo crédito e compreensão, por me permitir desbravar e fortalecer ideias, apontando caminhos de pesquisa.

Às professoras participantes das Bancas Examinadoras na Qualificação do Projeto de Pesquisa e na Defesa da Dissertação pelo olhar delicado sobre a minha escrita, pela disponibilidade, sensibilidade e atenção.

Às professoras da Linha de Pesquisa História e Educação Comparada pela elegância, segurança e sofisticação com que transitam pelo conhecimento, despertando e alimentando em mim a paixão pela pesquisa. Validaram a minha crença de que é possível ser ético nos espaços acadêmicos.

Aos pesquisadores da Linha História e Educação comparada, mestrados e doutorandos, companheiros nessa jornada acadêmica e pessoal. A troca de conhecimento e as experiências se deram de forma fluida, assegurando a transdisciplinaridade.

Às *Espiãs Demais*, por toda a magia de ser. Apesar de sermos três extremos da personalidade humana, o respeito e admiração prevaleceu em meio à diversidade do *ethos*. Grato por tornar tudo mais divertido.

A minha orientadora da graduação, pelo estímulo e amizade.

Aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana da UECE, pela corrente positiva, por terem me alfabetizado no mundo da pesquisa.

Às professoras entrevistadas, pela disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa auxílio, sem a qual não teria sido possível o presente estudo.

“A sexualidade, antes de ser uma substância, uma condição da natureza humana, é, sobretudo, uma construção social. Daí o seu caráter histórico. Daí a sua variedade de sentimentos e interpretações”.

Fry (1982, p.112)

RESUMO

O presente trabalho investigou como as questões referentes à sexualidade vêm sendo abordadas na escola pelos professores, bem como destacou os seus pontos de vista sobre o tema. O estudo teve como ponto de partida uma concepção histórico-social da sexualidade, essa concebida como um dispositivo histórico, portanto suscetível de variações. A partir da contextualização da sexualidade, foram discutidos seus desdobramentos nos conceitos de família, gênero e diversidade sexual. O tema foi compreendido em sua dimensão mais ampla, transbordando os limites biológicos e considerando a subjetividade do sujeito sexual. Antes de chegar aos professores na escola investigada, foi preciso contextualizar historicamente a instituição, onde suas origens remontam ao processo de colonização. Não só a educação, mas a sexualidade e a constituição da família brasileira nos remetem ao processo de colonização, pelo contato entre colonizador e colonizado. Para elucidação da problemática na escola, foi fundamental a análise de algumas políticas públicas que discutem a temática, no caso a Orientação Sexual proposta nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A parte teórica da pesquisa se tornou essencial para que se pudesse compreender a instituição e os sujeitos investigados. Portanto, não se pouparam esforços no sentido de contextualizar historicamente os temas sexualidade, família, educação e escola. Como matriz metodológica, temos a abordagem histórico-cultural e a transdisciplinaridade, tendo como guia os estudos foucaultianos, sobretudo a Análise do Discurso. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a abordagem etnográfica para captar a realidade da escola visitada, onde foram observados seus espaços internos e externos, bem como as relações entre os seus agentes; para a realização das entrevistas a História Oral serviu como suporte, permitindo uma relação de compreensão e profundidade no diálogo com os docentes; e a perspectiva comparada para a condução dos estudos. Os sujeitos da pesquisa foram nove professores de Educação Básica do Município de Fortaleza. Como *lócus* de pesquisa, temos uma escola pública da Prefeitura de Fortaleza. O intuito foi apresentar, a partir da fala dos sujeitos, por meio da Análise do Discurso e da História Oral, as concepções e práticas que os professores possuem ao lidarem com a sexualidade na escola. Os resultados apontam para uma prática docente guiada pelas concepções pessoais dos professores, ao mesmo tempo em que não se discute o tema com os alunos.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação. Discurso Docente.

ABSTRACT

The present work investigated how questions related to sexuality are being addressed in the school by teachers, as well as highlighted their views on the subject. The study had as its starting point a historical-social conception of sexuality, which was conceived as a historical device, therefore susceptible of variations. From the contextualization of sexuality, its unfolding in the concepts of family, gender and sexual diversity were discussed. The theme was understood in its larger dimension, overflowing the biological limits and considering the subjectivity of the sexual subject. Before arriving at the teachers in the investigated school, it was necessary to historically contextualize the institution, where its origins go back to the process of colonization. Not only education, but sexuality and the constitution of the Brazilian family remind us of the process of colonization, through contact between colonizer and colonized. In order to elucidate the problematic in school, it was fundamental to analyze some public policies that discuss the subject, in the case the Sexual Orientation proposed in the Transversal Themes of the National Curricular Parameters. The theoretical part of the research became essential so that one could understand the institution and the investigated subjects. Therefore, no effort was spared in order to historically contextualize the themes sexuality, family, education and school. As a Methodological Approach, we have the historical-cultural and transdisciplinarity, guided by the Foucaultian studies, especially Discourse Analysis. The following methodological procedures were used: the ethnographic approach to capture the reality of the visited school, where its internal and external spaces were observed, as well as the relationships among its agents; the Oral History served as support for the interviews, allowing a relationship of understanding and depth in the dialogue with teachers; and the Comparative Perspective for conducting the studies. The subjects of the research were nine teachers of Basic Education of the Municipality of Fortaleza. As a locus of research, we have a public school of the City Hall of Fortaleza. The aim was to present, from the speech of the subjects, through Discourse Analysis and Oral History, the conceptions and practices that teachers have in dealing with sexuality in school. The results point to a teaching practice guided by the personal conceptions of the teachers, at the same time that the subject is not discussed with the students.

Keywords: Sexuality. Education. Teacher's Discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Discurso Docente	42
-----------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Concepções acerca dos arranjos familiares.....	106
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
ANA	Avaliação Nacional pela Alfabetização
CED	Centro de Educação
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Secretaria de Educação
SECAD	Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEB	Seminário de Educação Brasileira
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria de Educação do Município de Fortaleza
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: QUESTÕES, SUJEITOS E LÓCUS DE PESQUISA	37
2.1 Análise do Discurso.....	40
2.2 História Oral	44
2.3 Estudos históricos comparados.....	46
2.4 Caminhos etnográficos	48
2.5 Procedimentos de análise das fontes	52
2.6 Sujeitos e <i>lócus</i> de pesquisa	56
2.6.1 Perfil dos professores.....	57
3. APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS COM O LÓCUS DE PESQUISA	63
3.1 Chegando à escola: elementos cartográficos	65
3.2 A sala dos professores	71
3.3 Estados de interação: o toque das emoções	72
3.4 Pesquisador e informante: respeitando limites	76
4. SEXUALIDADE E FAMÍLIA: PERSPECTIVAS HISTÓTICO-SOCIAIS	79
4.1 (...) do biológico à <i>Psique</i> : entre o dogma e a razão.....	81
4.2 Desbravando o horizonte e o novo mundo: outros povos, novos olhares	87
4.3 Sexualidade e família brasileiras	90
4.4 O discurso docente diante da realação família e educação: do modelo clássico às múltiplas configurações.....	93
5. EDUCAÇÃO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO BRASILEIRO.....	110
5.1 A catequese e as origens da educação sistematizada no Brasil	113
5.2 Políticas educacionais e a incompreensão do sujeito	122
5.3 Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia: o controverso “Kit Gay” .	129
6. SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA SOB A ÓTICA DOCENTE	135
6.1 O feminino e as relações de gênero	146
6.2 Diversidade sexual.....	157
7. CONCLUSÃO.....	167
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE A	181

1. INTRODUÇÃO

Ora, eu sei, e não farei nada para escondê-lo, que na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo que no terreno da pesquisa.
Bourdieu (2005, p. 38).

Durante os estudos realizados para este trabalho, inúmeros acontecimentos relacionados às discussões em torno da sexualidade me causaram inquietação. Como pesquisador, não podia ficar imune às influências oriundas da realidade em que vivo. Enquanto escrevia, lia o mundo a minha volta. As teorias estudadas foram validadas pelos acontecimentos cotidianos que instigavam, cada vez mais, o aprofundamento da discussão, numa busca sempre incompleta pela compreensão. Para ilustrar esse cenário inquietante, apresento os seguintes fatos que foram notícia nos jornais nos anos de 2015 e 2016:

- “Acordei com 33 caras em cima de mim”, diz garota de 16 anos vítima de estupro coletivo¹.
- Brasil é campeão mundial em assassinatos de homossexuais².
- Médico é excomungado após realizar aborto em menina de 9 anos vítima de estupro³.
- Marcela Temer: bela, recatada e do lar⁴.

As notícias apresentadas acima ilustram o atual momento de intolerância e violência sexual, de gênero e homofobia que vivenciamos. A opção por divulgar tais acontecimentos surgiu para introduzir a problemática da sexualidade na sociedade brasileira. Trata-se de um pequeno recorte dentre inúmeros casos que ocorrem diariamente no país que aponta o quão incompreendido e pouco discutido o tema é nos círculos sociais. Acredito que os crimes relatados estão relacionados ao sentimento de intolerância e à resistência em aceitar e respeitar o outro em sua diversidade, ao mesmo tempo em que uma relação de poder sobrecarrega as relações entre os sujeitos.

¹ Caso ocorrido no mês de maio de 2016, no Morro São José, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/05/26/interna_nacional,766534/acordei-com-33-caras-em-cima-de-mim-diz-garota-vitima-de-estupro.shtml. Acesso em: Jun/2016.

² Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/logar.do?dispatch=logOff>. Acesso em: Jun/2016.

³ Em 2009 uma garota de 9 anos engravidou de gêmeos em decorrência de um estupro. O médico, que amparado pela legislação realizou o procedimento clínico, foi excomungado de acordo com a legislação realizou teve sua excomunhão anunciada pelo arcebispo de Pernambuco/RE José Cardoso Sobrinho. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36402029>. Acesso em: Jun/2016.

⁴ Notícia veiculada na revista Veja no ano de 2016 onde aponta o padrão do comportamento da mulher desejável. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar>>. Acesso em: Jun/2016.

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2015), em 2014 foram registrados 47.646 casos de estupro no Brasil. Esse número pode chegar a quase 500 mil, uma vez que se estima que apenas 35% dos casos são registrados. Em 2015 a homofobia motivou o assassinato de 319 pessoas consideradas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTs). O site *Quem a homofobia matou hoje?*⁵ contabiliza diariamente os crimes ocorridos contra esses sujeitos.

Os dados sinalizam para a importância de se discutir os temas relacionados à sexualidade, já que o preconceito e a incompreensão diante de suas manifestações geram violência e causam sofrimento em grande parte das pessoas, principalmente às que se encontram à margem de uma sexualidade heterossexual que tem no masculino o seu ideal. Esta pesquisa discute as questões referentes à sexualidade e seus desdobramentos na concepção de família, relações de gênero e diversidades sexuais na escola, a partir da concepção dos professores sobre o assunto.

Levando em consideração a trajetória histórica da instituição educativa e o contexto social o qual está inserida, bem como considerando a sua função dentro da sociedade de formar determinado tipo de sujeito cívico, a escola se configurou como o espaço ideal para discutir as questões propostas neste estudo, como veremos ao longo da narrativa. Mapear o discurso docente frente ao tema, tendo como norte a manifestação da sexualidade dos alunos e a relação que a família possui nesse processo, como também, analisar o discurso presente na fala dos professores, foi o caminho encontrado para se aproximar da compreensão.

Existe um discurso muito difundido na contemporaneidade que é o do respeito à diversidade cultural, todavia, incorre no risco de mascarar os preconceitos e as resistências em aceitar o outro em suas diferenças. Afirma-se que o Brasil é um país diverso do ponto de vista cultural e étnico, além dos recursos naturais, sendo possível conviver em harmonia, apesar das diferenças. No entanto, existe uma grande contradição entre tal discurso e as práticas. Cotidianamente, o que se observa é uma forte intolerância às culturas diferentes, às etnias que não são brancas, às orientações sexuais múltiplas, às variações de gênero, aos princípios religiosos diversos, etc. Sobre esse tema, adianto um pequeno trecho da fala de uma professora sobre o casamento entre pessoas homossexuais:

Eu acho que tem que prevalecer a maioria. Essa minoria aí (os homossexuais) não tem que ganhar da maioria não! Nós, os héteros, que são a maioria, a gente não pode aceitar que existam leis que venham a ser contrárias ao que maioria

⁵ Disponível em: < <https://homofobiamata.wordpress.com/>>. Acesso em: Jun/2016.

deseja. Se eu tivesse uma filha que namorasse com outra mulher e elas quisessem se casar, deus o livre ela morrendo primeiro, eu não iria ter direito a nada, quem ia ter direito era a outra a mulher com quem ela iria conviver. Como mãe, eu não ia gostar porque eu alimentei, eu me dediquei para formar aquela pessoa aí ela se encanta por uma outra que não contribuiu com nada e se morrer primeiro ainda vai receber os bens dela. Não é a minoria que tem que ditar as coisas não. Nós sempre trabalhamos assim, maioria não é que ganha? Então porque é que a minoria está ganhando? [Neusa].

Em um primeiro momento, a fala da professora pode ser confundida com a de uma mãe tomada pelo sentimento de ciúmes, não aceitando ter que dividir com o cônjuge de sua filha os bens conquistados ao longo da vida, o que já seria incompreensível. No entanto, no caminhar da entrevista, ao ser questionada se ficaria insatisfeita no caso hipotético do matrimônio ser heterossexual, Neusa respondeu:

Claro que não! Porque aí seria uma relação normal, natural. A viúva teria todos os direitos e é o certo! Eu penso assim. Não sei se eu estou errada. Eu falei sobre essa questão por que eu tenho uma prima que ela é homossexual, lésbica, e ela mora com a mulher e tudo mais. A minha tia, mãe dela, deve pensar assim: “ora mais, eu lutei tanto, trabalhei tanto para ajudar essa menina a se formar, a ter uma vida melhor, aí ela vai e se dedica totalmente a uma criatura que a mãe nem gosta, nem aceita”. [Neusa].

Sem dúvidas Neusa não fala sozinha. Existe um discurso maior que conduz as pessoas rumo ao preconceito e à intolerância. De uma forma geral, quem não se enquadrar em um determinado padrão será discriminado e interditado. Essa tentativa de homogeneizar os sujeitos tem como referência a etnia branca e a orientação religiosa cristã a partir da heterossexualidade compulsória. Essa configuração é fruto de uma espécie de *ancestralidade colonial*.

Aprendemos desde cedo, nas mais diversas instituições sociais, que o padrão ideal do indivíduo deve apresentar tais configurações. Pode até haver alguma variação nas religiões, mas que não se transbordem os limites do Cristianismo. Numa dessas instituições temos a escola, recorte social no qual se objetivou a presente pesquisa, que está o tempo todo a reproduzir e a reforçar as normas sociais e as políticas, mas que também as produz (BOURDIEU, 2009), assim como os estereótipos que assolam os sujeitos diariamente, contribuindo para a exclusão e violência dos mesmos.

Exemplos dessa prática excludente na escola são as histórias literárias infantis contadas nas séries iniciais, onde existe um padrão de beleza imposto, dificilmente encontrado na realidade brasileira, com etnia branca, cabelos loiros e olhos azuis, o qual não representa os alunos. A orientação sexual oficial dos livros didáticos é a heterossexual. Apesar da escola ter

deixado de ter um direcionamento religioso desde o final do Império, com a dissolução do regime de padroado (SAVIANI, 2013), ela continua impregnada de catolicismo, manifestando ritos de ordem e obediência a partir de orações cristãs quase que diariamente, silenciando as demais manifestações espirituais e religiosas.

Alguns profissionais que atuam na escola investigada compactuam com a ideia de que a orientação religiosa seria um dos caminhos que auxiliariam o processo educativo, na medida em que contém o aluno, cercando-o de princípios religiosos, dentre eles o respeito e a obediência. Sobre essa questão, de um lado temos os que defendem tal crença, do outro, os que reconhecem que a crise da escola transborda qualquer alternativa que proponha uma salvação imediata. Esse contraste está presente na fala de dois professores ao responderem o questionamento sobre a suposta importância da religião no processo educativo:

A gente recebe vários alunos evangélicos, vários católicos. A escola não pende nem para um lado, nem para o outro. Lógico que, às vezes, falamos de Deus, somos cristãos, mas a gente não pende nem para um lado nem para o outro. Somos bastante neutros com relação a isso. Eu sou mais realista, esperar que algo dessa forma (religião) poderia mudar tudo isso aqui (realidade escolar), eu acho que não. Poderia ajudar, mas não seria tanto, não seria “algo revolucionário”. [Roberta].

No sentido de frear, no sentido de equilibrar, no sentido de transcender. A gente sabe que o corpo vai morrer e que o espírito de quem acredita não vai morrer, e que poderá ascender para um plano superior bem melhor. Eu vou fazer de tudo para que eu tenha uma vida correta aqui para merecer. Eu estou falando assim de mim e eu passo isso para os alunos nessa questão. No caso eu falo em Deus também, mas eu puxo mais é para o lado da formação humana, de você procurar ser melhor. [Neusa].

As professoras não são indiferentes ao pensamento religioso. Enquanto que a primeira considera que o fato de ser *apenas* cristã a isenta de uma postura carregada de simbolismos, considerando, de certa forma, natural uma escola cristã, apesar de assumir uma posição mais discreta frente ao tema, a segunda tem como norte em sua prática pedagógica os fundamentos do cristianismo.

Ao longo deste trabalho foram realizadas análises em diferentes momentos das falas dos professores entrevistados, os quais terão seus perfis descritos mais adiante. Por ora, adianto que a Professora Neusa possui preconceitos alicerçados e justificados em concepções religiosas. A mesma postura foi observada na professora Antônia, quando falava sobre um aluno do sexo biológico masculino, mas que se identificava com o gênero feminino:

O meu pensamento continua o mesmo desde o tempo que eu era católica, hoje sou da Igreja Internacional do Reino de Deus. Eu acho que não existe a homossexualidade, Deus deixou o homem e a mulher. Se Deus deixou o homem e a mulher, tem que ser o homem e a mulher. Se fossem duas mulheres, Deus teria feito dois homens e duas mulheres. [Antônia].

Em outros temas abordados durante as entrevistas, Antônia e Neusa apresentaram uma postura coerente com a intolerância e não aceitação das manifestações comportamentais e afetivas das pessoas consideradas LGBTs apresentadas até aqui. Ambas, em momentos distintos, tiveram como ponto de partida para justificar suas ideias a *Palavra de Deus*. Mesmo que se utilizando do discurso religioso dentro da escola a fim de promover uma suposta harmonia nas relações, com a utilização de alguns princípios cristãos, como o respeito e o amor, existia em seus discursos uma forte contradição. Evidenciou-se uma diversidade nas orientações espirituais dos entrevistados: católicos, evangélicos, espírita e agnóstico.

A partir dos estudos relacionados à Análise do Discurso sob a perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2011 e 2014; BRANDÃO, 2012), tive como intuito de análise, mais do que encontrar semelhanças e aproximações entre as falas dos sujeitos e os múltiplos dispositivos de controle (instituições, documentos, etc.), encontrar as diferenças e as contradições entre tais discursos. Perceber essas diferenças é mais importante do que destacar as semelhanças. Ao longo do trabalho, as falas emergiram no texto sempre que necessário, não sendo destinado apenas ao último capítulo esse privilégio, uma vez que a intenção maior foi articular teoria e prática, e não fragmentá-las.

A pesquisa investigou as concepções e as práticas pedagógicas materializadas no discurso docente de nove professores de Educação Básica da rede pública de ensino no Município de Fortaleza no que diz respeito às questões relativas à família e à sexualidade. Visou identificar tais posturas a partir da análise de seus discursos. O intuito foi construir um panorama sobre a temática partindo da fala dos próprios professores, sob uma abordagem foucaultiana (FOUCAULT, 2011 e 2014), uma vez que esses profissionais foram convidados a falarem de si, de suas práticas e concepções. A partir de uma análise discursiva, suas falas foram sistematizadas a fim de construir um corpo teórico que contribua para a efetivação das discussões relacionadas à sexualidade no campo educacional.

O objetivo principal foi analisar como as sexualidades dos alunos eram percebidas pelo corpo docente e como se davam essas relações dentro da escola. Para tanto, levou-se em consideração a participação da família nesse processo, como os professores lidavam com o tema, quais eram os principais entraves e/ou preconceitos, quais argumentos utilizavam ao

abordar ou não determinado assunto. A partir disso, foi possível identificar os princípios de uma possível relação entre as identidades dos professores e suas concepções como que orientadoras de suas práticas educativas, o que já se pode observar nas falas das professoras Neusa e Antônia citadas anteriormente, onde suas concepções pessoais sobre religiosidade acabam por guiarem suas práticas pedagógicas. Dessa forma, tem-se os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral:

- Analisar as concepções docentes e suas expressões materializadas na prática pedagógica frente ao tema sexualidade e seus desdobramentos na família, nas relações de gênero, nas diversidades sexuais e nas questões biológicas. O que pensam? Como agem?

Objetivos específicos:

1. Realizar uma contextualização histórica e social acerca das temáticas sexualidade e escola.
2. Analisar como os docentes compreendem a discussão sobre sexualidade, diversidade sexual, gênero, família, gravidez e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) dentro da escola.
3. Observar quais as suas compreensões sobre a contemplação da discussão na perspectiva curricular.
4. Destacar como os professores percebem a sexualidade e seus desdobramentos nas relações de gênero, nos múltiplos arranjos familiares e suas implicações no comportamento dos educandos.
5. Identificar as principais barreiras que os professores encontram e que dificultam o diálogo com os alunos sobre o tema e os possíveis motivos que silenciam o debate.
6. Refletir acerca de como as convicções pessoais dos professores sobre a problemática podem interferir em suas práticas.

Mapear esses discursos se faz importante frente ao direito democrático da sexualidade, incluído mais recentemente em legislações específicas aos direitos humanos. Com isso, a pesquisa discutiu junto com os professores de Educação Básica as suas concepções e práticas

acerca da sexualidade nesse contexto da sociedade sexual. Nessa realidade, ao mesmo tempo em que há uma incitação à cópula, com uma banalização do corpo, não se discute as questões vitais à realização humana, como o respeito à dignidade e a diversidade do comportamento sexual.

Acredito que a linguagem falada possui um potencial revelador, portanto, é na fala dos professores que se encontra a ponte entre uma educação para a sexualidade, para além dos estereótipos e da biologização excessiva, tendo como fundamento o respeito ao indivíduo. Políticas públicas destinadas a discutir o assunto na escola, dentre elas a Orientação Sexual proposta nos Temas Transversais (BRASIL, 1997b), impostas verticalmente, sem levarem em conta as subjetividades e as resistências dos professores, não se efetivam na prática.

O interesse em investigar o tema surgiu, de forma mais consistente, a partir de uma pesquisa realizada para a monografia de conclusão do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) na Universidade Estadual do Ceará (UECE). No referido trabalho (MEDEIROS, 2012)⁶, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Barros Ribeiro, discuti a sexualidade em sua dimensão mais ampla, abordando aspectos sociais, antropológicos, políticos e educacionais, o que culminou numa pesquisa empírica em algumas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino no Município de Fortaleza.

No trabalho de campo, durante as observações e entrevistas, constatou-se que os professores das escolas visitadas não discutiam as questões referentes à sexualidade com os alunos, embora essa estivesse posta em diversas situações no cotidiano escolar, dentre elas: nas frases e desenhos contidos nos banheiros escolares; nas brincadeiras que, de uma forma geral, são determinadas por normas de gênero e sexualidade; nos preconceitos de alunos e professores frente às diversidades sexuais e no reforço dos estereótipos de gênero; no silenciamento e resistências frente aos múltiplos arranjos familiares; nos casos de gravidez não planejada na adolescência; etc.

Inicialmente, percebi, a partir da fala dos docentes, durante a realização de grupos focais, que eles não discutiam a temática justificados no argumento da ausência de uma formação voltada para tal fim. Os professores não sabiam como agir diante dos anseios e das manifestações sexuais dos alunos. Essa lacuna formativa no que diz respeito à abordagem da sexualidade dentro da escola, é utilizada, muitas vezes, como principal fator ao justificar a ausência do debate na instituição.

⁶ Monografia intitulada *Sexualidade e educação: aspectos sociais, antropológicos e educacionais*, sob a orientação da Professora Rosa Maria Barros Ribeiro, defendida em dezembro de 2012 no Curso de Pedagogia CED/UECE.

No entanto, outro elemento surgiu como argumento para não abordar o tema: alguns professores justificavam o silenciamento em função de suas concepções pessoais acerca do assunto. Ao final, percebi que tais concepções estavam intrínsecas aos discursos e práticas desses profissionais ao lidarem com a problemática. Concepções essas que, muitas vezes, estão sobrecarregadas de preconceitos, de estigmas, de questões religiosas, de sexismos, sempre sob a ótica da heterossexualidade. Forma-se, com isso, uma grande resistência em se discutir a sexualidade em sua dimensão mais ampla, incluindo o respeito às diversidades, a questão do prazer, as discussões sobre os estereótipos de gênero e das múltiplas configurações familiares, dentre outros pontos. Destacar tais resistências, tipificá-las, também foi interesse deste estudo.

Juntando-se à necessidade de dar continuidade e aprofundar a temática dessa pesquisa anterior, em nível bem inicial pelas suas próprias exigências de atender ao âmbito da graduação, aliam-se as minhas vivências pessoais com o tema na escola, em um primeiro momento como aluno e, posteriormente, como professor de Educação Básica da rede pública de ensino⁷. Nos tempos de estudante, quando eu ainda era uma criança/adolescente, vivi, silenciosamente, os sabores e os dissabores de existir no contexto da sexualidade posta no cotidiano sem uma orientação consistente. Preconceitos, estigmas e repressão nortearam durante muito tempo a minha conduta. Senti a intolerância de uma sociedade que segue os estereótipos de um modelo heteromachista, em que a escola (silenciando e compactuando) reforça o *status quo* da discriminação e da violência, ao mesmo tempo em que produz práticas de exclusão.

Quanto mais investigava a minha aproximação pessoal com a temática, percebia-me imerso. Daí surgiu a necessidade em compreender a minha relação pessoal com o tema de estudo. Conhecer a nossa trajetória e reconhecer o que nos marca como pessoas e profissionais é essencial para trilhar um itinerário coerente com nossos princípios e identificar nossas escolhas, crenças, valores e concepções como sujeitos socialmente construídos. Os percursos de vida e formação estão entrelaçados, ligados a inúmeros fatores de ordem pessoal, social, acadêmica e profissional, dentre outros.

A partir das pesquisas e leituras realizadas durante a trajetória acadêmica, compreendi que as memórias possuem um aspecto individual e coletivo. O que antes eu considerava tão somente particular, relacionado apenas as minhas vivências, tratava-se de um fenômeno

⁷ Há cinco anos tenho exercido a prática docente em algumas escolas públicas, inicialmente nas Prefeituras de Caucaia e Maracanaú, em seguida no Estado do Ceará, nas modalidades de ensino Fundamental I, II e Médio.

coletivo. Mais especificamente em relação aos temas da sexualidade, pude compreender que se trata de um fenômeno que permeia e escapa à esfera individual.

Durante o Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), cursei algumas disciplinas que tiveram influência direta no desenvolvimento desta pesquisa. Quando entrei no programa, já havia delimitado o objeto de estudo, o qual continua o mesmo. Porém, no decorrer do curso, tive acesso a teorias que ampliaram o horizonte de pesquisa, sendo possível utilizar metodologias e abordar questões até então não cogitadas. Ao longo deste trabalho é possível perceber tais influências.

No que diz respeito ao trajeto de pesquisa até a delimitação do objeto de estudo, o que engloba formação acadêmica, pessoal e profissional, foi durante a Disciplina de Estágio I⁸ que atentei para o fato de que seria fundamental rememorar as experiências vividas não só no âmbito acadêmico, mas principalmente algumas memórias infantis, nos tempos de estudante de Educação Básica. Tive a oportunidade de acompanhar as aulas do componente curricular *Autobiografia e Educação*, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC (FACED), ministrada pela Professora Doutora Francisca Geny Lustosa.

A partir de tal experiência, pude realizar um percurso autobiográfico, de reconhecimento de si e de minhas práticas e concepções que carrego enquanto profissional e pesquisador. Uma dimensão subjetiva perpassou a narrativa de tal trajetória. Como metodologia para revisitar o passado em busca de elementos que afirmassem o meu envolvimento com o tema, assim como a motivação para discuti-lo, utilizei o procedimento autobiográfico, numa tentativa de compreender o itinerário por meio de uma valorização do genealógico pessoal (LANI-BAYLE, 2008), tanto no âmbito pessoal quanto coletivo.

As experiências pessoais como aluno de Educação Básica foram determinantes para a minha postura diante do tema. Nos tempos de escola, mais precisamente ao longo do Ensino Fundamental I, numa instituição particular no bairro em que morava, era um garoto muito tímido, de poucos colegas, na escola não possuía amigos. No cotidiano escolar, um dos maiores desafios era interagir com as pessoas. Durante o ritual da chamada, da frequência, era torturante confirmar a minha presença ao dizer *presente*. Não lembro se era um aluno *bom* ou *ruim* do ponto de vista cognitivo, apesar de ter uma tendência em considerar essa última opção. Hoje, surpreendo-me ao ver as notas das avaliações nos boletins daquele tempo, consideradas muito boas, que minha mãe guarda em um baú velho, com cheiro de época.

⁸ Sob a orientação da Professora Doutora Francisca Geny Lustosa, cursada no semestre 2016.1.

De uma forma geral, considero que as vivências escolares a serem relatadas a seguir *apagaram*, de certa forma, parte das memórias estudantis, pois o que restou daquele tempo em minhas lembranças foram sentimentos insípidos e apáticos. Fui levado a conceber a escola apenas do ponto de vista cognitivo, ficando a interação social negligenciada.

O processo de formação e educação do ser humano é para além da instrução escolar, transborda o conhecimento sistematizado no qual a referida instituição se alicerça. Numa sala de aula se torna impossível separar a dimensão humana da cognição, aquela perpassando todo o processo educativo. Para uma educação do sujeito integral, levando em consideração sua subjetividade, é fundamental a superação da concepção do aluno apenas como sujeito que pensa.

Não gostava das ocasiões que envolviam interações entre colegas e professores. Considerava o momento da sala de aula, em que os docentes repassavam o conteúdo e os alunos em silêncio os observavam, o mais aconchegante dentro da escola, pois ficávamos contidos e em silêncio, portanto, às vezes, as agressões eram evitadas. O recreio era uma tortura, cada minuto parecia eterno, considero que sobrevivia entre agressões verbais e físicas. Costumava ficar sozinho, observando as outras crianças brincarem. Não sentia vontade de participar, a minha maior preocupação era não ser percebido.

Analisando a situação hoje, compreendo que era a escola que não me percebia. As aulas de Educação Física também eram carregadas de sofrimento, uma vez que exigia uma maior interação e movimento corporal durante os jogos e brincadeiras. Sempre convencia os meus pais a conseguirem um documento junto ao médico que me dispensasse dessas aulas.

Essa resistência e fobia em relação à interação escolar não foi uma escolha pessoal. Compreendo que se tratava de um mecanismo de defesa o qual desenvolvi para suportar a singularidade do cotidiano escolar que participei. Vivenciei um processo de exclusão e violência protagonizado pelos meus pares. No Ensino Fundamental I, era um garoto retraído, possuía alguns poucos colegas que, às vezes, eu conseguia interagir. Sentia-me confortável com a situação. Considero que lidava com uma vida dupla: na escola era introspectivo, mas no pessoal, em casa e na rua, era o oposto. A partir do 4º ano a calmaria escolar foi cedendo lugar a um sentimento de tormento, onde a escola passou a ser um lugar hostil.

Naquela série, que era no turno da manhã, demorei a adquirir o livro de Estudos Sociais, o que me fazia faltar às aulas da disciplina, até mesmo as duas primeiras avaliações. A professora polivalente, que morava na rua por trás da minha casa, chamava-me apenas pelo número, embora ela conhecesse a minha família e a mim desde a mais tenra idade. Na semana

seguinte à primeira avaliação, repentinamente me chamou pelo número para que eu fosse até a frente da sala, diante de sua mesa. Falou que devido eu ter faltado à prova faria uma arguição, uma prova oral.

Sentava na última cadeira da sala e, como já dito, era um tormento responder à chamada. O trajeto da minha cadeira até a mesa da professora foi interminável, ainda lembro a sensação dos colegas me olhando enquanto caminhava. Ela fez a primeira, a segunda e a terceira pergunta e permaneci apático, calado, sem emoções. Sabia as respostas, mas estava bloqueado por uma força maior. Fiquei com nota *zero*!

Na segunda avaliação, no bimestre seguinte, faltei novamente. Dessa vez, a professora perguntou a sala em tom de impaciência, com as sobrancelhas franzidas: *quem é o número vinte?* Fui submetido a uma nova avaliação oral e adquiri outro *zero* na disciplina. Fiquei traumatizado com essa professora e no decorrer do ano, mesmo quando ela demonstrava momentos de afetividade comigo, considerava que ela me odiava. Até hoje, 25 anos depois, quando a vejo sinto algo ruim, volto a ser criança, fico com medo.

Ela é uma senhora aposentada, não teve filhos, e ainda possui certa relação com a minha família. Embora durante toda a infância, adolescência e fase adulta tenhamos morado no mesmo bairro, nunca trocamos uma palavra além da relação professor e aluno. Às vezes, penso em ter uma conversa com ela relatando essas vivências. Fiquei estigmatizado pelos colegas como alguém que tinha duas notas zero, na 4ª série isso era um verdadeiro escândalo. Acho que foi nesse período que começou o processo de exclusão. A fala da professora Leda nos remete à questão da afetividade que permeia a relação professor-aluno:

Antes de tudo a relação é humana. O desafio principal que eu vejo na escola é a questão de você realmente conhecer a necessidade dos alunos, é uma relação que vai muito além da relação pedagógica, da relação aluno-professor. Com a experiência vejo isso, eu me aproximo deles, embora os alunos sejam resistentes. Eu conto como fator principal para eu me dar bem com os alunos hoje essa aproximação. Eu já consigo dominar uma sala, com dificuldades que sempre têm, sempre têm os alunos que por mais que eu me aproxime, que eu crie afetividade, vai ter a dificuldade porque ele é aquele aluno que tem problema familiar. [Leda].

Como relatado na fala da professora, a relação professor-aluno vai além da questão pedagógica. Por mais que se tenha uma resistência por parte dos professores em reconhecer a importância dessa afetividade que permeia a sua prática docente, existem problemas em sala de aula que têm sua origem em questões afetivas, portanto, é preciso uma postura sensível diante das problemáticas apresentadas pelos discentes.

Juntando-se a esse fato, principalmente, não me identificava com as brincadeiras masculinas, tampouco com as femininas. Não gostava e nem sabia jogar futebol e considerava tediosas as brincadeiras *cor de rosa* das meninas, por isso não participava dos jogos infantis escolares. Hoje percebo que essa apatia ao universo masculino borrou as fronteiras do gênero, do que é ser homem. Logo os colegas perceberam na minha singularidade um motivo para a exclusão: a timidez foi confundida com algo feminino, tive a sexualidade contestada e fui rotulado de *bicha*, de gay. O estigma da homossexualidade me rondou nesse período, provocando violência física e simbólica.

Durante os dois anos seguintes (5º e 6º séries do Ensino Fundamental II) vivenciei um violento processo de exclusão, difamação e agressão física. Todos os dias, na sala de aula e no pátio, sempre havia alguém a me chamar por nomes femininos, personagens de novelas ou simplesmente de *viado*. Com o tempo, as agressões físicas e psicológicas em forma de *brincadeiras* se intensificaram. Chegou um ponto em que naturalizei a questão, e era na *invisibilidade* que eu encontrava segurança. Ser considerado a *bicha* da escola não foi tarefa fácil, sentia muita vergonha e medo, não tinha *voz* para contestar. Meus dois irmãos estudavam na mesma instituição. O mais velho, quando tinha conhecimento de algum desses fatos, tentava intervir junto aos agressores. Por ter mais idade, ele possuía certo respeito e amenizava a situação momentaneamente. Mas quando ele não estava por perto, a situação parecia piorar.

Tudo acontecia diante de todos, alunos e professores, mas o silêncio e a negligência era o caminho escolhido por esses profissionais, postura essa ainda muito presente na atual escola, onde os conflitos que envolvem as diversidades sexuais, relações de gênero, étnica, religiosa e cultural ainda são negligenciados, concebidos, muitas vezes, como *brincadeiras*. Sempre questiono os professores que dizem não haver conflitos dessa natureza na escola, principalmente quando os mesmos reconhecem que existem apenas *brincadeiras inofensivas*. Na fala das professoras a seguir percebo elementos vivenciados por mim no passado: o comportamento esperado a partir do estereótipo de gênero e o silenciamento das profissionais diante do conflito, a qual entende as agressões como brincadeiras:

Eu acho que desde o 6º ano, embora eles sejam ainda muito meninos, a gente percebe aquelas tendências afeminadas. Têm comportamentos muito próprios de meninos e de meninas. Aqui na escola a gente tem alunos que são homoafetivos que são tratados normalmente e nós não percebemos, inclusive, que eles são desrespeitados pelos colegas [Thelma].

Ele é gay, mas se comporta como homem e tudo. Você nota pelos trejeitos dele que não são afeminados. Eu acho interessante, na sala dele todo mundo respeita, lógico que tiram aquela brincadeirinha e tudo, mas ele não se aflige por causa disso. Ele tem a consciência do que ele é, mas não é todo mundo que se aceita e que respeita. [Roberta].

A escola se apresentava como um território árido, o qual perdia o sentido para mim. Faltava a muitas aulas com medo e vergonha. Sentia-me culpado por não me encaixar dentro de um padrão, o heteronormativo, onde meninos e meninas deveriam assumir papéis bem distintos. Internamente, a questão não era a minha orientação sexual, não havia conflitos desse tipo, eu nem pensava sobre o assunto. E sim a expectativa social, o que aquela comunidade escolar pensava e falava ao meu respeito.

Essa trama culminou numa reprovação escolar. Na 6ª série não consegui passar de ano. Com isso, mudei de escola e pude reconstruir uma nova vida, outra reputação. Durante esse período, nenhum professor interviera nas sessões de agressão, e quando o faziam era apenas para *pausar* o evento, nunca para discuti-lo. Esse acontecimento foi compreendido tempos depois, já na fase adulta, durante os percursos acadêmicos, momento em que pude compreender que a reprovação não se tratou de incompetência, como todos, até mesmo eu, pensavam.

A minha afetividade e subjetividade não estavam dissociadas da cognição. Como desenvolver o intelecto se o ambiente para isso se apresentada de forma árida? Concordo com Dantas (*apud* CERISARA, 1997) que afetividade e cognição são intrínsecas, a primeira estando na base dos primeiros anos de vida, guiando a razão. Recorrendo a Wallon, Lustosa (2009) compreende que:

[...] nos constituímos como sujeitos e avançamos em nossos processos de identificação e afirmação de identidade e construção de si na diferenciação progressiva estabelecida no confronto com o outro. Segundo Wallon, nos afirmamos na diferenciação e no confronto. Na escola, aprendemos e nos desenvolvemos com maior propriedade no interstício do nível de desenvolvimento real com o potencial. Nessa área, atua também a zona do outro. (p. 179).

Tais experiências fazem parte do alicerce que constitui a minha identidade, forma de ser e interagir com os outros. Não considero que tenha traumas psicológicos a ponto de ter sido impedido de realizar atividades futuras ou de criar laços afetivos com as pessoas. Dentre os inúmeros eventos que o sujeito vivencia ao longo da vida, esse foi apenas mais um, que de alguma forma foi acomodado e canalizado para algo positivo, porém sempre se encontrando em um processo inacabado de compreensão. Quando mudei de escola, aos poucos fui

considerando que havia *virado a página*. Ser tratado com respeito, ter amigos e ser reconhecido pelos professores passou a ser algo novo e prazeroso. Em determinado momento, no final da adolescência e início da fase adulta, pensei que aquela experiência era algo que dizia respeito apenas à infância, mais especificamente ao ambiente escolar.

No entanto, o presente nunca está dissociado do passado. O nosso desenvolvimento não é fragmentado, tampouco se dá de forma linear. Fatos vivenciados na infância repercutem durante toda a vida. Não é possível separar o adulto da criança que ele foi um dia, e as memórias infantis podem permanecer ao longo da vida, influenciando condutas e decisões. Durante anos, até bem pouco tempo atrás, carregava a culpa pela possível covardia diante dos colegas. Um questionamento me perturbava: *por que eu não reagia?*

As memórias estavam sempre presentes. Fentress e Wickham (1992) apontam que diferentemente do conhecimento objetivo, que provém do meio externo e que, muitas vezes, escapam a nossa compreensão, apresentando-se de forma transitória, as memórias fazem parte do que somos. Nesse sentido, apontam a capacidade de rememoração como um traço marcante durante a vida:

Podemos distinguir-nos de um sapo por sermos capazes de conservar factos objectivos na nossa cabeça; mas dificilmente nos distinguimos por sermos capazes de recordar. Portanto, recordamos conhecimento, mas também recordamos sensações. A memória, com efeito, penetra em todos os aspectos da nossa vida mental, dos mais abstractos e cognitivos aos mais físicos e inconscientes (p. 17).

Após ingressar na Universidade e ter acesso a algumas teorias a respeito dos fenômenos sociais que se processam dentro e fora da escola, movido pelas experiências pessoais, aproximei-me das discussões relacionadas à prática do *bullying*. De acordo com Silva (2010a) o termo só começou a ser discutido cientificamente a partir dos anos 1980 nos Estados Unidos. No Brasil, o debate emergiu nos círculos educacionais e psicológicos na década de 2000.

Porém, muito antes dessas discussões tomarem conta do discurso oficial na educação, psicologia e sociologia, essa prática já vinha acontecendo, só não possuía uma nomenclatura, tampouco uma discussão consistente, por se tratar de um tipo de violência específica, no cotidiano escolar, movida principalmente por preconceitos. A escola visa à padronização dos indivíduos, que por meio de ritos e símbolos perpetua a concepção do sujeito ideal, contido, asséptico, rigidamente enquadrado em normas de gênero, interdito e silenciado dentro de sua sexualidade.

Existe uma banalização a respeito do tema, uma simplificação que acaba por naturalizar a prática. Sofrer *bullying* nos dias atuais se transformou numa espécie de gíria, onde qualquer rejeição ou brincadeira de cunho ofensivo passa a ser confundido com esse fenômeno. Beane (2010) apresenta uma discussão diante do tema e adverte que nem todo conflito vivenciado entre crianças e adolescentes fere o sujeito. Uma das principais características está relacionada à intenção de ferir e prejudicar, sendo exercido por práticas corriqueiras de violência que causam profundos problemas em diversos âmbitos da vida do indivíduo, sobre o corpo, o psicológico, o social, etc.

No início da graduação, no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE), elaborei um projeto de pesquisa visando ao desenvolvimento de uma monografia sobre o tema. Devido às vivências citadas anteriormente, as discussões em torno da prática do *bullying* despertaram o meu interesse, tornando-se objeto desse estudo. Pude me reconhecer e compreender o processo de exclusão e violência vivenciado nos tempos de escola. De certa forma, perdoei-me pela possível covardia que acreditava possuir.

Contudo, durante a produção do estado da arte sobre o tema e das leituras para cerceamento do *corpus* teórico para as pesquisas, sentia-me insatisfeito. A literatura que dispunha na época, de uma forma geral, abordava apenas os sintomas do fenômeno, limitando-se a descrever o perfil das vítimas e dos agressores, não se discutindo o *pano de fundo*: a intolerância e o preconceito. Sentia-me repetitivo ao discutir a temática.

Na época do desenvolvimento do projeto, não possuía um orientador fixo, e sim alguns professores que exerciam tal função. Para o desenvolvimento de Projetos de Pesquisa, os alunos do Curso de Pedagogia da UECE cursam o componente curricular *Estudos Orientados*, divididos em 8 módulos, sendo necessário cursar um a cada semestre, culminando no componente curricular *Monografia* ao final do Curso. A cada semestre, um novo professor me orientava, sempre de forma superficial, uma vez que eles não acompanhavam a evolução das discussões, tampouco o meu envolvimento com o tema de estudo. Isso fazia com que não existisse um avanço qualitativo na problemática da questão.

Foi quando me aproximei da Professora Doutora Rosa Maria Barros Ribeiro para participar do Grupo de Pesquisa *Ética, Educação e Formação Humana*, o qual participo até os dias atuais. Ela é professora do Curso de Pedagogia do CED/UECE e possuía alguns orientandos. Relatei a minha angústia diante das pesquisas, que não conseguia avançar. Ela se disponibilizou para me orientar até o final do Curso. A primeira observação realizada foi que

eu deveria me dedicar às discussões relacionadas às motivações do preconceito, da violência e da exclusão, o que acaba por *desaguar* na prática do *bullying*.

As discussões em torno da prática do *bullying* não satisfaziam a necessidade de compreensão. Foi quando percebi que se tratava de um fenômeno bem mais amplo e antigo do que esse termo: o estigma. Para Goffman (2008), o estigma se relaciona com os desvios sociais. Alguns grupos, como no caso os LGBTs, encontram-se à margem da sociedade, uma vez que não são aceitos pelos demais, tendo suas existências permeadas pela violência e exclusão. Os que não se enquadrarem no padrão tido como ideal, no caso a heterossexualidade, serão excluídos. A escola entende bem disso.

Percebi que deveria me dedicar às pesquisas voltadas para o cerne da questão vivenciada na vida escolar: o preconceito em torno das manifestações da sexualidade, dos estereótipos de gênero e a homofobia, uma vez que foram questões relacionadas a esses temas que motivaram as agressões físicas e psicológicas.

Logo compreendi que discutir o preconceito sob a óptica da sexualidade não se relacionava apenas com os aspectos da prática sexual. O tema se relaciona com o *ethos*, com o comportamento humano. Pesquisar a sexualidade desencadeia uma vasta lista de assuntos ocorridos dentro da escola e na sociedade: as concepções de família e infância, os estereótipos de gênero, o preconceito contra as diversidades sexuais, a questão religiosa, etc. Uma compreensão histórica e social do tema fez surgir inúmeras possibilidades de pesquisa.

A problemática da sexualidade não é algo recente. Foucault (2011 e 2014) foi um dos principais autores que influenciaram as referidas pesquisas, e aborda o tema em diferentes momentos históricos, despertando a reflexão em torno da questão das relações de poder que permeiam o sexo e a sexualidade. Apresenta a sexualidade como um dispositivo histórico, suscetível de variações, dependendo do espaço e do tempo, refletindo normas e valores. Desde os tempos mais antigos, a questão se apresenta envolta de enigmas, preconceitos e incompreensão, sendo permeada por questões de poder. Pode-se dizer que estudar a sexualidade é, em última instância, um estudo sobre o poder.

Durante o período medieval esse poder era exercido sobre os corpos, com a Igreja controlando condutas. Posteriormente, sob o aparato das ciências modernas, principalmente ciências como a Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise, esse poder se estendeu para a *Psique*. A sexualidade deixou de ser restrita à genitália e passou a ser compreendida de forma ampliada e polimorfa, perpassando toda a vida do sujeito, até mesmo antes de seu nascimento

(expectativa em torno do sexo do bebê). A sexualidade moderna transbordou os limites do quarto do casal e passou a ser compreendida como um fenômeno social.

Nesse sentido, o trabalho em foco considera que tudo o que é social se relacionada com a sexualidade: as relações de gênero, as múltiplas configurações familiares, as diversidades sexuais, as DSTs, gravidez, identidade, traumas, relações sociais e trabalhistas, cognição, afetividade, violência, etc. Poderia listar aqui inúmeras ramificações que estão ligadas na *teia* da sexualidade. Além da relação com o social, o tema tem uma interface com o campo educacional, uma vez que tudo que diz respeito ao ser humano é de interesse da educação. Como pesquisador, tenho vivências e concepções pessoais que se relacionam diretamente como o tema de estudo, o que nos remete às palavras de Minayo (*apud* LUSTOSA, 2003, p. 14):

[...] nas ciências sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos.

Quando me iniciei na docência, no sistema de Educação Básica na rede pública de ensino, percebi que a minha prática não era neutra. As vivências nos tempos de escola, bem como o percurso formativo inicial, exerciam profunda influência na forma de conduzir o trabalho. No início, encontrei inúmeras dificuldades e lacunas formativas que me limitavam no enfrentamento das situações didáticas e sociais comuns em qualquer sala de aula. Com o tempo, percebi que a formação inicial que tive *não daria conta* da complexidade que é estar como professor dentro de uma escola pública. Outro fato que se evidenciou é que as experiências pessoais como aluno da escola no passado influenciavam diretamente a postura enquanto professor.

Como professor de Educação Básica, percebo que, independentemente de políticas públicas impostas na escola para se abordar a sexualidade, o que realmente faz a diferença, numa contribuição qualitativa rumo à diversidade e à compreensão, sem estereótipos, são as posturas dos professores ao abordarem o tema, ao intervirem em conflitos que envolvam questões machistas e/ou preconceituosas. Pequenas atitudes diárias fazem a diferença. No entanto, ao invés disso, muitos professores silenciam e ficam de *braços cruzados* à espera de uma intervenção exterior.

Eu não acho que é papel da gente falar sobre o assunto não. A gente fala assim de um modo geral, facilita uma leitura, discute um texto, se está certo ou errado, se fosse com você, se não fosse. A gente discute assim, mas aprofundar não, a

gente acaba não aprofundando esse assunto porque não é da nossa competência, nós não temos essa competência nem formação. [Neusa].

Eu, particularmente, tenho dificuldade, não vou mentir para você. Tenho muita dificuldade, porque as alunas sabem mais do que eu, muita coisa, a parte prática em si não. A parte biológica, todos os mecanismos eu entendo. Agora sabe o que é a aluna chegar assim com perguntas inusitadas, que eu fico sem acreditar? Como é que eu vou inserir isso? Tem que dar o conteúdo. [Leda].

As falas de Neusa e Leda são um recorte do pensamento de muitos professores que acreditam ser o papel da escola apenas as questões relacionadas à cognição. Contudo, quando o assunto se distancia da sexualidade e se aproxima dos ditos *bons costumes*, alguns professores unem esforços no sentido de despertar no aluno bons hábitos de civilidade. Neusa, além das questões cognitivas, aborda diariamente em suas aulas, a formação humana:

No caso eu falo em Deus também, mas eu puxo mais é para o lado da formação humana, de você procurar ser melhor. Sempre ponho em um cantinho um pensamento, eu coloco “pense bem”, “se você se esforçar tanto na parte dos estudos como na parte de ser uma pessoa boa, vai ser melhor”. Eu coloco sempre um pensamento. Já é uma característica minha e que eles já sabem “ai professora, a senhora não vai colocar o pensamento não?”. [Neusa].

Eu não passo religiosidade do catolicismo, eu passo a fé, que eu acho que o ser humano tem que ter. Isso eu passo, deixo passar para eles, que Deus é a força maior que a gente tem que acreditar, mas não religião. Então eu acho que isso influi, quando eu digo “Deus” sempre. Eu peço para rezar o “Pai Nosso” quase todos os dias. Aí quando termina a oração, o “Pai Nosso”, peço para eles dizerem: que hoje eu me comporte e não dê trabalho ao meu professor. [Leda].

É importante refletirmos o que é mais importante na constituição da identidade do sujeito. Quais seriam os elementos fundantes? Certamente existem múltiplos pontos que caracterizam esse processo, dentre eles a sexualidade. Alguns professores justificaram a não abordagem do tema sexualidade na escola devido ao pouco tempo que dispõem para tratarem dos conteúdos curriculares. Não obstante, assim como a Neusa, outros reservam, quase que diariamente, um tempo destinado às questões morais, visando ao bom comportamento dos alunos. De uma forma geral, eles têm a compreensão de que a escola não é só cognição, que existem outras manifestações do sujeito que incidem no processo educativo, não sendo possível, para o seu bom desenvolvimento, ignorá-los.

Por esses motivos, não foi difícil ouvir, ao longo das sessões de entrevistas, os docentes relatando suas angústias diante das posturas dos alunos, reclamando a participação da família no processo educativo e que muitos buscavam formas de conscientização dos alunos por meio da *Palavra de Deus*, seja durante uma conversa no início da aula sobre ética

e moral, seja sob o enfoque religioso. Independente da abordagem, a questão do comportamento desejável do ponto de vista escolar não era negligenciada. Porém, o mesmo esforço não foi percebido quando se referíamos à sexualidade, situações em que um silêncio esquivador se sobrepunha às tentativas de argumento para falar sobre o assunto em sala de aula.

Como todo espaço que envolve seres humanos, o grupo dos professores entrevistados não foi homogêneo no modo de pensar. Enquanto houve alguns menos abertos ao debate, outros possuíam uma concepção em harmonia com os princípios de uma sexualidade dialogável. As falas da professoras Louise e Davi contrastam com as duas anteriores sobre o mesmo assunto:

Na verdade, eu acho que não tem isso não sabe, se o assunto está sendo abordado eu acho que qualquer professor sabe. Claro, tem uns que tem mais limitações que o outro, mas eu acho que tem que ser discutido. [Louise].

Todos poderiam trabalhar dentro da transversalidade, são os Temas Transversais. Mas sem dúvidas nenhuma, a que mais se aproxima seria a Ciências. Só que Ciências nunca dá tempo. Estou há três anos, nunca trabalhei o tema sexualidade, porque não dá tempo de ver todos os conteúdos, já que são só duas aulas na semana, que tem que dividir essas aulas com atividades em sala, para com outros conteúdos, para as provas, avaliações e tudo. Mas vamos voltar à pergunta novamente: eu tive a formação para a Educação Sexual? A formação específica de sexualidade, não. A competência para trabalhar a sexualidade na escola, sim. Porém, acaba não dando para trabalhar por causa do tempo e da organização da escola, que às vezes não me permite isso. [Davi].

Louise e Davi, de forma muito lúcida, demonstram que a formação inicial do professor não é determinante em sua prática pedagógica. Apesar de existir a falta de uma formação destinada às questões referentes à sexualidade, ele pode ter a sensibilidade e a competência para abordar o tema quando solicitado. Muitas vezes, tal solicitação surge a partir de um conflito em sala de aula.

A relevância do tema se efetiva, uma vez que vivemos em uma sociedade sexualizada, onde existem apelos por todas as partes (nas ruas, na mídia, nas rodas de conversas, nas relações interpessoais, na escola, etc.), existindo um cultivo à violência e à intolerância. A sexualidade é debatida em espaços midiáticos, muitas vezes, sob o enfoque econômico sem a supervisão de um responsável. Os professores têm essa consciência, considerando que a sexualidade está presente em múltiplos espaços, sendo influenciada de várias maneiras:

O sexo está muito presente neles, querendo ou não é essa influência de mídia, de novela, de filme, de tudo, acaba que eles são muito precoces nisso. Então, também há a influencia dos pais que não estão ali pra intervir. [Artur].

Em pleno século XXI, ainda assistimos a algumas mazelas do passado assolando a sexualidade dos sujeitos: gravidez não planejada e cada vez mais precoce; índices crescentes de AIDS e demais DSTs; a insistência e a persistência sempre presente do machismo e da homofobia; a incompreensão diante dos diversos arranjos familiares; dentre outros. Com isso, acaba-se por naturalizar tais fatos. Ao mesmo tempo em que há o estímulo à prática sexual, à cópula e ao machismo, não se discutem tais questões, ficando tudo no âmbito do subentendido, à mercê dos apelos sexuais movidos pela mídia e orientados por princípios consumistas que banalizam o corpo e a mente das pessoas. A respeito do silêncio diante da problemática na escola, Louise suscitou uma reflexão, enquanto que Artur fez uma afirmação. As duas falas contrastam e se complementam em um movimento dialético:

Será que é pudor? Será que é tabu? Será que é por medo de ser mal interpretada? [Louise].

É um tabu. Ainda há esse tabu, que a escola ainda é uma religião. É uma instituição fechada, tem os seus valores como escola, como também se eu for falar “sacanagem” em sala de aula, claro, aí o aluno fala para mãe e ela diz “o meu filho só está aprendendo putaria na escola”. A escola passa a ser mal interpretada ao falar da realidade sexual cotidiana dos alunos. [Artur].

As falas que emergiram nesta introdução, além de ilustrarem as questões abordadas até então, marca uma postura metodológica ancorada na História Oral (AMADO E FERREIRA, 2006; JUCÁ, 2013 e 2014), em que os dados coletados possuem articulação com a teoria, concebidos como fontes. As falas apresentadas *à priori* funcionam, também, como uma espécie de convite ao leitor para que seja possível conhecer de forma mais consistente o discurso docente dos sujeitos desta pesquisa. Foi intenção fazer com que as fontes validassem a teoria aqui apresentada e não o contrário.

O intuito da discussão em torno dos percursos autobiográficos envolvendo experiências pessoais com a escola e com a formação acadêmica e profissional é destacar a relação intrínseca que os temas sexualidade e educação possuem na minha trajetória de pesquisa. Nem sempre é fácil ou confortável falar de si, principalmente no desenvolvimento de um trabalho acadêmico. Ao longo desse trajeto se torna impossível dissociar a fase da infância na escola da fase adulta na academia. Tampouco posso me desvincular dessas duas dimensões quando estou exercendo a profissão na instituição escolar.

Por meio dessa *viagem* ao passado busco me compreender e encontrar esse professor que atua no pátio da escola e nos espaços acadêmicos desenvolvendo uma pesquisa que visa compreender o seu ambiente de trabalho. O professor pedagogo lida com inúmeras infâncias em sua prática. Por esse motivo, é fundamental que o mesmo tenha em mente o significado e as particularidades dessa fase do desenvolvimento humano. O percurso autobiográfico certamente subsidia esse profissional no enfrentamento dos desafios da prática educativa. Concordando com Lustosa (2003), compreendo hoje que um objeto de investigação se dá por meio de relações múltiplas entre sujeito e objeto de investigação “[...] resultando das ‘oportunidades’ que a vida e as relações com o mundo social possibilitaram. Essas implicações incorporam diferentes dimensões [...] desde a escolha dos sujeitos até as opções teórico-metodológicas” (p.11).

O caminhar biográfico não está dissociado dos aspectos psicológicos. A subjetividade foi determinante na construção desta narrativa. Ao longo do nosso desenvolvimento físico e psicológico vivenciamos inúmeras fases no decorrer da vida. Temos fatos guardados em nossa memória que nos permitem fazer uma arqueologia em torno de nossa existência, da infância, da adolescência, etc. No entanto, tal percurso não se dá de forma linear, e sim por marcos psicológicos a partir da interação com o meio.

A memória não possui fronteiras, ela permeia a vida dos sujeitos, realizando um movimento complexo de *ida e volta*. Nesse sentido, Freud (1974) anuncia que existe uma grande dificuldade em preservarmos as etapas do nosso desenvolvimento de forma sequencial. As fases do desenvolvimento infantil vão sendo substituídas pelas seguintes, ao ponto que em determinado momento de nossas vidas nos tornamos irreconhecíveis para nós mesmos, onde nem de longe lembramos a criança que fomos, apesar da estrutura psíquica e suas memórias permanecerem preservadas.

De acordo com o psicanalista, as fases precedentes fornecem subsídios para as posteriores, onde aquela não permanece intacta. Somos seres em constante mutação. Apenas a mente humana consegue preservar ao longo do tempo as etapas vivenciadas, que acabam por determinar o nosso comportamento, a nossa *Psique*. O sujeito que hoje desenvolve esta pesquisa, de alguma forma, está ligado àquela criança tímida a qual considera que vivenciou um processo de exclusão no ambiente escolar.

A ex-professora do 4º ano, que despertava em mim um sentimento estigmatizante, vez ou outra, materializa-se, aos meus olhos, na personalidade de alguns professores com os quais convivo no ambiente escolar e na Universidade. Isso talvez justifique certa cautela em lidar

com os mesmos atualmente, e perfil do qual eu tento me afastar quando na organização da minha prática pedagógica, sempre em construção. Por outro lado, o espírito dos colegas que me agrediam no início dos anos 1990, de alguma forma ronda qualquer ambiente novo ou desconhecido. Dissociar esses fatos, levando em consideração o passar de duas décadas, como se fosse possível compartimentalizar épocas que se sucedem e que não se conectam, isentaria este trabalho de subjetividade, deixando o pesquisador autoral escondido e silenciado pelos autores considerados *de referência*.

Embora existam inúmeros subsídios teóricos que se tornaram fundamentais para a execução da pesquisa, e sem os quais eu não teria desenvolvido uma compreensão do tema proposto em perspectiva mais ampla, para além do meio que me circunda, considero que o mais importante deste estudo não seja o que dizem os autores, mas no que suas teorizações nos ajudam a compreender melhor o fenômeno e sua circunscrição no tempo presente, notadamente, nas interações no âmbito do espaço educativo e formativo dos sujeitos, no contexto escolar.

Essa afirmação, em nenhuma hipótese, tem o intuito de desqualificar o estudo teórico. Como já afirmei, o mesmo foi e continua sendo essencial para a elucidação da problemática, para o *garimpar* metodológico, além de ter me ajudado a compreender que as minhas experiências que por tanto tempo permaneceram enclausuradas no meu âmbito privado dizem respeito, também, ao coletivo (HALBWACHS, 2006). O que somos hoje, o que defendemos, está relacionado ao nosso passado, portanto, traz à tona nosso percurso.

Em determinados momentos, essa liberdade subjetiva na condução da narrativa pode ter gerado *crises de inconsistência teórica*, uma vez que não fomos formados para falar livremente sobre qualquer assunto na academia, sendo necessário o *caminhar junto com os autores*. No entanto, acredito ser possível transitar entre o íntimo, o teórico e o coletivo, sendo a relação entre essas três dimensões o que dá sentido ao trabalho acadêmico. Dessa forma, concluo essa etapa da escrita, na qual mais explicitamente pela via subjetiva apresento a escolha e a construção do objeto de estudo, reafirmando Freud (1974) quando assinala que o nosso passado se encontra preservado na nossa vida mental, portanto não podemos desconsiderá-lo.

O trabalho aqui apresentado está estruturado em cinco capítulos. O primeiro, intitulado *ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: QUESTÕES, SUJEITOS E LÓCUS DE PESQUISA*, gira em torno da matriz metodológica da pesquisa, bem como detalha os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da mesma. Em seguida, apresenta os sujeitos e a caracterização do

lugar onde se realizou as observações e entrevistas. Tratou-se de uma abordagem transdisciplinar, partindo dos estudos foucaultianos, tendo a história como o *fio condutor*, conjugando os procedimentos de Análise do Discurso, a História Oral, a abordagem etnográfica e os estudos históricos comparados, sob a ótica qualitativa.

O segundo capítulo, *APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS COM O LÓCUS DE PESQUISA*, apresenta a *fotografia* da escola e do seu entorno social. Utilizando elementos da pesquisa etnográfica em educação, a dinâmica da sala dos professores foi posta para o leitor sob o enredo do toque que anuncia o início e o final das aulas, mostrando como o soar da sineta incide nas emoções e/ou *estado de espírito* dos professores. Foram realizadas capturas etnográficas que contribuíram para a compreensão do sujeito que falou na entrevista.

Em *SEXUALIDADE E FAMÍLIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-SOCIAIS* é realizada uma contextualização da sexualidade, essa concebida como um dispositivo histórico. No Brasil, o tema nos remete ao processo de colonização, onde a constituição da sexualidade e da família brasileiras é permeada pela relação de dominação e exploração entre portugueses, índios e negros. Na última parte do capítulo é realizada uma análise das fontes relacionadas à categoria *Família*, tendo como *pano de fundo* o contexto histórico-social apresentado.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO BRASILEIRO apresenta uma narrativa histórica sobre educação e escola no Brasil. Compreende-se que a educação funcionou como mecanismo de dominação o qual assegurou a exploração dos índios nas terras *recém-descobertas* no século XVI. A partir de então, a escola se tornou uma das principais instituições brasileiras, tendo na formação e padronização do sujeito cívico um dos seus principais objetivos. Algumas políticas educacionais são discutidas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), os PCNs (1997b) o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e o *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia*, esse conhecido como o “*Kit Gay*”.

Por fim, o capítulo intitulado *SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA SOB A ÓTICA DOCENTE* apresenta uma análise das falas dos professores sobre os temas sexualidade, gravidez, gênero e diversidade sexual. Em diálogo com autores diversos, constrói-se um panorama geral sobre a problemática a partir do discurso docente.

Esta pesquisa não se limitou às questões educacionais, pois propôs uma interface com dimensões psicológicas, sociais, culturais e históricas. A educação transborda os territórios

escolares e a sexualidade está presente em todos os espaços e perpassa as diversas fases do desenvolvimento humano, em suas múltiplas interações e relações sociais.

Uma das pretensões iniciais deste estudo foi identificar os principais pré-conceitos, mas também preconceitos e entraves ao abordar a temática na escola, visando a uma postura reflexiva sobre o assunto e sobre a prática docente. Para a discussão foi necessário, além dos aspectos já citados, uma abordagem à formação do profissional. Desse modo, em uma perspectiva mais ampla de implicações, foi pretensão contribuir para a desconstrução dos discursos e das práticas preconceituosas e repressoras, quando no conhecimento de suas tipificações e de possíveis *gêneses*, a partir de uma concepção de educação para a sexualidade que ultrapasse aspectos biológicos, estereótipos, sexismos e resistências.

2. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: QUESTÕES, SUJEITOS E *LÓCUS DE PESQUISA*

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une
Morin (2012, p.89)

Para realização de uma pesquisa científica se torna difícil restringi-la ou compartimentá-la a um único procedimento metodológico, podendo incorrer no risco das limitações investigativas. As abordagens podem ser múltiplas, sendo necessária uma conjugação de vários procedimentos para o seu desenvolvimento, como pesquisa bibliográfica, observação do campo investigado, entrevistas e análise das fontes, dentre outros. No entanto, é fundamental ter consciência do referencial teórico que orienta a matriz metodológica do trabalho. O desenvolvimento da metodologia de uma pesquisa exige amadurecimento e reflexão para que o pesquisador, nas palavras de Ghedin e Franco (2006), não fique refém do objeto.

Acredito que qualquer estudo no campo da educação e das ciências sociais, que tenha como objetivo a compreensão do ser humano, exige uma abordagem qualitativa. Isso significa dizer, nas palavras de Minayo (1994), que a realidade “[...] é mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (p. 15). O termo qualitativo está relacionado ao caráter imensurável do objetivo de estudos em Ciências Sociais e Humanas e tem a marca da subjetividade do pesquisador durante a condução dos estudos.

O caráter qualitativo da pesquisa permitiu exercitar o diálogo entre diferentes procedimentos metodológicos utilizados. Dessa forma, optei por descrever as etapas da pesquisa destacando, principalmente, a matriz teórica que orientou a metodologia. Inicialmente, a pesquisa partiu dos estudos culturais, tendo a História como o fio condutor, onde o movimento transdisciplinar foi privilegiado, o que se tornou necessário para realizar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

A transdisciplinaridade se caracteriza pela aproximação entre diversas áreas do saber. Ao iniciar as pesquisas teóricas para o desenvolvimento deste estudo, não possuía um conceito específico para a abordagem. Embora existisse o intercâmbio entre diferentes ciências (Educação, História, Sociologia e Psicologia), considerava essa aproximação algo natural, subentendido, não sendo necessário conceituar tal conexão. Foi durante as aulas do

componente curricular do PPGE/UFC, *Seminário Transdisciplinaridade, História Cultural e História Comparada*⁹, sob a orientação do Professor Doutor Gisafran Nazareno Mota Jucá, que pude compreender a complexidade da transdisciplinaridade e articulá-la teórica e metodologicamente aos estudos de forma consciente.

Foi destacado ao longo do Seminário que nenhuma ciência é tão autônoma ou completa a ponto de dar conta da complexidade do real, não existindo saber absoluto. Daí a importância da transdisciplinaridade, de conhecer os limites de cada área a fim de articular os diversos campos do conhecimento de forma colaborativa. Embora o termo tenha sido utilizado de forma simplista anteriormente pelo pesquisador, e ainda o é por muitos, convém destacar seu conceito:

A transdisciplinaridade não é uma superestrutura, um método *a priori* nem uma metodologia geral. Ela mais é um procedimento, atitude ou navegação entre as linhas do saber, de forma contextualizada e referida a um problema específico e de interesse mútuo, ou seja: transporte e tradução (BRANDÃO, 2008, p.26).

Existe uma necessidade de integralizar o que a modernidade separou disciplinarmente, com um esforço teórico e reflexivo que busque a integralização. A transdisciplinaridade é uma discussão recente, o que justifica ainda não termos alcançados esse efeito, pois há uma resistência e incompreensão de matriz muito forte moderna, fruto do positivismo. A corrente de maior influência na modernidade foi o positivismo, que continua muito presente na atualidade. Trata-se de uma verdade relativa concebida como absoluta pelas ciências. No entanto, quanto mais as ciências *evoluem*, mais reconhecem a sua limitação.

Dosse (2003) considera que é o movimento transdisciplinar que assegura o diálogo entre as ciências da natureza, filosofia e ciências humanas. Esclarece-nos sobre a diferença entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A primeira estaria relacionada a uma divisão dos saberes, onde em cada qual existiria um proprietário (especialista) que deteria o poder sobre o assunto em questão, caracterizando-se pela justaposição dos pontos de vista, sem existir um cruzamento efetivo.

A transdisciplinaridade propõe o diálogo e a reunião de vários especialistas em prol da compreensão e da resolução dos problemas humanos, reconhecendo os limites de cada campo epistemológico e buscando não rompimentos, e sim aproximações e alianças com outras áreas do saber, abrindo espaços para novas perspectivas. Ao invés de conjurar autores que apresentem perspectivas de análise histórico-sociológicas distintas, optei pelo diálogo sob a perspectiva da transdisciplinaridade.

⁹ Cursada ao longo do semestre 2016.1.

Outra teoria que se encontra na base metodológica desta pesquisa são os estudos culturais, tendo a História como um fio condutor. Para a condução da narrativa, apoiei-me em Foucault (2014) quando destaca que “[...] as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se complementarem” (p.65). Optei pela não linearidade, com movimentos de ida e volta sobre o mesmo fato. O filósofo aponta que o fazer histórico de hoje se desprende do fato isolado ou dos grandes feitos de outrora. Novas óticas, outros marcos, múltiplos ângulos, devendo-se conceber os discursos como um conjunto de acontecimentos, onde sua análise articula noções de regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência e transformação. A Análise do Discurso considera diferentes perspectivas, assemelhando-se ao trabalho dos historiadores:

[...] a história não considera um elemento sem definir a série da qual ele faz parte, sem especificar o modo de análise da qual esta depende, sem procurar conhecer a regularidade dos fenômenos e os limites de probabilidade. [...] É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o ‘lugar’ do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição (pp. 52-53).

A História Cultural se caracteriza por discutir temas que transbordam os limites da razão. A abordagem permite a análise acerca de uma multiplicidade de temas e fenômenos a serem investigados, dedicando-se, principalmente, às diferenças e particularidades, sem homogeneizações. Ao invés de conceber uma cultura em detrimento da outra, observa os impactos que as civilizações exercem mutuamente, sendo cada vez mais difícil definir as fronteiras da História Cultural. A incorporação do conceito neste trabalho também é fruto das experiências oriundas do Seminário referido anteriormente.

O enfoque permeia a construção de uma narrativa histórica realizada sobre sexualidade e educação no presente estudo, ambos os conceitos relacionados a contextos sociais e temporais distintos, porém em constante diálogo. Burke (2005) adverte que não seria fácil delimitar o que faz parte da cultura, uma vez que seus elementos estão entrelaçados e se relacionam com dimensões que escapam à esfera das nações. Portanto, os limites de alcance da História Cultural são ilimitados, podendo variar de acordo com a significação e o enfoque do pesquisador. O autor orienta que para uma melhor compreensão do termo se torna fundamental “[...] deslocar a atenção dos objetos para os métodos de estudo” (p.9).

Levando em consideração o movimento transdisciplinar e a influência da História Cultural na matriz metodológica, os estudos foucaultianos perpassam toda a pesquisa, funcionando com uma espécie de *coluna dorsal*, desde a teoria, onde foi possível construir uma narrativa histórico-social, discutindo as categorias propostas, como, também, na análise

do discurso das fontes (fala dos professores). O objeto e os objetivos da pesquisa foram tratados dentro de uma abordagem foucaultiana. O desafio consistiu em levar a problemática construída por Foucault (2011 e 2014), a qual engloba a tríade *desejo-saber-poder*, para o campo educacional e discutir os problemas que sua teoria suscitou neste trabalho.

Destacada a teoria que orienta a matriz metodológica do presente estudo, a qual funciona como um movimento transversal, o qual perpassa todo o trabalho, a seguir, detalho os procedimentos metodológicos utilizados em diferentes momentos da pesquisa. A minúcia se tornou necessária para que fosse possível compreender como se sucederam as etapas da pesquisa até constituir o trabalho completo. Dentre esses procedimentos estão: a comparação, a abordagem etnografia em educação, a História Oral e a Análise do Discurso.

2.1 Análise do Discurso

Ao analisar o discurso docente, enfrentou-se o desafio de se debruçar sobre as conexões da linguagem com o social. Embora os sujeitos da pesquisa tenham sido nove professores de Educação Básica, tendo em suas falas o ponto de partida para a objetivação das análises em torno de suas concepções sobre os temas propostos, a estruturação de tais discursos se baseia numa ideologia externa, pertencente ao campo social mais amplo.

[...] a noção de história é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). Nesse sentido, questiona-se aquela concepção do sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido, formulado inicialmente por Benveniste, porque na sua fala outras vozes também falam (BRANDÃO, 2012, p. 59).

A análise discursiva não se restringe ao objeto/texto. É preciso considerar que os elementos constituintes do discurso presente em determinado texto ou fala se encontram no campo social mais amplo. Trata-se de uma análise complexa e polimorfa da linguagem, podendo ser vista de diferentes ângulos analíticos. Brandão (2012), fundamentada nos estudos foucaultianos, destaca alguns elementos sobre o conceito de discurso e sua formação, destacando as ideias do filósofo a respeito do tema, o qual considera que os discursos são:

[...] como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Cabe à análise do discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos. Tais regras, chamadas por Foucault de “regras de formação”, possibilitariam a determinação dos elementos que compõem o discurso, a saber: os *objetos* que aparecem, coexistem e se transformam num “espaço comum” discursivo; os diferentes *tipos de enunciação* que podem permear o discurso; os *conceitos* em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os *temas e teorias*, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias (p. 32).

Trata-se de um sistema de relações entre sujeito, objeto, linguagem, contexto temporal, político e social o qual o sujeito que profere o discurso está inserido. A relação entre esses elementos compõe, não de forma linear, o discurso. Uma pesquisa que se propõe utilizar a análise discursiva como uma de suas metodologias busca compreender uma rede de sentido estabelecida pela conexão de diferentes fatores internos e externos ao objeto discursivo, seja um sujeito ou um documento. Essas regras “[...] caracterizam a ‘formação discursiva’ em sua singularidade e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade. Regularidade que é atingida pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva” (BRANDÃO, 2012, p. 33).

Comumente, compactuamos com a ideia de que temos a liberdade para falar ou debater o que quisermos. No entanto, Foucault (2014) questiona essa liberação ao apontar que a produção discursiva é pautada numa engrenagem de poder externa ao sujeito que seleciona, regula e distribui o discurso. Tal aparato tem como objetivo preservar o poder, afastando possíveis ameaças. Através do silenciamento e da interdição, busca-se preservar a ideologia e o comando do discurso, uma vez que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa” (p. 9).

A análise foucaultiana se torna essencial para a compreensão das ideias propostas neste trabalho relacionadas aos discursos. Alguns desses são principiologicos, dando origem a outros, como é o caso dos textos sagrados que vêm sendo reproduzidos há séculos, às vezes erroneamente, com diferentes intuitos. Sobre a análise do discurso, Foucault (2014) adverte que é preciso:

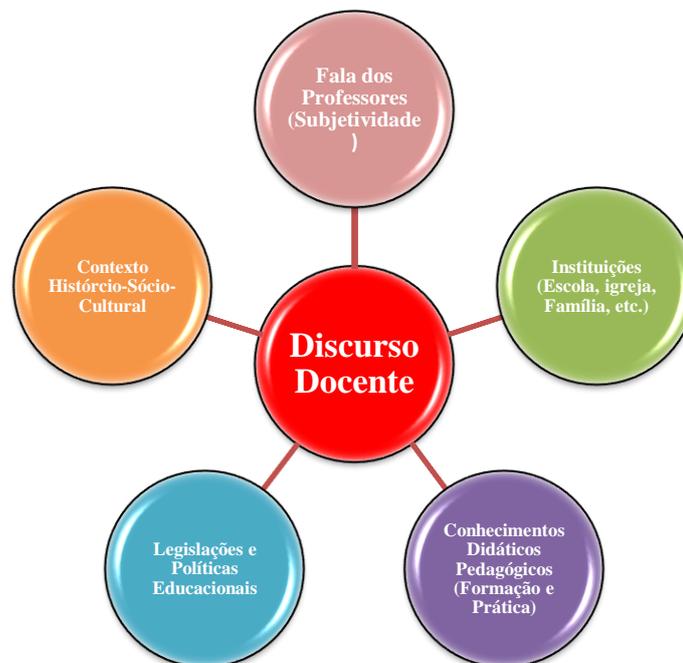
[...] não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que

lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (p. 50).

Partindo de tal princípio, é possível fazer uma analogia entre o discurso e as *partes que compõem um rio* e ao seu trajeto, a fim de compreender a sua complexidade. No caso específico desta pesquisa, para compreensão do discurso docente, o *rio principal* seria a fala dos professores. Ao longo de seu *percurso*, existem vários *afluentes* que fazem com que ele se fortaleça e siga o curso, sem os quais o *rio* secaria ou diminuiria de tamanho. Os *afluentes* estão presentes ao longo do texto deste trabalho e seriam o discurso legal – tais como a LDB (BRASIL, 1996), Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o PNE (BRASIL, 2014) – os textos sagrados, os textos políticos, o contexto histórico-sócio-cultural da instituição escolar, a formação docente, o livro didático, dentre outros.

Poderia listar aqui inúmeros *afluentes*. Para compreender o *curso do rio* é fundamental levar em consideração os seus *afluentes*. O *leito do rio* seria a subjetividade de cada indivíduo, marcado por meandros que dão formas diferentes ao curso do rio. A *margem* seria o contexto social. Ao final do *percurso*, temos a *foz* ou *embocadura*, onde o *rio deságua*, que nessa analogia seria o discurso docente. O gráfico a seguir, ilustra a formação do discurso:

Figura 1: Discurso Docente



Fonte: Criação do autor.

Brandão (2012) destaca que para que seja possível a compreensão do discurso, para a análise do enunciado como objeto, é fundamental considerar a situação em que o mesmo é proferido. A linguagem deve ser concebida como uma interação social, à qual se dá a partir da relação de fala e escuta entre os sujeitos, em que locutor e interlocutor o significam. O discurso articula os processos ideológicos e os fenômenos lingüísticos, onde “[...] a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (p. 11)”. Dessa forma:

O Percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso, à objetivação externa – enunciação – desse conteúdo é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos (BRANDÃO, p. 8, 2012).

A autora faz referência a Bakhtin ao destacar que a língua além de ser um fato social também está relacionada à manifestação individual de cada sujeito a partir da fala, à qual funciona como expressão ideológica. A linguagem está relacionada ao individual e ao coletivo, configurando-se como um fato social. A ideologia se manifesta, concretamente, por meio da linguagem, essa um signo ideológico. “Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes” (p. 9).

Essa relação entre linguagem e língua com o campo social apresentada pela autora é fruto do diálogo entre diferentes estudiosos ao longo do século XX a fim de compreender os processos ideológicos presentes no discurso. A linguagem é uma produção social pautada na interação, configurando-se como via de acesso e permanência dos sujeitos no campo social. Portanto, seu estudo só é possível considerando o contexto histórico-social de produção do discurso, tendência essa que marca, a partir da década de 1970, a Análise do Discurso.

Sobre as origens da Análise do Discurso como campo disciplinar teórico e metodológico, a pesquisadora destaca que a perspectiva francesa foi fundamentada na interdisciplinaridade, agregando estudiosos de diferentes áreas em busca de compreender discursos distintos, tais como a Psicologia, a História e a Linguística. Por ter essa interface com diferentes campos do conhecimento, não se restringindo apenas aos aspectos lingüísticos, a Análise do Discurso assumiu um caráter polimorfo, sendo compreendida de diferentes formas de acordo com propósitos diferentes.

Houve a necessidade de delimitar metodológica e conceitualmente essa área epistemológica que ganhava cada vez mais espaço entre analistas e estudiosos do discurso. Para não incorrer no risco de permanecer presa ao campo da linguística, embora a Análise do

Discurso fosse fundamentada em aspectos linguísticos, consideraram-se outras dimensões em sua produção, tais como as instituições em que o mesmo é produzido e os conflitos histórico-sociais. Tal competência não poderia se limitar apenas ao campo linguístico, mas considerando esse, levar em conta aspectos histórico-sociais, configurando-se a competência socioideológica. Para tanto, aliou-se o linguístico e o sociológico, tendo como influência na concepção francesa de Análise do Discurso “[...] do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault (BRANDÃO, 2012, p 18).

Conceber e analisar o discurso docente são tarefas complexas, uma vez que envolvem condicionantes internos e externos ao indivíduo. Nas palavras de Foucault (2014), durante um estudo que busque a genealogia da formação do discurso, é preciso considerar sua formação dispersa, descontínua e regular. “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (p. 50). Segundo Brandão (2012), Foucault considera que:

[...] discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder [...] a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder (p. 37).

Quando iniciei esta pesquisa, ainda na fase em que o projeto se delineava, não conseguia alcançar essa dimensão, embora houvesse a compreensão de que o sujeito falante não fala sozinho, que suas concepções estão vinculadas a um contexto histórico-social e que, por conseguinte, não podem ser reduzidas a concepções pessoais sobre determinado tema. Tal compreensão não implica numa passividade do sujeito que discursa.

A subjetividade e o contexto histórico social são os fios condutores dão sentido à compreensão do discurso docente, o qual é permeado por relações que envolvem o *desejo-saber-poder*. Foucault (2014) afirma que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (p. 10).

2.2 História Oral

Apesar da Análise do Discurso ter sido o procedimento fundante do presente estudo, a História Oral não ficou em segundo plano, ambas se coadunaram. Essa Propicia um diálogo

entre entrevistado e entrevistador, sendo uma fonte que fala e dialoga. Ao longo deste trabalho as falas dos sujeitos emergiram do texto. Em alguns momentos, o excesso do uso das falas pode ter gerado no leitor um cansaço, uma vez que muitas foram utilizadas com longos trechos. Porém, tornaram-se necessárias para ilustrarem as problemáticas suscitadas. A História Oral permite essa abordagem por conceber a fala como uma fonte, não menos importante que os documentos escritos. Por esse motivo, a fonte fala por si mesma, não sendo necessária, algumas vezes, a sua análise.

É nesse ponto que indico que houve uma conexão entre a Análise do Discurso e a História Oral, embora ambas possuam abordagens distintas: enquanto a primeira concebe a fala como um meio através do qual o discurso se manifesta, tendo uma origem externa ao sujeito falante, a segunda tem na fala a fonte necessária para a análise, com uma origem interna, portanto, dotada de subjetividade.

De acordo com Amado e Ferreira (2006), o campo da História Oral é polimorfo, não se restringindo a uma simples técnica de coleta de dados com o uso de entrevistas e suas análises. Trata-se de uma construção que considera a subjetividade do pesquisador e do sujeito, a qual ordena os procedimentos do trabalho. Vai além de uma simples metodologia, sendo uma interrelação entre essa, a prática e a teoria.

As autoras suscitam a reflexão a respeito desse conflito epistemológico que envolve a sua caracterização como disciplina, técnica de coleta de dados e metodologia, existindo, comumente, divergência entre autores. Para Alberti (*apud* JUCÁ, 2014), trata-se de uma área do conhecimento multidisciplinar, possibilitando diferentes abordagens, o qual dependendo dos objetivos do trabalho, pode ser método, técnica e fonte. Jucá (2013) valida a compreensão metodológica da História Oral, conceito esse utilizado neste trabalho.

A partir das visitas à escola, foi realizada uma abordagem etnográfica, apresentando uma cartografia da região a qual a instituição está inserida, o que se tornou fundamental para a contextualização do lugar. Em seguida, ancorado no uso da História Oral, realizei as entrevistas com os professores, por meio de um questionário semiestruturado, com perguntas abertas¹⁰. Dessa forma, os sujeitos tiveram liberdade para falar livremente sobre os temas, tendo no entrevistador um mediador, com perguntas de aprofundamento da discussão.

Esse método me permitiu compreender as concepções dos docentes, uma vez que eles tiveram a oportunidade de desenvolver um raciocínio, não apenas respondendo perguntas. Uma das características dessa abordagem é a subjetividade que permite que os sujeitos

¹⁰ O questionário está disponível no APÊNDICE ao final do trabalho.

explanem sobre o assunto com maior liberdade. Os professores apresentaram nuances diferentes sobre um mesmo fenômeno. Com a História Oral, os dados amadurecem, tendo no período das transcrições da fala um momento fértil de inspiração.

O entrevistador é um ouvinte, dotado, também, de subjetividade, não devendo interromper o outro, tampouco influenciar a respostas do entrevistado com suas concepções pessoais. É importante destacar que nunca se deve começar a entrevista do *zero*, sendo fundamental explicar os motivos da pesquisa, mantendo um contato mais próximo com os sujeitos. Para Amado e Ferreira (2008), os procedimentos de entrevista seriam apenas o primeiro passo, trata-se de uma construção ao longo do trabalho. A História Oral, como procedimento metodológico, requer cuidado e rigor por parte do pesquisador e possibilita uma diversidade de usos, seja relacionados aos tipos de entrevistas, bem como na forma de análises e condução do trabalho.

Quem pensa ser mais fácil o uso das fontes orais do que a consulta aos documentos escritos é melhor desistir de tal opção metodológica, pois o trabalho exige muito mais do pesquisador, sem esquecer que o entrevistado não se apresenta como uma fonte muda, como um documento consultado, mas é uma fonte que fala e troca opiniões com o pesquisador, exigindo-lhe muito mais atenção e preparo nas atividades programadas (JUCÁ, 2013, p. 131).

Outro ponto a ser destacado o qual foi decisivo na condução das entrevistas foi o meu envolvimento intelectual e pessoal com o tema de pesquisa. “O pesquisador, antes mesmo de iniciar o procedimento de entrevista, tem algum conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referentes teóricos, mas também de sua experiência pessoal” (SZYMANSKI, ALMEIDA E PRANDINI, 2004, p. 71).

2.3 Estudos históricos comparados

Um ponto que se destacou como recurso metodológico foi a abordagem comparada. Antes de ingressar como aluno no PPGE/UFC, na Linha de História e Educação Comparada, não possuía conhecimentos sobre o assunto. A comparação surgia como um campo a ser conhecido. Aos poucos, fui redimensionando o projeto de pesquisa a fim de lhe imprimir uma abordagem comparativa. Foi a partir das leituras dos livros publicados pela referida Linha, da Coleção História da Educação (CAVALCANTE, QUEIROZ, ARAÚJO, HOLANDA, 2011; 2012; 2013), que pude compreender a amplitude do termo nos estudos históricos e sociais.

O primeiro *achado* se deu na desmistificação do conceito. Compreendi a comparação como uma perspectiva histórico-metodológica, a qual seria possível articular temas, fatos e culturas com o intuito de compreender determinados fenômenos no âmbito local levando em consideração a perspectiva internacional, no caso do presente trabalho, a sexualidade e a educação brasileiras à luz de teorias e fatos históricos oriundos do continente europeu.

Hoje considero que, desde o início dos estudos relacionados ao tema, a abordagem comparada esteve presente, uma vez que o tempo todo estive a relacionar o que ocorre na realidade brasileira à cultura europeia sobre a sexualidade, principalmente relacionando períodos históricos distintos não só daquele continente, mas, principalmente, no Brasil. Os fatos ocorridos na escola hoje não estão dissociados do tempo histórico e do espaço social mais amplo. A análise comparativa aponta que há inúmeras possibilidades de investigação. Dessa forma, percebi, em consonância com o que diz Detienne (*apud* BASTOS, 2011), que o tempo todo estamos a comparar, estabelecendo analogias e destacando categorias comuns.

O outro é concebido como o ponto de partida para a comparação. Apesar dessa simplicidade no conceito, a abordagem se dá de forma complexa e criteriosa. Não se trata apenas de comparar um objeto ao outro, e sim observar e compreender como se dá as construções, considerando seus contextos. Aproxima-se de um estudo que busca compreender as relações a partir de um dado fenômeno específico levando em consideração outras realidades, buscando pontos de confronto e equilíbrio, sendo possível fazer um cruzamento de inúmeros fatores políticos, sociais, culturais, históricos e comportamentais, dentre outros. Como aponta Le Goff (*apud* BASTOS, 2011), com a comparação o historiador pode aproximar generalidades e especificidades de realidades distintas, a fim de perceber a originalidade de cada época, sociedade ou cultura.

[...] a comparação teria no campo da pesquisa social o mesmo papel da experimentação no âmbito das ciências naturais [...] a sociologia comparada não é apenas um ramo particular da sociologia, é a sociologia mesma, desde que ela saia do nível puramente descritivo para a explicação do fato (DURKHEIM *apud* CAVALCANTE, 2008, p.253).

A perspectiva comparada enriqueceu a pesquisa, uma vez que permitiu outros olhares, novas propostas. Com a possibilidade comparativa, pude redimensionar as propostas de estudo, uma vez que a comparação se tornou procedimento metodológico, objeto e análise. Possibilitou compreender a sexualidade como um dispositivo histórico, percebendo suas nuances sociais e culturais até chegar à dimensão psicológica e subjetiva do sujeito.

Não seria possível fechar um conceito de sexualidade válido para todas as culturas e tempos históricos, tampouco seria possível padronizá-la a todos os indivíduos de uma

determinada sociedade como ambiciona alguns por meio das instituições sociais. No entanto, tornou-se fundamental uma abordagem comparativa buscando aproximações e contrastes em períodos históricos distintos da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que se realizou um paralelo com a sociedade europeia, a qual está diretamente relacionada à nossa história e cultura devido ao processo de colonização. Cavalcante (2008) destaca a importância de considerar o geral e o particular, destacando singularidades:

Na comparação é preciso superar a concepção da análise dos “fatos”, para a análise do “sentido dos fatos”. Há um esforço de ultrapassar o olhar central para os níveis intermediários de decisão e apreender toda a complexidade dos fenômenos da globalização e da localização, como dois momentos de dois processos históricos (p. 259).

Sob o enfoque qualitativo, a socióloga analisa a história educacional de Portugal e aponta que parte dos historiadores repete e promove o discurso do atraso e lentidão com que o sistema educacional foi implantado naquele país. Essa concepção é fundamentada em um modelo de comparação que privilegia aspectos quantitativos, considerando como parâmetro alguns países desenvolvidos na Europa que saíram à frente na corrida pelo desenvolvimento industrial, dentre eles a França e a Inglaterra. Um modelo de escola europeu emergiu como referencial, sendo, desde então, o parâmetro a ser seguido pelas demais nações. Tal perspectiva vai além da simples comparação entre duas realidades distintas. Não se trata de comparar dados, e sim verificar o que é singular em cada estudo, realizando métodos comparativos de coleta e análise de dados.

2.4 Caminhos etnográficos

A pesquisa possui, também, um caráter de cunho etnográfico, uma vez que além do estudo teórico, o qual foi possível destacar os aspectos acerca da sexualidade e educação, realizei uma observação direta da escola e do seu entorno social, oferecendo uma espécie de *fotografia* ao leitor. Utilizo o termo *fotografia* por conceber a etnografia como uma descrição. O desafio etnográfico consistiu em realizar uma aproximação com o real, sem juízos de valor ou acusações maniqueístas em torno dos ritos e crenças manifestados na instituição escolar.

Sabemos dos limites de uma pesquisa realizada em um curto período de tempo, e qualquer tentativa de uma descrição fidedigna da realidade escolar soaria mais como uma caricatura, destacando pontos extremos e facilmente observáveis. O objetivo foi suscitar reflexões a partir do estranhamento e da desnaturalização de certos eventos para, enfim, aproximar-me da compreensão.

Sobre etnografia, Lustosa (2003), fundamentada em diversos estudos metodológicos, adverte para os riscos de conceber qualquer pesquisa empírica qualitativa como um estudo etnográfico. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o campo a ser investigado e sua preocupação com os processos que lá ocorrem sob a perspectiva dos sujeitos. Outro ponto destacado se relaciona com o envolvimento constante do pesquisador com seu tema de estudo. Sobre a abordagem etnográfica, a pesquisadora cita Ludke e André:

A etnografia é uma corrente de investigação ligada à Antropologia, cujo centro de interesse é a compreensão do homem e de sua cultura (grupo social, civilização, suas ações, valores, hábitos, crenças, linguagens, significados e sentidos). Fazendo uso da etnografia, o pesquisador exerce o papel primordial de instrumento para compreender e explicar o comportamento humano através de uma “lente” tanto objetiva quanto subjetiva, recorrendo aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (p. 35).

Erickson (1984) destaca que o pesquisador etnográfico leva a campo questões implícitas e explícitas. No entanto, as perspectivas podem mudar, embora se tenha um ponto de partida, ele não vai a campo inocentemente. Sua subjetividade deve ser considerada durante a condução do trabalho, onde um distanciamento entre sujeito e objeto visando à imparcialidade poderia comprometer a qualidade dos estudos. As experiências pessoais com a instituição, seja como aluno ou como professor de Educação Básica, foram significativas para a entrada e permanência na escola. Dessa forma, não se tratava de um ambiente estranho. Certas regras e comportamentos já estavam assimilados, o que facilitou a minha estadia.

O que caracteriza um estudo etnográfico, continua o antropólogo, não é estudar o grupo, e sim apresentar os fenômenos e os eventos a partir do ponto de vista dos atores (nativos). Na antropologia é impossível desmembrar o fato do contexto que o produz. Portanto, busquei captar o comportamento dos professores de acordo com o contexto escolar, com uma contextualização constante, relacionando fatos internos e externos à instituição.

O pesquisador não pode desenvolver explicações etnocêntricas. A etnografia é cuidadosa na coleta de dados e se aproxima da teoria social. O ponto de vista do pesquisador não é o dele, e sim da teoria e ideologia que ele incorpora. A compreensão se dá a partir da comparação com outros contextos e sistemas. Procura-se entender uma cultura em oposição à outra, comparando-a a partir do estranhamento.

Como pedagogo, não tive uma formação voltada para desenvolver pesquisas etnográficas. Não obstante, tive a oportunidade de cursar o componente curricular do

PPGE/UFC *Etnografia na Escola*¹¹, sob a orientação da Professora Doutora Bernadete Beserra, onde acessei alguns autores que a desenvolvem. Percebi que não existe um manual pronto que aponte a natureza e os métodos da pesquisa etnográfica. Conforme orientação da referida professora, a melhor forma de compreender esse tipo de pesquisa é lendo etnografias. Nesse sentido, tive acesso a alguns autores que realizam etnografias, como André (1995), Erickson (1984) e Willis (1991).

Dentre os autores estudados naquela disciplina, destaco MacLaren (1991), o qual me fez atentar para a importância de haver um rigor metodológico durante esse tipo de pesquisa. Apesar deste trabalho não ter como objetivo principal um estudo etnográfico, foi necessário realizá-lo durante a estadia na escola, a fim de melhor compreendê-la. Foram realizadas 20 visitas à instituição distribuídas nos turnos manhã e tarde, entre os meses de novembro e dezembro de 2015. Passei a maior parte do tempo na sala dos professores aguardando a disponibilidade dos mesmos em realizar as entrevistas e buscando criar vínculos. No início, o único objetivo que eu tinha em adentrar na escola era entrevistar os professores individualmente.

Como passei a maior parte do tempo na sala dos professores, momento o qual nós considerávamos como *não oficial*, pude perceber inúmeros eventos que lá ocorriam. As entrevistas foram realizadas noutras salas reservadas onde estivera apenas eu e o professor a ser entrevistado, em dias previamente agendados. Elas foram realizadas nos dias em que os docentes estavam de planejamento, fora de sala de aula. Devido à densidade das conversas, realizava apenas uma entrevista por dia, o máximo que consegui foram três por semana. No entanto, permanecia de segunda a sexta-feira na escola a fim de compreender o lugar, de criar vínculos, de me sentir à vontade em meio aos professores, naqueles espaços.

Com o passar do tempo, aqueles professores os quais entrevistara se sentiam mais à vontade comigo e vice-versa. Com a observação da sala e do comportamento daqueles profissionais, percebi que no momento da entrevista, a situação *oficial* da pesquisa, eles assumiam uma postura mais séria, permanecendo mais contidos e reflexivos. No momento tido como *não oficial*, na sala dos professores, onde não havia o sentimento inibidor da observação, a postura deles era mais leve e descontraída.

Em virtude desses contrastes, evidenciou-se a necessidade de não restringir a pesquisa apenas às entrevistas com os docentes, e sim ampliá-la para capturas etnográficas da sala dos professores, bem como do espaço social no qual a escola está inserida, por meio de uma

¹¹ Disciplina cursada no semestre 2015.2.

espécie de cartografia social da região. A partir de então, uma abordagem etnográfica nessa etapa da pesquisa se tornou fundamental para a compreensão dos sujeitos e de suas concepções. Foram nos momentos *não oficiais* que pude perceber certas contradições entre suas posturas e suas concepções. Essa é uma das características da abordagem etnográfica, captar o não dito, as relações, o comportamento, que também expressam os discursos.

McLaren (1991) balizou os procedimentos metodológicos para realização da etapa etnográfica, além de ter influenciado a minha postura enquanto pesquisador dentro da instituição. Atentei para o fato de que para desenvolver o trabalho de forma qualitativa, seria necessário criar uma relação com os professores, evitando uma postura estritamente de pesquisador imparcial. Tive o cuidado para não ser visto apenas como um observador. Percebia que a minha presença, embora nos primeiros dias ignorada pela maioria, causava certo impacto no comportamento dos mesmos. Daí a importância de desenvolver relações.

O etnógrafo, afirma o autor, não realiza julgamentos morais. Deve-se buscar identificar os rituais a fim de compreender as suas relações com os sujeitos, partindo do ponto de vista desses. Procurei ser o mais fiel possível no relato etnográfico, apresentando ao leitor as capturas que pude realizar a partir das vivências no campo. Optei por um relato descritivo, registrando os detalhes, os espaços e os sujeitos. Sem dúvidas, não se trata de uma descrição neutra, uma vez que a minha *lente* etnográfica é fruto de vivências pessoais e teóricas. Portanto registrei o que me foi possível dentro desses limites. Mais adiante, apresento as capturas etnográficas realizadas.

Erickson (1984) salienta que não seria possível utilizar os métodos da etnografia de campo padrão para realizar uma pesquisa desse tipo na escola, uma vez que possui características particulares ao campo da antropologia. O relato apresentado neste estudo se trata de uma abordagem etnográfica em educação, pois, como já observado, o curto período de tempo impossibilitaria a efetivação de tal prática. André (1995) também adverte para que não se incorra no risco de chamar pesquisas em educação de etnografias, mas aponta que o que caracteriza um estudo etnográfico em educação é quando o pesquisador “[...] faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (p.28).

Nesse sentido, concordo com Peirano (2014) quando afirma que um dos princípios que tornam uma etnografia consistente é quando o etnógrafo consegue transmitir por meio da escrita certas particularidades vivenciadas no campo observado. Como professor, pesquisador e ex-aluno da escola pública, realizei um esforço no intuito de ser o mais fiel possível no

relato das experiências vivenciadas no campo. Não foi pretensão desenvolver um estudo etnográfico, tampouco tenho formação que assegure tal prática, e sim experimentar aproximações com esse tipo de pesquisa e com os espaços investigados. Dentre os procedimentos metodológicos, a abordagem etnográfica foi a que mais subsidiou nessa etapa da pesquisa. Portanto, considero que foi realizada uma abordagem etnográfica em educação.

2.5 Procedimentos de análise das fontes

É preciso cuidado ao analisar o discurso para não incorrer no risco da simplificação do mesmo. Esse momento da pesquisa exigiu tempo para amadurecimento. Tive a oportunidade de realizar as entrevistas ainda no início do Curso de Mestrado do PPGE/UFC, nos primeiros meses¹², quando ainda estava em fase de leituras sobre os temas propostos.

Antes de realizar as entrevistas, durante a elaboração dos questionários, foi preciso, primeiro, definir as Unidades de Análise, as quais, de acordo com Franco (2005), dividem-se em Unidades de Registros e Unidades de Contexto. Dentro da primeira divisão, encontram-se alguns tipos com características bem particulares, cada um destinado a diferentes finalidades: o Tema, a Palavra, o Personagem e o Item. “Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (p. 37).

Para este trabalho, foi escolhido o *Tema* como Unidade de Registro. Isso implicou no fato de que, ao elaborar o questionário para as entrevistas, o objetivo de análise foi propiciar ao sujeito a oportunidade de expor seus ideais sobre determinado assunto, no caso às questões referentes à família e à sexualidade. Embora o questionário tenha sido dividido em categorias específicas, o *Tema família, sexualidade e educação* atravessou toda a entrevista.

Franco (2005) adverte que, devido à diversidade de respostas permeadas de diferentes significados que uma mesma pergunta pode gerar, é preciso interpretar o conteúdo de cada resposta. Estudos que busquem analisar opiniões e crenças sobre determinado assunto, têm no *Tema* uma das mais importantes Unidades de Registro de Análise.

As Unidades de Contexto, continua a autora, são indispensáveis à análise do conteúdo, uma vez que para que se possa chegar compreensão da fala do sujeito é preciso compreender o contexto em que as informações foram elaboradas e expressas oralmente. Por esse motivo, realizei uma contextualização da escola investigada, seja do ponto de vista histórico, como

¹² As entrevistas e observações foram frutos das visitas à escola durante os meses de novembro e dezembro de 2015.

será apresentado nos capítulos subsequentes, como do ponto de vista etnográfico, onde apresento as capturas realizadas de alguns espaços internos e externos à instituição.

Após definir o *Tema* como unidade de análise, criei as categorias de análise. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). As categorias são imprescindíveis na análise do conteúdo. Não existem regras para a categorização, devendo o pesquisador se basear em suas leituras, experiências, intuições de pesquisa, etc.

Antes de elaborar o questionário criei as categorias *a priori*, o que facilitou o trabalho de condução da entrevista, mas também de análise das fontes. São elas: Perfil do Professor, Sexualidade e Educação, Família, Aspectos Biológicos da Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual, Religiosidade, Formação e Prática Pedagógica.

Com o intuito de perceber o discurso docente, foram elaboradas algumas questões que nortearam a pesquisa. Como se trata de uma multiplicidade de temas relacionados, para a melhor compreensão do leitor, as questões foram divididas em eixos temáticos, a ver:

- 1 Sobre sexualidade em linguagem e discurso: Quais os discursos prevaletentes na escola entre os professores? Qual a relação entre *poder-saber-ética e práticas pedagógicas* em seus discursos?
- 2 Sobre o debate na escola: Existe uma abordagem do tema dentro da instituição? De que forma isso ocorre? As políticas públicas destinadas à discussão do tema no ambiente escolar são problematizadas? Qual a idade que julgam a mais adequada para discutir a temática na escola? Dentre as disciplinas ministradas existe alguma que não se relaciona com o objetivo de uma *educação sexual*?
- 3 Sobre família, gênero e diversidade sexual: Como concebem a família e suas múltiplas configurações? Quais modelos de família os alunos apresentam? Existe um padrão desejável a partir das concepções dos sujeitos? Como concebem as relações de gênero e as diversidades sexuais? Quais as posturas dos professores diante de temas como o machismo e a homofobia? Existe aproximação entre formas de discriminação e violência em relação aos direitos dos indivíduos?
- 4 Sobre as questões biológicas: Como lidam a gravidez não planejada na adolescência? Existe algum plano de ação visando ao esclarecimento do fenômeno na instituição? Quais atitudes são tomadas quando alunas engravidam? Em relação às DSTs e AIDS, julgam que os alunos compreendem a problemática? Quais posturas assumem com o

objetivo de prevenir tais doenças? A prevenção e o *sexo seguro* são debatidos junto aos discentes?

- 5 Sobre o perfil identitário: O que pensam sobre sexualidade na escola e na sociedade em geral? Existe uma identidade pessoal que orienta a prática docente? De que forma os professores articulam suas convicções pessoais sobre o tema e suas práticas pedagógicas?

Após a realização das entrevistas, foram realizadas leituras sobre os temas. Entre a realização das entrevistas e suas transcrições, teve-se um período de um ano. Considero que foi fundamental realizá-las ainda no início do Curso, uma vez que pude ter acesso a novas teorias ao mesmo tempo em que tive a oportunidade de me distanciar das falas dos sujeitos já gravadas, o que foi fundamental para o amadurecimento das mesmas.

O processo de transcrição exige tempo e atenção aos *insights* que frequentemente surgem. É um momento de retorno às entrevistas. Apesar de ter se passado um ano desde a sua realização, as expressões faciais dos sujeitos, os silêncios, os ruídos e até mesmo os meus pensamentos que guiavam a conversa naquela situação, emergiam novamente. Mesmo considerando que não possuía muito tempo para transcrever os dados coletados, pois sabia que era uma etapa que demandava bastante esforço, decidi que eu mesmo faria essa atividade, pois compreendia que seria um retorno àquele momento, ao mesmo tempo em que realizaria o diálogo prévio entre as falas dos sujeitos e as teorias estudadas.

Seria uma oportunidade de *reviver* a situação das entrevistas à luz das teorias estudadas, portanto, momento de grande inspiração. Foi durante as transcrições que os maiores *insights* deste trabalho surgiram.

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante entrevista e transcrição (SZYMANSKI, ALMEIDA E PRANDINI, 2004, p. 74).

Para efeito de compreensão didática, alguns trechos foram reformulados, evitando com isso vícios de linguagem muito comuns quando se trabalha com entrevistas, o que poderia prejudicar o entendimento do leitor, deixando a leitura cansativa. Não obstante, o sentido e o *tom* das falas foram preservados, como sugere Jucá (2013) ao destacar a importância da

fidelidade ao depoimento do entrevistado ao mesmo tempo em que se devem evitar erros que comprometam a compreensão do texto.

Durante as transcrições, muitos pesquisadores seguem uma tendência de preservar a fala *tal e qual*, registrando interjeições que em nada contribuem para a compreensão. Nesse sentido, Jucá (2014) afirma que tal postura é fruto de uma concepção tradicional de História, destacando ser preciso:

[...] acautelar-se contra o velho hábito positivista e pós-positivista, ainda presente mesmo na louvada “nova história”, de produzir o que foi dito, considerando-o um “bem dito” histórico, expresso na narrativa colada, fiel à gravação, digitando inclusive os “Ah! Ah!” ou o tradicional “né” ou o costumeiro “hum, hum”(p. 172).

Ao contrário do que eu imaginara quando criei o cronograma de pesquisa, antes de dar início à etapa de análise das fontes, percebi-me imerso numa fase ainda não categorizada, mas já vivenciada noutras pesquisas: a Pré-Análise. Franco (2005) aponta que se trata da fase de reorganização dos conteúdos, dos dados coletados nas entrevistas. É um momento permeado de subjetividade, uma vez que a intuição do pesquisador vai balizar, de certa forma, a estrutura analítica.

As transcrições das entrevistas só foram finalizadas um ano após a realização das mesmas. Isso proporcionou um amadurecimento dos dados coletados. Nesse período, tive acesso a diferentes pontos de vista oriundos de múltiplas fontes, que expandiram meus horizontes de análise, dentre os quais destaco os seguintes: autores apresentados nas disciplinas do PPGE/UFC; pesquisadores de outras áreas do conhecimento a partir do contato em eventos científicos nacionais e internacionais; e a fluidez com que o conhecimento é compartilhado nos momentos em que lido com professores e pesquisadores da Linha História e Educação Comparada.

Juntando-se ao exposto, tem o meu trajeto pessoal como sujeito imerso numa sociedade em constante conflito. Em meio a crises sociais, mas também conflitos pessoais, reelaborei o conteúdo desta pesquisa a partir de experiências que transcenderam as intenções iniciais do projeto. A *Pré-Análise* está relacionada à elaboração do *corpus* da pesquisa (FRANCO, 2005) que antecede à análise: leituras, escrita, delimitação do *lócus*, formulação das hipóteses, entrevista, etc. É um momento decisivo no desenvolvimento de um trabalho, pois está relacionado à reorganização das ideias, funcionando como um filtro do que seria mais essencial para a compreensão.

Após as transcrições das falas dos professores, foram realizadas algumas leituras dessas buscando apreender o sentido geral do texto, ou, como apontam Szymanski, Almeida e

Prandini (2004), destacar as *Unidades de Significado*. Antes de iniciar a análise em si, era preciso apreender os significados que brotavam ao longo do texto. Durante a análise, como já havia criado as categorias *a priori*, não precisei categorizar as fontes, o que me fez ganhar tempo, uma vez que as falas já estavam agrupadas em categorias, como pode ser observado no *Questionário de Entrevista* constante no APÊNDICE A. Contudo, foi preciso filtrar essas categorias, capturando o que havia de mais essencial em cada uma delas, o que exigiu a minha imersão na fala dos sujeitos durante alguns dias. Guiado pela subjetividade, busquei a compreensão de cada categoria, momento esse que se configura, de acordo com as autoras, como uma explicitação de significados.

2.6 Sujeitos e *locus* de pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são nove professores de Educação Básica vinculados à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME). A pesquisa empírica, que englobou entrevistas e observações, foi realizada numa escola de Ensino Fundamental II do referido município.

Para a escolha da instituição, levei em consideração dois critérios: o primeiro foi o relacionado às políticas educacionais, onde foram selecionadas algumas escolas do Município de Fortaleza com as menores notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB)¹³ no Ensino Fundamental II; o segundo foi a questão socioeconômica, onde foram elencadas algumas regiões do município que apresentavam alta criminalidade, infraestrutura urbana precária, dentre outros. O intuito foi selecionar uma escola que apresentasse uma realidade socioeconômica precária e com uma nota no IDEB abaixo da média do Estado do Ceará.

A motivação para a escolha da instituição não deve ser concebida de forma simplista. Acredito que os números os quais me baseei não dizem respeito apenas a uma nota de avaliação ou estatística, eles estão carregados de simbolismos e representam a *agonia* de um sistema educativo em declínio. Não se trata apenas de um número, uma vez que o trabalho possui uma abordagem qualitativa, levando em consideração outros pontos que compõem a

¹³ Órgão responsável por apresentar junto ao Governo Federal os índices da qualidade da educação nacional. Para tanto, apresenta notas que representam a aprendizagem e o fluxo dos alunos, obtidos por meio de avaliações e estatísticas. A nota que representaria um sistema educacional de qualidade deveria ser 6,0. No Ensino Fundamental II, o qual atuam os professores investigados nesta pesquisa, a média do Município de Fortaleza em 2013 foi de 3,8 estando acima da meta projetada, que seria 3,5. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: mar/2016.

paisagem da instituição, tais como: situação econômica, criminalidade, falta de verbas educacionais, estrutura precária, crise na família, etc.

Não por acaso, a escola apresenta inúmeros problemas de ordem social e econômica, como foi observado durante a pesquisa e relatado por alguns professores, dentre eles o alto índice de adolescentes grávidas e jovens envolvidos com drogas e criminalidade. Sem dúvidas, a instituição não está imune aos reflexos do meio social o qual está inserida.

2.6.1 Perfil dos professores

A seguir, apresento o perfil dos professores entrevistados, destacando algumas características percebidas. Foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos, assim como a escola também não foi identificada. Os professores são apresentados de acordo com a ordem cronológica de realização da entrevista.

Roberta era uma jovem professora recém-formada em Língua Portuguesa. Possuía pouco mais de um ano de experiência, mas o que já lhe assegurava certa segurança frente à problemática educacional. De uma forma geral, a considerei bastante amistosa em realizar o debate sobre sexualidade na escola, possuindo um olhar sensível diante das necessidades dos alunos. No entanto, já absorvia o discurso pessimista e de impotência frente a alguns desafios ao dizer frases do tipo “*esses alunos não querem nada*”. Demonstrou ser uma pessoa muito sensível, com senso de justiça. Na sala dos professores, observava que era uma mulher discreta, ao mesmo tempo em que era querida pela maioria.

Com um jeito meigo e observador, cativava quem estava por perto. Quando estava de planejamento, entre uma anotação e outra, era comum alguns alunos a procurarem para cumprimentá-la. Embora discreta e silenciosa, Roberta estava sempre atenta ao que acontecia ao seu redor, interagindo prontamente quando solicitada. Na hora do intervalo, momento em que a sala dos professores ficava sem espaço para o trânsito, cedia o seu lugar para outra colega, permanecendo em pé ou, até mesmo, fora da sala. A meu ver, ela mantinha um bom relacionamento com seus colegas de trabalho.

Durante a entrevista, apesar de sua lucidez e boa vontade durante a conversa, Roberta apresentava dificuldades em responder de forma direta algumas questões, era como se ela se esquivasse em alguns momentos. De uma forma geral, o tema *Família* perpassou todo o seu discurso.

Thelma era a professora mais extrovertida do grupo. Sempre com um sorriso no rosto, era aquele tipo de pessoa que a voz transborda simpatia. Eloquente, articulava as palavras e as

ideias de uma forma criativa e envolvente. Tinha graduação em Língua Portuguesa e possuía pouco mais de cinco anos de docência. Durante a minha estadia na sala dos professores, percebia que ela era uma espécie de líder. Talvez pelo fato de ser uma das professoras mais antigas da escola, sentia-se à vontade com a maioria, mas esse não era o único motivo. Ela possuía, como dizem, *luz própria*, carisma. Enquanto pesquisador, sentia essas particularidades. Ao mesmo tempo, Thelma demonstrava uma transparência ao lidar com o outro, era muito comum perceber através do olhar suas emoções, quando algo não lhe agradava.

Em diversos momentos ela foi bastante empática comigo, sendo uma das primeiras pessoas a buscar *quebrar o gelo*, fazendo com que me sentisse parte do grupo. Entre uma piada e outra na *hora de pingo* na sala dos professores, ela *traduzia* o que eu não compreendia. Certa vez, durante a confraternização por ocasião do *Dia da Diretora*, presenciei um momento simbólico entre professores e funcionários: alguém havia providenciado uma torta de chocolate com salgadinhos.

Sempre tive dificuldades em lidar com essas situações de interação extrema quando sou novo em um lugar, como era o caso. Estava há pouco mais de 20 dias na escola e ainda começava a criar vínculos, mas nada que me *sustentasse* de forma segura. Nesse dia, quando dei por mim, estava em meio aos professores, todos em clima de euforia, descontração e felicidade. A Diretora, que durante a minha estadia não pôde estar presente devido a outros compromissos relacionados à escola, estava meio que *retornando*.

Sei que não deveria, mas fiquei bastante constrangido, não sabia como agir, não conseguia chegar a alguma conclusão se deveria ou não estar participando daquele momento. Senti-me deslocado, da mesma forma que me sentia quando era excluído nos tempos de escola. Por alguns instantes, enquanto todos comiam felizes o bolo, quis mergulhar numa crise de ansiedade e sentir medo, pois não sabia como agir, sentia-me invisível e a sensação era terrível. Até que Thelma, talvez percebendo o meu desconcerto, disse: *professor, se aproxime, venha comer bolo com a gente*. Naquele momento me senti à vontade, percebido e, de certa forma, parte do grupo. A professora me despertava bons sentimentos, de alguma forma sentia que estava lidando com uma pessoa ética e delicada.

Em meio à descontração durante o intervalo, conforme será relatado posteriormente no *Toque das Emoções*, quando algum professor ou professora passava dos limites falando alguma brincadeira pejorativa de cunho sexual, Thelma me olhava como se estivesse pedindo desculpas pelo comportamento extravagante de alguns colegas. Certa vez, em meio às

brincadeiras, ela falou: *Gente, pelo amor de Deus, olha o que é que o pesquisador da UFC aqui vai pensar da gente!* (Notas de Campo, 2 de dezembro de 2015). Nesses momentos, sentia-me constrangido, mas estava tudo bem.

Thelma demonstrava se identificar bastante com a sua profissão, apresentando zelo e afeição. Relatava constantemente que queria ingressar no Mestrado Acadêmico na UFC ou na UECE, mas não sabia por onde começar. Disponibilizei-me para ajudar no que fosse preciso. Além do mais, a sua entrevista foi bastante reflexiva. Apesar de ter sido a mais curta, apenas 24 minutos, devido a interrupção provocada pelo toque anunciando o fim do expediente, considero que tenha sido uma das mais ricas. Ela respondia com criticidade e profundidade, fazia analogias interessantes, dentre elas a da *gravidez como um rito de passagem*. Algumas dessas ideias me serviram de inspiração e deram *novos ares* à pesquisa. Os temas *Família* e *Gravidez* estiveram presentes na maior parte do tempo.

Antônia era uma mulher de voz baixa, o que gerava dificuldades em compreendê-la. Aparentava ser uma pessoa tímida e muito discreta. Evangélica, demonstrou que dividia o seu tempo entre trabalho, vida pessoal e igreja. Vaidosa com seus cabelos longos sempre muito bem penteados, era recém chegada à escola e trabalhava há pouco mais de um mês naquele lugar como professora de Matemática, talvez isso justificasse a sua timidez e, até mesmo, a invisibilidade diante do grupo. Não à toa, sentia-me bastante à vontade com Antônia, pois estávamos no *mesmo barco*, uma vez que não tínhamos construídos laços sociais e afetivos com os demais professores.

Nos momentos de intervalo, nos quais a Sala dos Professores ficava intransitável devido à superlotação, e com muito barulho, fruto das conversas e brincadeiras, percebia Antônia deslocada, sem graça, ela não conseguia disfarçar sua insegurança. Posteriormente, durante a entrevista, pude compreendê-la melhor. Tratava-se de uma pessoa compenetrada, que, aparentemente, não gostava muito de brincadeiras de cunho sexual, essas as que mais aconteciam na Sala dos Professores.

Durante grande parte das questões postas na entrevista, Antônia demonstrava certa dificuldade em compreender, por isso, em diversos momentos tive que reformular as perguntas. Quando abordada sobre as diversidades sexuais e os múltiplos arranjos familiares, foi bastante firme ao dizer que Deus fez o homem para a mulher. Enquanto pesquisador, busquei bloquear a minha subjetividade nesses momentos, pois não seria justo com Antônia a realização de interferências ou julgamentos de cunho moral, mesmo que apenas em meus pensamentos, uma vez que deixei bem claro que ela deveria ficar à vontade em suas respostas.

Tanto que, antes de responder a algumas perguntas, ela me questionava coisas do tipo: *posso falar a verdade? Isso é o que eu penso, a minha opinião.*

Embora Antônia apresentasse uma postura tida como tradicional, e, até mesmo, preconceituosa ao abordar as diversidades sexuais, demonstrou clareza ao afirmar que a escola não poderia fugir ao debate, que os alunos ganhariam muito com isso, uma vez que seria o professor que conduziria a conversa e não a mídia. Quando falava de religião, também tinha o cuidado para dizer que a escola não deveria abordar o assunto sob o ângulo religioso, uma vez que existem várias manifestações espirituais e que poderia excluir algum aluno.

Outro ponto curioso é que o discurso religioso perpassou toda a sua entrevista, apontando-a como o caminho para a salvação. Considero que o discurso de Antônia teve a dialética como marca principal, uma vez que, ao mesmo tempo em que era fechada em relação às diversidades sexuais e suas configurações familiares, apresentava-se aberta ao debate de alguns elementos da sexualidade na escola.

A professora *Neusa* era, aparentemente, séria. Não a via na sala dos professores com frequência, tampouco percebia um entrosamento com os demais colegas. Mas ela foi solícita na hora da entrevista, tendo boa vontade para participar da pesquisa. Senti que ela não maquiou o seu discurso. Tinha formação em Pedagogia e Língua Portuguesa e exercia a docência há mais de 15 anos.

Neusa tinha expressões faciais que demonstravam uma seriedade e, em alguns momentos, uma antipatia. Falava firme, era direta nas respostas, não lembro dela ter esboçado algum sorriso durante a nossa conversa. Tanto que, no período em que eu buscava agendar as entrevistas com os professores, tinha certo receio de falar com ela, pois a mesma não me dava abertura. Mas a entrevista fluiu, ela compreendia as perguntas e não fugia do assunto, assumindo suas respostas.

De uma forma geral, considero que a professora não estava aberta ao debate do tema na escola. Suas concepções pessoais em relação às diversidades sexuais e aos múltiplos arranjos familiares eram perceptíveis e defendidas à luz do horizonte de uma heterossexualidade compulsória. Neusa foi essencial no desenvolvimento deste trabalho, assim como os demais, pois ela era bastante transparente ao falar e deixava *posto à mesa* o seu posicionamento diante da problemática da sexualidade. Católica, acreditava que os princípios religiosos ajudavam-na a disciplinar os alunos.

Desde o primeiro contato, a minha relação com *Leda* foi muito amistosa. Dias antes da entrevista, já conversávamos sobre alguns assuntos. Era graduada em Biologia e havia

concluído o Mestrado Acadêmico em Biologia há pouco mais de um ano, por isso era empática e compreendia as dificuldades na realização de uma pesquisa deste tipo. Aparentava ser uma pessoa discreta, organizada e delicada. Tinha um jeito sereno e meigo de falar e agir, aquele tipo de pessoa que fala no tom certo, sem excesso. Morava sozinha em Fortaleza e sua família era de uma pequena cidade localizada no Sertão Central do Ceará.

Leda apresentava dificuldades em compreender algumas perguntas, não sendo incomum ela responder algo diferente do que eu perguntava, ou fazer pequenas pausas durante a sua fala para refletir sobre a questão. Ela possuía certa resistência em aceitar configurações familiares fruto das diversidades sexuais, porém, em outros momentos, dizia que todos tinham o direito de serem respeitados. A maior parte da conversa girou em torno do comportamento sexual dos alunos, sobretudo das alunas. A professora dizia que elas estavam muito afloradas sexualmente e precoces. Católica, também possuía uma abordagem religiosa.

Lucas era um experiente professor de Educação Física, possuía mais de 20 anos de profissão e era envolvido com projetos sociais e artísticos. Era sereno em suas afirmações, demonstrando-se aberto ao debate em torno da sexualidade. Sempre o via pela escola em outros espaços diferentes da sala dos professores. Creio que por opção, pois era uma pessoa muito discreta.

Era da religião espírita, o que ocultava para evitar conflitos ideológicos entre colegas e alunos. Acreditava que os princípios cristãos poderiam contribuir para a formação do sujeito, embora não abordasse o tema na escola. Compreendia suas aulas como um momento *anti-stress* dos alunos. O seu discurso era permeado pela política. Na sua concepção, a instituição familiar estava ruindo, uma vez que não havia dedicação das pessoas para o seu fortalecimento.

Davi era um professor que aparentava ser bastante compenetrado. Discreto, não o via na sala com os demais colegas. Quando o convidei para realizar a entrevista ele prontamente se disponibilizou, o que me causou surpresa.

A entrevista foi muito rica, uma vez que ele apresentava profundidade nas suas respostas. Católico e Biólogo, versou com propriedade e lucidez sobre os temas propostos nesta pesquisa. Tinha uma visão crítica, reconhecia que dificilmente um professor é imparcial em sua prática, porém sabia que era dever desse profissional não deixar suas concepções pessoais guiarem a sua prática.

Davi foi muito coerente durante toda a conversa. Em alguns momentos ele até reformulou as minhas perguntas, o que demonstrou atenção e boa vontade. Questionava o tipo

de ensino oferecido nas escolas. De uma forma geral, a sexualidade do aluno e a família atravessaram a entrevista

Louise era uma jovem professora de História, muito simpática e espontânea com todos, com um senso de humor agressivo, eu a flagrei fazendo *caretas* algumas vezes entre uma brincadeira e outra na sala dos professores. Ela tinha uma postura feminista diante da condição da mulher na escola. Achava interessante elas tomarem a iniciativa no jogo da paquera junto aos meninos, embora considerasse que elas estavam *atiradas* demais.

A entrevista foi crítica e reflexiva. A categoria gênero esteve muito presente na sua fala, o que enriqueceu as análises. Seu discurso foi coerente com a aceitação do outro, promovendo o respeito às diversidades sexuais. As respostas possuíam profundidade e sua concepção sobre a problemática em muito se assemelhava com a de Thelma.

Artur era formado em Geografia e tinha pouco mais de um ano de experiência docente. Considero que a sua entrevista foi dispersa, em diversos momentos falávamos sobre assuntos que estão estavam no roteiro. Ele tinha um jeito engraçado de ser, sempre brincalhão, arrancava risadas dos colegas na sala dos professores. A condição das meninas na escola lhe incomodava muito.

Apesar do pouco tempo de profissão, já demonstrava cansaço e estresse em relação às condições de trabalho. Foi seguro ao falar sobre as diversidades sexuais, apontado que o modelo de família heterossexual era o mais saudável ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Dessa forma, os professores apresentaram perfis diversificados, o que acabou por refletir nas respostas. Algumas categorias tiveram mais presentes na fala de uns do que de outros. O que determinou essa predominância foi a subjetividade de cada entrevistado. O desafio consistiu em juntar essas falas em um discurso mais geral para que fosse possível realizar a análise.

3. APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS COM O *LÓCUS* DE PESQUISA

Tomando como *linha de horizonte* a concepção histórica da sexualidade e da educação a ser discutida posteriormente, juntamente com as análises de algumas falas dos professores entrevistados ao longo do texto, apresento neste capítulo o campo investigado mais de perto, a partir de capturas etnográficas realizadas durante a estadia na instituição. A abordagem etnográfica contribuiu para a compreensão das falas dos sujeitos, uma vez que, em diversos momentos observados na sala dos professores, espaço onde aguardava a disponibilidade dos mesmos para a realização das entrevistas, pude observar falas e comportamentos que auxiliaram na compreensão das fontes e na construção do perfil dos sujeitos.

Para a realização de um trabalho de pesquisa em educação que busque investigar os fenômenos e as práticas educativas, bem como as relações entre os sujeitos que compõem a escola, é preciso contextualizá-la, bem como os atores que nela atuam. Ao adentrar e permanecer em seus espaços, durante certo período de tempo, percebi que, assim como as demais instituições (família, igreja, prefeitura, etc.), existe uma trama, um sistema de regras, direitos e deveres que orientam o seu funcionamento.

De certa forma, o pesquisador que investiga a escola já conhece esse território. Parte de sua infância e adolescência ele frequentou seus espaços como aluno. Portanto, não se trata de um lugar estranho, ele já possui um conhecimento prévio que lhe será útil na condução do trabalho.

Durante a permanência para a realização da pesquisa foi essencial assimilar as regras e os acordos sociais (explícitos e simbólicos), esse se configurando como o *primeiro passo* para um estudo que se aproxime do real. Para investigar qualquer fenômeno que lá ocorra, antes é preciso compreender a escola. E essa não é formada de muros e cadeiras, e sim de seres humanos, de sujeitos pensantes e atuantes, de normas sociais, de discursos permeados de relações de poder. Não seria possível determinar os seus limites, uma vez que a sala de aula começa muito antes de se entrar na instituição e se estende pelos espaços sociais, daí a sua complexidade, o seu movimento, a sua já tão contestada e relatada incompreensão.

Em um primeiro momento, apresento o entorno da escola, a paisagem cartográfica da região e como se deu a minha estadia no campo de pesquisa. Em seguida, detenho-me a narrar as capturas etnográficas realizadas na sala dos professores. A partir de uma inquietação pessoal com aquele ambiente, fruto de experiências profissionais anteriores, busquei apresentar a dinâmica daquele espaço à luz do toque da campanha que anuncia o início e o final das aulas, como também os intervalos.

Doravante, chamarei a sala dos professores de *sala*, para evitar repetição. O intuito não foi realizar uma avaliação de cunho moral, essa nem seria uma característica dos estudos etnográficos. A abordagem girou em torno de uma sistematização que buscasse aproximações com o cotidiano daquele ambiente, destacando o comportamento e o temperamento dos professores que diariamente compõem aquele espaço. Observei as particularidades das posturas docentes, a partir da observação na sala dos mesmos. Para tanto, não me detive apenas ao que eles falavam, mas principalmente à forma como os mesmos se comportavam.

A motivação para a realização da etnografia da *sala*, além de um complemento às entrevistas, configurando-se como um elemento de compreensão, partiu de uma inquietação pessoal com aquele tipo de espaço. Como professor de Educação Básica, tive a oportunidade de conhecer um pouco a sua dinâmica interna, assimilando regras e contratos sociais acordados entre os seus membros (núcleo gestor, professores, funcionários, alunos e pais). Embora a sala de aula seja um *turbilhão em movimento*, uma *linha de frente*, onde se encontram professores e alunos em constante embate, considero que a sala dos professores se apresentava como o ambiente mais hostil e revelador da escola. É lá que os professores se sentem à vontade para se descontraírem, expressarem suas opiniões sobre temas diversos, compartilharem angústias e troca de saberes.

Considero revelador por que não existem pudores, os professores, dependendo do grau de intimidade uns com os outros, falam o que pensam. Muitas ideias se convergem gerando até mesmo desavenças. Mesmo os que não estão interessados em participar das discussões acabam por absorvê-las. Percebo que existe um código implícito nesses ambientes, onde os assuntos ali abordados dificilmente transbordam a sala, permanecendo naquele âmbito. Existe uma relação de poder que permeia os espaços escolares, e na sala dos professores não é diferente. Existe uma hierarquia pautada no tempo de serviço na escola. Foucault (1997) nos adverte que em qualquer espaço, localidade ou tempo existe uma microfísica do poder.

Hostil por que as relações que lá se processam, muitas vezes, infringem a conduta moral de outros sujeitos. Como exemplo, cito os discursos de cunho religioso, machista, racista e homofóbico que alguns desses profissionais expressam em meio aos debates. Além do fato de haver uma delação dos alunos tidos como *alunos problemas*. De uma forma geral, existe uma grande resistência em compreender o outro e as relações são pautadas em brincadeiras, lamúrias e, até mesmo, ofensas. Há tempos venho observando esse quadro da sala dos professores e por meio desta pesquisa, aliando-se à experiência pessoal anterior, tive

a oportunidade de realizar *capturas etnográficas* desse espaço. O termo *captura* é uma referência à pesquisa etnográfica, essa impossível de ser realizada no prazo deste ensaio.

Enquanto sujeito imerso no contexto do ambiente de trabalho, não percebia a complexidade das relações que se processavam naquela sala, apenas me perturbava com o que observava e sentia: os ruídos que impediam uma concentração para os estudos; as fofocas; os relatos dos problemas pessoais; os planos traçados a serem conquistados; as tristezas; o desabafo; a troca de saberes e experiências; e a delação dos alunos considerados problemáticos. A cada professor novato que entrava na escola, logo surgia algum mais experiente que apontava na lista de frequência os referidos alunos. Durante os intervalos, alguns professores se mostravam desesperados e impacientes, depositando em tais alunos os motivos para o seu desequilíbrio. Em contrapartida, outros professores não professavam tais concepções, não compactuando com a crença do *aluno problema*, dentre outras.

O objetivo desta abordagem foi investigar um dos espaços da escola que muitas vezes é negligenciado durante as pesquisas em educação: a sala dos professores. É nesse ambiente que os professores agem de forma mais espontânea, demonstrando com naturalidade suas concepções mais gerais sobre os temas relacionados à educação.

Portanto, trata-se de uma discussão complexa e polimorfa. Apresentarei um recorte particular da instituição escolar, que está frontalmente relacionado aos desafios da educação contemporânea: a sala dos professores. Visa perceber como se dão as relações nessa sala, identificando os termos básicos (ERICKSON, 1984) que permeiam as crenças, os ritos e as premissas desses profissionais. Apresento a seguir as aproximações com o *lócus* de investigação fruto das 15 visitas realizadas à escola no período de novembro a dezembro de 2015.

3.1 Chegando à escola: elementos cartográficos

O primeiro dia¹⁴ no campo de pesquisa se deu de forma súbita. Há semanas, planejava um primeiro contato, mas por algum motivo não conseguia iniciar o trabalho de campo. Os dias foram se passando, cada vez mais rápido, e isso me angustiava bastante. Por isso, determinei o dia de iniciar a pesquisa e realizar o primeiro contato com a instituição. Não estava no meu melhor dia, tampouco me sentia preparado para lidar com apresentações. No percurso até a escola, sob o sol implacável das 13 horas, formulava a minha apresentação frente aos funcionários da instituição.

¹⁴ A primeira visita ocorreu no dia 10/11/2015.

Como se tratava de uma região de difícil acesso, que eu não conhecia ainda, montei um pequeno mapa improvisado numa folha de papel, a partir do qual realizava pequenas consultas a cada parada nos sinais de trânsito. O endereço me parecia confuso e muito distante. Mas, instintivamente, seguia no caminho certo e quando me percebi estava próximo à escola, que se localiza no Bairro Edson Queiroz, numa comunidade visivelmente pobre, situada nas imediações da Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

No percurso, ao contornar a Universidade, pensei no impacto que aquela instituição exercia nas comunidades adjacentes. Os carros de luxo e os estudantes *polidos*, com seus aparelhos eletrônicos nas mãos, transitavam com naturalidade, numa região aparentemente deserta, sem fluxo de pessoas, porém com vigilância de homens que trabalhavam como seguranças. Ao final de uma longa rua, deparo-me com as *costas* da instituição. A alguns minutos dali se localiza uma ruela que dava acesso à escola.

As ruas asfaltadas e arborizadas, com forte sensação de segurança, lentamente cediam lugar a um ambiente simples, visivelmente desprovido de recursos econômicos. O clima arejado, o silêncio e a sofisticação presentes nas imediações da UNIFOR contrastavam com as movimentadas comunidades que pareciam se esconderem às sombras da instituição. Percebi alguns espaços vazios, cobertos por vegetação, enquanto outros eram soterrados por lixo ao ar livre, sem pontos de coleta.

Havia *um mundo* o qual eu ainda não conhecera nas adjacências da Avenida Washington Soares. Ao seguir nas ruas em direção à escola, após à UNIFOR, deparei-me com uma *Fortaleza pobre*, localizada às margens de uma região economicamente privilegiada. No trajeto, passei por algumas comunidades até chegar à comunidade adjacente à escola, a qual se localiza no final de uma rua muito estreita, como diria posteriormente o professor Artur, em um *beco*, onde residem inúmeras famílias e não possui saneamento básico nem pavimentação. Durante sua entrevista, comentei sobre a minha reação quando vi o entorno da instituição pela primeira vez e o mesmo compactuou com tais impressões:

Mas para mim também foi um “choque” quando eu vi essa escola. Todo mundo fala isso. A primeira vez que vim aqui, que me lotei, passei em frente, vim por trás aqui infelizmente (ele faz um sinal indicando o mesmo percurso que eu fiz). Então vá por ali (pelo outro lado, oposto). Eu nunca venho por aqui porque tem a favela. Tem seis lombadas, não venho por aqui. A primeira vez eu não sabia, passei em frente à escola e disse “não, vou ficar aqui não”. Era uma sexta feira. Passei o final de semana pensando “será se que eu vou?”. Na segunda feira passei em frente novamente e falei “eu não vou ficar não, o negócio é perigoso”. Pensei melhor, estava precisando de dinheiro, não tinha outra opção acabei ficando e gostei muito. [Artur].

Alguns depoimentos de outros professores comungam com tais impressões. Essa realidade interfere, até mesmo, nos horários de funcionamento da escola, uma vez que é comum as aulas acabarem mais cedo devido à situação de perigo eminente. A princípio, imaginara que escola era considerada de difícil acesso. Quando isso ocorre, devido a situações de risco, mas também de distâncias relacionadas a transportes, a Prefeitura oferece uma gratificação financeira aos professores. No entanto, Davi esclarece que deveria ser, mas não é:

Deveria ser considerada de difícil acesso. Nós temos difícil acesso, realmente, porque a parada do ônibus mais próxima está à 600 metros de distância e nem todo professor aqui tem carro. Metade deles, acredito, têm carona. Às vezes, 7 horas da manhã, é comum algum professor vir de ônibus e caminhar da parada até a escola, mas na volta tem que ser de carona. Esses que voltam a pé, geralmente usam celulares velhos, porque eles sempre são assaltados. Tem casos de professores e, principalmente, funcionários, que chegam mais cedo ainda, 6 horas da manhã, que são assaltados nesse percurso de 600 metros até a parada de ônibus. Pois é, isso é um lado. Por que se você quiser ir pelo outro lado (o qual eu faço o percurso), tem um trajeto de aproximadamente de 600 metros também, mas tem que passar por dentro da comunidade, aqui nessa ruazinha lateral. [Davi].

Nessa pequena rua lateral que o professor indicou, era o percurso que eu fazia diariamente. A rua não seguia padrões retificados, eu seguia, de moto, com cautela para não esbarrar em ninguém, pois havia muitas pessoas, principalmente adolescentes e crianças conversando, brincando de futebol, varrendo as frentes das casas, etc. As vestimentas das meninas eram as menores possíveis, com barrigas e pernas à mostra, enquanto que os meninos transitavam de peitos nus, ambos me fitavam à medida que eu prosseguia.

As casas eram simples, com portas que se faziam janelas, sem muros ou calçadas, a porta da casa já dava para a rua. Não havia comércios grandes, apenas pequenas vendas de carnes, pães e outros mantimentos. No meio do quarteirão interminável e cheio de pequenas curvas, sob o chão *batido de terra*, tive a certeza de que carros não passavam ali. As lombadas que o Artur comentou eram grandes e em excesso, o que me forçava a parar reduzir a velocidade a cada instante.

Como estava de moto, fiquei receoso de ser confundido com algum membro de tráfico de drogas ou de comunidades rivais, pois não conhecia o lugar. Sentia-me vigiado, diferente e apreensivo, mas ao mesmo tempo a sensação de que tinha feito a escolha certa daquela escola me animava, pois sabia que aquela rua já me dizia muito sobre a instituição que viria a conhecer.

Enquanto pilotava, cheguei à conclusão de que na volta, e nas outras visitas, deveria retirar o capacete para realizar aquele percurso, para deixar claro aos membros da comunidade que eu não tinha envolvimento com forças inimigas. Essa era uma medida de cautela, pois já tinha tomado conhecimento através dos jornais que em determinados lugares onde há incidências de tráfico de drogas e crimes em geral, nem todos podem ter acesso. E quando isso ocorre, o visitante deve se identificar, seja com a luz de dentro do carro acesa ou retirando o capacete, caso esteja de moto. A minha experiência como *motoqueiro* aponta que as pessoas têm o hábito de conceber pilotos de moto como bandidos, seja em áreas nobres ou periféricas. Por via das dúvidas, precavi-me. Posteriormente, Davi me falou sobre o assunto:

Se eu vier de carro e passar por um lado (lado oposto, onde se localiza a parada de ônibus), corro o risco de ser assaltado porque a rua é esquisita, pois eu não teria uma saída extra. Se eu for pelo outro lado (o da comunidade, o trajeto que fazia), obrigatoriamente eu tenho que passar com os quatro vidros do carro abertos, para que eles vejam que eu sou o professor da escola. [Davi].

Confesso que após saber desses detalhes, os quais validaram as minhas intuições iniciais, fiquei com um pouco de medo, uma vez que nos primeiros dias eu não tinha noção da complexidade do lugar e, talvez, tenha tido um pouco de sorte por nada ter acontecido. Por outro lado, foi até bom para a pesquisa eu não ter tais informações prévias, pois poderia ter influenciado de alguma forma, ou até mesmo fazer com que desistisse do local. A professora Antônia forneceu mais detalhes sobre essa realidade do lugar:

Às vezes, eu falo com os alunos sobre os estudos e percebo que eles não têm o menor interesse para estudar, para prestar atenção. Numa sala de 30 alunos, às vezes só quatro prestam atenção. Eles falam assim: “se eu não estudar, vou ser traficante, vou ser bandido”. A realidade que eles olham e presenciam diariamente é essa, eles admiram os bandidos e os traficantes, veem que têm carros de luxo e mansão. Eu disse até que eles podem ter tudo isso também. Mas do que é que adianta se não tiverem paz? Se eles podem sair um dia e não voltar mais? É a realidade, os traficantes. Têm alunos que já desistiram porque estão detidos. É difícil a nossa profissão. Eu confesso que às vezes eu fico com medo, porque não sabemos como abordar um aluno desses. Muitas vezes, só por chamar a atenção, eles já se voltam contra o professor. [Antonia].

Muitos aqui têm irmãos mais velhos que já são do tráfico, então eles já admiram essas pessoas porque elas começam a ganhar dinheiro fácil, têm cordão de ouro, têm celular de qualidade. Têm aluno meu que tem iPhone 6! [Artur].

O Bairro Edson Queiroz pertence à Secretaria Executiva Regional VI, da Prefeitura Municipal de Fortaleza – SER VI, englobando 27 bairros no total. Moura (2011) apresenta um perfil da violência na região e constata que o Bairro faz parte dos mais violentos da SER VI, a

qual apresentou crescimento contínuo de homicídios no final da década passada, além de furtos e roubos. A pesquisa aponta que a região tem se caracterizado pelo grande fluxo de pessoas que buscam moradia de baixo custo. Sobre a qualidade da educação na SER VI, o autor destaca que apesar de 50% da população ser composta por jovens na faixa etária de 22 anos, a regional apresenta o maior número de analfabetismo da cidade, o que acaba por refletir nos índices de violência já citados. Essas informações se tornam necessárias para a compreensão da região, o que facilita o trabalho etnográfico. E esse cenário acaba incidindo no processo educativo. Davi e Louise falam sobre a questão da influência do social no processo educativo:

A classe social, o fator social e econômico influencia diretamente a vida dos alunos. Obviamente que, como os pais não têm um bom emprego, uma boa formação, não têm um bom status social. Falta esse status social. Eu posso dizer que trabalhei com três realidades: os que vivem muito bem, os de classe média, e os que vivem razoavelmente mal, como aqui, por exemplo. Das três realidades que presenciei na minha vida, a que está inserida nesse bairro é a pior realidade que tem. Como lhes falta dinheiro, cultura, educação, conhecimento, falta-lhes também o discernimento que a educação vale à pena. Educação vale à pena. Só que as pessoas não percebem isso, principalmente políticos e pessoas de baixa renda. Na minha concepção, esses dois setores, essas duas classes, não percebem que a educação vale à pena. [Davi].

A influência externa acaba prejudicando o conhecimento deles, mas aqui também, o interno, porque se eles se conhecem lá fora e acaba refletindo aqui. [Louise].

Ao se aproximar da escola fui percebendo os elementos cartográficos que já proporcionavam alguma informação prévia sobre a instituição que viria a conhecer. Finalmente cheguei à escola. Um pouco afastada das casas, não havia outro prédio próximo. Apenas a instituição isolada: de um lado, uma quadra em construção, do outro, espaços vazios apenas com árvores. Em frente, um terreno cercado com arame farpado, o qual servia de estacionamento para os funcionários da escola. A cerca, juntamente com a vegetação, proporcionava um aspecto rural.

A *fotografia* do lugar era de simplicidade, tudo aparentemente muito humilde, não havia calçamentos ou pavimentação, o chão do suposto estacionamento era de *terra batida*, e ao final do terreno um homem rude assava castanhas numa pequena fogueira improvisada no chão. O cheiro das castanhas assando me trouxe lembranças infantis, quando formava um grupo com irmãos e amigos para assá-las no quintal de casa. A nossa felicidade com essa atividade estava mais no ato de lidar com a fogueira do que com a degustação da castanha, que eram muito poucas e a maioria ficava *queimada*, sendo impossível comer. Era uma

atividade perigosa, não sendo incomum apresentarmos leves queimaduras pelo corpo. Todos esses elementos observados no percurso até a escola me provocaram um entusiasmo para conhecer aquela instituição e dar continuidade às observações.

Entrei na escola sem que ninguém solicitasse as minhas identificações. Procurei explicar ao porteiro do que se tratava. Formulei uma apresentação concisa, mas que abordasse a minha identidade, formação e pesquisa. No entanto, antes que iniciasse falando que estava desenvolvendo um estudo por intermédio da UFC, o homem, meio apático, encaminhou-me para a coordenadora, mas deu tempo informar que eu era professor, achei que isso transmitiria credibilidade. Fiquei me questionando se qualquer pessoa teria acesso àqueles espaços. Enquanto caminhava, percebi olhares e risos por parte de alguns alunos que aguardavam o início das aulas.

Entre o portão de entrada e a secretaria, havia uma porta do lado direito que dava acesso à biblioteca, e no entorno um pequeno espaço sem cobertura que os alunos utilizavam para jogar futebol naquele momento. No decorrer dos dias, percebi que esse espaço era a entrada da escola, utilizado como ponto de encontro, para conversar, brincar, paquerar e, até mesmo, para a realização das aulas de Educação Física. Atravessei-o em direção à coordenação.

Quando comecei a falar com a coordenadora, utilizando um tom de voz suave, era interrompido a cada instante por alguém que lhe roubava a atenção. Estávamos em um pequeno corredor de aproximadamente três metros, com três portas, ao mesmo tempo em que nos esquivávamos de pessoas que ali transitavam. Durante a breve conversa, com olhares que não se cruzavam, escuto o barulho da companhia anunciando o início das aulas vespertinas. Ela tentou me dar atenção, mas eu sabia que não adiantava e falei que após os ânimos se acalmarem, voltaríamos a conversar. Ela sorriu e me encaminhou para a sala dos professores e me orientou para ficar à vontade.

Lá chegando, encontrei alguns docentes naquela correria comum que antecede as aulas. Quando a *poeira baixou*, a coordenadora se aproximou e, finalmente, pudemos conversar. Expliquei minhas intenções de pesquisa e ela se disponibilizou para ajudar no que fosse preciso, e, de maneira muito informal, apresentou-me a alguns professores que ali estavam. Fiquei à vontade. Ela me passou informações preliminares sobre o entorno da escola, a sexualidade dos alunos, sobre as famílias, criminalidade e, principalmente, algo que me chamou bastante atenção: o índice de gravidez entre as adolescentes era bastante considerável. Atualmente havia quatro jovens grávidas, uma dessas de 11 anos já estava

grávida do segundo filho! As informações que ela me passou condizem com a realidade que eu observara antes de chegar à escola.

3.2 A sala dos professores

Desde o primeiro dia, a coordenadora pedagógica me deixou à vontade para ficar na *sala*. Entre uma ocupação e outra, ela conversava um pouco comigo sobre a rotina escolar, alunos e professores. No entanto, a maior parte do tempo permanecia sozinho, observando o *movimento* da *sala*, buscando entender as normas de convivência, quem estava ou não autorizado a entrar, quem permanecia, etc.

No início, senti-me um pouco desconfortável, pois a atitude mais comum dos professores em relação a minha presença ali era de indiferença. Havia um cumprimento formal inicial, mas não passava disso. A rotina da *sala* durante as aulas era tranquila, geralmente no máximo dois professores ficavam planejando ou preenchendo relatórios. No entanto, na hora do intervalo o local não comportava o número de professores, em torno de 15, a maioria mulheres.

Tratava-se de um ambiente pequeno, que tinha uma mesa com nove cadeiras que roubava quase todo o espaço. A mesa, aparentemente muito desorganizada devido à correria, estava sempre cheia de livros e bolsas. Duas prateleiras abarrotadas de objetos escolares ficavam no canto da sala, um bebedouro e algumas cadeiras de plásticos noutra canto da parede e a geladeira. Com o passar dos dias, descobri que a porta a qual eu pensei ser um pequeno depósito de livros era na verdade um banheiro frequentado por homens e mulheres. Havia, também, um ar condicionado, que, segundo alguns professores, esquentava mais do que resfriava, o que constatei como verdade. De uma forma geral, era uma sala muito apertada, sem conforto, que quando estava lotada nos horários de intervalos era impossível todos ficarem sentados.

Optei por uma postura mais discreta, sem apresentações excessivas, não queria ser visto como um pesquisador do tipo que faz anotações a cada instante, tampouco contribuir com esse estereótipo. Preferi me envolver com aqueles profissionais aos poucos, conhecendo suas particularidades e permitindo que eles me conhecessem. No decorrer dos dias me aproximava cada vez mais deles e os mesmos conheciam mais sobre a minha pesquisa. Não precisei me explicar a cada instante. Durante as conversas, eles me perguntavam o que queriam saber a respeito da pesquisa e eu os respondia. Contudo, o meu olhar de pesquisador estava atento aos detalhes, a cada palavra dita, mas também ao silêncio que muitas vezes

representava mais do que os diálogos. Ao final do dia, ainda na escola, fazia anotações, tomando o cuidado para não ser visto nessa atividade.

3.3 Estados de interação: o toque das emoções

A maior parte do tempo eu apenas observava, embora estivesse aberto à conversa sempre que solicitado. Durante as aulas, quando a *sala* era pouco frequentada, as relações com os professores se estreitavam. Fazia questão de me identificar como professor da rede pública de ensino, além de pesquisador, e me solidarizava com alguns problemas relatados sobre os desafios enfrentados na sala de aula. Quando desmontava a imagem de pesquisador da UFC, sentia que a conversa fluía sobre diversos assuntos, até mesmo sobre o presente trabalho.

Aos poucos fui me sentindo parte do grupo. No entanto, quando a sirene que anunciava o intervalo tocava, um sentimento de tensão tomava conta de mim. Era o momento em que todos os professores estariam presentes para tomar o *cafezinho* ao redor da mesa. Essa, para além de um móvel que compunha o ambiente, tornava-se literalmente o centro da *sala*. Alguns professores mais discretos, que durante o planejamento se encontravam sentados à mesa fazendo suas anotações e planos de aula, durante o intervalo cediam lugar aos professores que chegavam, como era o caso de Roberta e Antônia.

Em menos de um minuto após o toque da campanha anunciando o intervalo os professores entravam na *sala* em um clima quase que de festa e muita alegria. As conversas não se cruzavam, cada um falava determinado assunto, todos ao mesmo tempo. Era impossível focar numa mesma história por muito tempo, pois sempre havia alguém a roubar a atenção. Eu procurava perceber todos, dos mais eufóricos e comunicativos aos mais tímidos e discretos. Eles sentiam a minha presença, mas antes que eu ensaiasse um cumprimento ou aperto de mão, era comum a confissão de mais histórias e piadas.

A mesma campanha que anunciava o intervalo e causava entusiasmo nos professores, no início das aulas causava apatia. Nesse momento não havia conversa, o semblante dos profissionais era de cansaço e desânimo ao iniciar o turno. Um sentimento parecido ressurgia ao final do intervalo. Dessa forma, o som emitido pela campanha era carregado de simbolismos, possuía uma personalidade de controle e libertação. Fazendo um paralelo com os estados de interação apontados por McLaren (1991), a partir da campanha identifiquei algumas características recorrentes nos comportamentos dos professores, onde os categorizei em cinco estados.

O primeiro se refere ao *estado de liminaridade*, manifestado pelos professores ao perceberem por meio do som da campainha que deveriam iniciar o turno de trabalho na sala de aula. Eu procurava chegar à escola em torno de vinte minutos antes de começarem as aulas, já com o intuito de observar o comportamento deles nesse estado que se localizava no limite entre o descanso e o início do trabalho. Parte deles permanecia na escola o dia inteiro. Quando eu chegava, estavam descansando na *sala*, alguns ainda fazendo suas refeições. O clima era de apatia e preguiça. Aos poucos, outros chegavam e quando se aproximava das 13 horas eles começavam a se preparar, sem muito ânimo, para entrarem na sala de aula. Ao soar do toque, permaneciam imóveis, não interrompendo a conversa. Por diversas vezes havia um segundo toque, e em outros momentos era necessário a coordenadora entrar na *sala* e lembrá-los que estava na hora de iniciar as aulas.

O *estado de euforia* ocorria na hora do intervalo. Segundos após o toque a porta da *sala* era aberta e os professores entravam com um astral positivo e, aparentemente, feliz. A satisfação de rever os colegas, as conversas, o lanche, o *cafezinho*, tudo acompanhado de bom humor caracterizavam esse momento. Eram apenas vinte minutos, mas foram nesses momentos que os grandes *insights* deste trabalho surgiram. Os professores se revelavam a cada instante, até mesmo os mais discretos. Muitos dos relatos expostos na pesquisa são oriundos desse momento.

Foi nesse estado, um tanto conturbado, que os principais pontos desta pesquisa ganharam forma. A primeira constatação que se deu ao longo dos dias foi que a hora do intervalo era para desopilar, sorrir e relaxar. O *cafezinho* funcionava como um lubrificante vocal durante os diálogos nem sempre cruzados. Qualquer movimento em falso de um era visto como piada e motivo para gozação por parte dos demais. Senti que eles se apresentavam para mim por meio das histórias contadas, a maioria muito engraçada e acompanhada de longas gargalhadas coletivas. Por uma espécie de contágio, de força maior, a *sala* se tornava um palco, onde havia uma verdadeira disputa para ver quem dominaria as atenções.

O tema humor, sem dúvidas, era o principal, sempre acompanhado de um teor erótico. Dos 15 professores, apenas quatro eram homens. No entanto, não havia distinção entre os gêneros na maior parte do tempo, todos tinham direito à fala. Qualquer tentativa de algum professor fazer alguma piada de cunho machista era prontamente repreendida pelas professoras, principalmente por Thelma e Louise. Como de costume nas escolas, não era oferecido lanche aos professores, apenas uma ou duas garrafas de café, essas fruto de uma

cota financeira acordada entre os frequentadores da *sala*. Cada profissional era responsável pelo seu lanche. Dessa forma, era comum alguns levarem pães, biscoitos, frutas, etc.

Certa vez, a professora Louise levou bananas para o lanche e, como de costume, partilhou entre os demais. Nesse momento alguém lembrou que havia leite condensado na geladeira e o levou para a mesa. Louise, com um toque de sensualidade proposital, coloca o leite condensado na banana e lambe a mesma. Nesse momento se ouve gritos e risos generalizados, até que o professor Ricardo fez o seguinte comentário: *faz um boquete!*

Percebi que a fala de Ricardo ultrapassou os limites das normas de convivência da *sala*. Vera me encarou com um olhar de repreensão e eu, de certa forma, compactuei com sua expressão. O momento foi desconcertante, a maioria das professoras, pelo que pude perceber, era casada, e algumas não participavam daquela conversa. Thelma toma a frente e indaga aos demais professores: *Gente, pelo amor Deus! Vamos ter compostura, olha o professor aqui fazendo a pesquisa dele, o que é que ele num vai pensar da gente!* (Notas de Campo, 30 de novembro de 2015).

Nesse momento, como em tantos outros, enfatizava que não estava ali para fazer avaliações de cunho moral, e pedia que eles não se importassem com a minha presença, pois eu era professor e, como tal, sabia que as salas dos professores eram todas iguais, só mudavam de endereço. Apesar disso, sentia-me um pouco constrangido quando a minha presença era percebida nesses momentos de interação do grupo apenas como forma de *frear* o comportamento deles. Em outros momentos, Thelma chamava a atenção do grupo em relação a minha presença para que se comportassem a fim de não causarem uma *má impressão*. Posteriormente, a professora me falou diretamente: *dá para você desenvolver um trabalho sobre a relação dos professores nessa sala, é cada assunto que rola aqui! Somos todos doidos!* (Notas de Campo, 2 de dezembro de 2015).

Outro ponto que me aproximava um pouco deles era a minha presença enquanto aluno do mestrado. Senti que muitos me viam com *bons olhos* e alguns demonstraram interesse em seguir a carreira acadêmica, mas não sabiam por onde começar. Disponibilizei-me para possíveis orientações sobre a construção do Projeto de Pesquisa e esclarecimentos sobre o processo seletivo. Thelma, mais uma vez com sua irreverência, perguntou se poderia utilizar como tema de Projeto de Pesquisa a relação dos professores naquela sala, e a respondi prontamente: *sem dúvidas!*

Com o terceiro toque do dia tinha início o breve *estado de comedimento*, no qual os professores tinham que voltar, lentamente, ao estado anterior, mas de forma diferente, uma

vez que metade da jornada do turno já tinha passado, como diria um professor. Eu percebia certa tristeza que eles demonstravam ao ouvir o toque, pois esse representava a interrupção daquele momento prazeroso e o retorno à sala de aula. Assim como no primeiro toque, muitos fingiam não percebê-lo, sendo necessária, mais uma vez, a presença da coordenadora.

Por fim, o último estado de interação determinado pela campanha seria o *estado de regozijo*, representado pelo quarto e último toque. Nesse, não havia interação, apenas a vontade súbita de voltar para suas casas. Os professores entravam na *sala* apenas para recolherem suas coisas e irem embora, muitos já partiam da sala de aula para o portão de saída. Era o mais rápido dos estados. Qualquer tentativa de conversação com eles era facilmente ignorada. O clima era de felicidade e euforia por estarem indo embora.

Certa vez, durante a realização de uma entrevista reservada com a professora Thelma, a qual gostava muito de falar e detalhar seus comentários, ouve-se o quarto toque. Ainda estávamos no meio do processo, utilizando como espaço a Sala da Direção, uma vez que não havia espaços disponíveis para a entrevista naquele dia. Percebi que ela acelerou e encurtou suas palavras, a fim de encerrar aquele momento. Chegou a ser engraçado a reação dela falando mais rápido. Durante as transcrições das entrevistas, ri um pouco dessa situação, ao mesmo tempo em que me senti inconveniente por ainda ter insistido alguns minutos. Ao perceber o seu olhar de angústia, e o barulho das pessoas em trânsito, achei melhor encerrar a entrevista e continuar noutro momento, visto o poder do *estado de regozijo*.

Destaco ainda o *estado de relaxamento*, representado pelos momentos em que os professores se encontravam de planejamento. Nesse, percebia um clima mais sereno. O som da campanha surtia um efeito contrário nos professores que tinham que estar em sala de aula. Por exemplo, o primeiro toque para os professores no *estado de relaxamento* representava a tranquilidade proporcionada pelo esvaziamento da sala, momento em que poderiam estudar, preencher algum relatório ou simplesmente conversar com um colega. No segundo toque, era comum eles saírem da sala para ceder o lugar junto à mesa aos colegas que estavam na sala de aula. Não havia disputa por lugar, tampouco por atenção. Ao final, enquanto muitos se encontravam no *estado de regozijo*, os professores no *estado de relaxamento* permaneciam calmos, e muitos eram os últimos a saírem da escola.

Durante o *estado de relaxamento* pude estreitar a relação com os professores, conhecendo suas particularidades e observando seus hábitos com maior atenção. Foram inúmeras conversas e descobertas. Além disso, foi nesse momento que desenvolvi parte da pesquisa, com as entrevistas junto a eles em outros espaços da escola. A sistematização das

observações a partir de estágios facilitou a compreensão das relações na *sala*. Foi interessante observar o poder que o som da campanha exercia na rotina de uma escola e, conseqüentemente, na postura dos professores. A leitura de McLaren (1991) foi determinante para a realização dessas observações, principalmente no que diz respeito ao encadeamento dos fenômenos.

3.4 Pesquisador e informante: respeitando limites

No decorrer dos dias agendava as entrevistas com os professores para os dias dos seus respectivos planejamentos. Como já estávamos no mês de novembro, o período letivo estava próximo do fim e logo as avaliações finais seriam aplicadas. Isso significava que havia pouco tempo para realizar as entrevistas, uma vez que logo eles estariam empenhados nas avaliações. Sempre que possível, abordava-os a fim de verificar o melhor dia para conversarmos. Montei uma agenda e no dia combinado realizávamos a atividade em local reservado, dentre eles a biblioteca, uma sala de aula vazia, a sala de Atendimento Educacional Especializado e até mesmo a Sala da Direção.

Não consegui entrevistar todos os professores, pois alguns trabalhavam em mais de uma escola, o que acabava comprometendo os nossos encontros. No total, registrei a conversa formalmente com oito docentes. Um dos professores, o Ricardo, apresentou resistência em realizar a entrevista. Primeiramente ele se justificou dizendo que não tinha tempo disponível, pois trabalhava apenas dois dias na semana naquela instituição, e que a noite exercia funções na coordenação de outra escola. Ele até sugeriu que eu o procurasse nessa outra escola, em um dia a combinar. Mas naquele momento ele não podia, pois o seu tempo era distribuído entre a sala de aula e o planejamento.

Não obstante, percebi que ele passava a maior parte do tempo conversando com quem estivesse disponível. A primeira informação que me passou numa conversa informal foi que era doutor em Educação pela UFC. Percebi que ele gostava muito de falar sobre o seu currículo e eventos acadêmicos que frequentava. No entanto, apesar de conhecer as dificuldades durante a realização de uma pesquisa acadêmica, Ricardo não apresentou disponibilidade comigo, preferindo o silêncio.

Com o passar dos dias, fui percebendo os motivos dele ter cometido aquela *infração* relacionada ao *episódio da banana*. Ricardo, de certa forma, não pertencia ao grupo, pois só estava na escola duas vezes por semana. Percebi que os seus assuntos não contagiavam os demais professores, era como se não fossem do interesse deles. Outro ponto observado foi que

ele falava *cantadas* direcionadas a algumas professoras, dentre elas a Louise, a qual sempre fazia questão de manter a imparcialidade perante o professor, não o olhando nos olhos. Ela era uma jovem professora muito simpática e espontânea com todos, com um senso de humor agressivo, eu a flagrei fazendo *caretas* algumas vezes enquanto Ricardo falava.

Ricardo era um professor em fim de carreira, tinha carga horária reduzida na Prefeitura de Fortaleza e complementava suas atividades como diretor em outra escola. Certa vez, durante uma conversa sua com a diretora, na *sala*, eles falavam sobre gestão de pessoas. Eles trocavam experiências sobre as dificuldades enfrentadas pelo núcleo gestor. Ambos concordavam que era preciso ter *pulso firme* no trato com os professores. Só estávamos nós três na sala e eu me sentia invisível naquele momento. A partir daquela conversa percebi que ele estava mais para o grupo dos gestores do que para o dos professores. Isso justifica, de certo modo, o não entrosamento com os demais. Apesar de não ter realizado a entrevista com Ricardo, pude colher muitas informações e impressões a seu respeito.

Certamente o *não dito* oficialmente foi um dado importante para este trabalho. No início, Ricardo ficou curioso em saber que eu estava desenvolvendo uma pesquisa para o mestrado. No entanto, quando falei dos objetivos de estudo, senti-o indiferente ao tema sexualidade e família, como se não desse muita importância. Provavelmente, daí a sua recusa em conversar comigo sobre o assunto.

Na escola havia um professor readaptado na função de auxiliar de secretaria, o João. Durante os dias pude ter um contato mais próximo com ele. Desde o primeiro momento ele se aproximava com certa intimidade nunca conquistada. Tentava forçar uma intimidade comigo, sempre em *tom de brincadeiras* de duplo sentido, as quais eu tinha muitas dificuldades em compreender. Falava que gostava de fumar maconha e que era homossexual, ao mesmo tempo em que alguns professores davam gargalhadas. Eu nunca sabia ao certo como agir com ele, pois João oscilava entre a seriedade e a extroversão. O pouco que pude extrair dele em relação a sua história de vida é que ele foi afastado das salas de aula devido a uma denúncia infundada de assédio sexual contra um aluno, conforme relatou.

Infelizmente não pude entrevistá-lo. Apesar dele oferecer atenção diária e se disponibilizar para realizar a entrevista, sempre se esquivava na hora marcada. Quando tentava um contato mais formal rumo à entrevista, ele desconversava com assuntos irrelevantes. Percebi certa inconstância em seu comportamento. Ele vagava dentro da escola, alternando entre a *sala*, a secretaria e o pequeno pátio na entrada da escola onde fumava um cigarro a cada instante. Ele, assim como os outros, tinha um estilo próprio, sem pudores, não

existindo preocupação em agradar aos demais. Em determinados momentos, um sentimento de piedade tomava conta de mim quando o via. Ele deixava transparecer que não tinha propósitos definidos na vida e que aguardava com expectativa a aposentadoria por motivos psiquiátricos.

Percebi uma resistência por parte de João e Ricardo. A minha postura diante dos obstáculos postos pelos sujeitos sempre foi a de respeito, sem insistências. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica pode ser mais efetiva, pois não há entrevistas. A conversa vai fluindo, perguntamos e, com isso, temos acesso a tudo que saberíamos através de uma entrevista, mas de modo mais coloquial, informal. Por isso a abordagem etnográfica foi importante neste estudo.

Acredito que a pesquisa que se propõe qualitativa não segue em linha reta, detendo-se, principalmente, ao percurso. O fato de alguns professores terem se esquivado do contato mais formal com o pesquisador, não significa que eles não fizeram parte da constituição deste trabalho. Certas atitudes e comportamentos, como também o dito e o não dito, compõem a rede de sentido deste estudo.

De uma forma geral, despertou-se a reflexão em torno das múltiplas possibilidades de pesquisa que o ambiente pode suscitar, seja no âmbito da formação, interação ou afetividade, dentre outros. Qualquer evento que ocorra na escola é de interesse da educação, portanto essas capturas etnográficas se tornam pertinentes, principalmente porque se trata de um espaço em que os professores apresentam suas filosofias acerca da educação mais espontaneamente.

4 SEXUALIDADE E FAMÍLIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-SOCIAIS

O objetivo da discussão em torno de uma possível narrativa que nos remonte ao improvável marco inicial da história da educação, família e sexualidade brasileiras não deve ser concebido literalmente, ou, como se diz, não deve ser levada tal intenção ao *pé da letra*. Não tive a pretensão de apresentar marcos e fatos interconectados que justifiquem uma cronologia de nossa história. O intuito foi suscitar reflexões sob a ótica da comparação de diferentes períodos em que se cruzam determinadas categorias – sexualidade, família e educação.

Não obstante, compactuo com Foucault (2014) quando o mesmo, titubeante, confere a tais narrativas de aberturas históricas, presente em diversas sociedades, discursos cristalizados no imaginário coletivo que despertam um sentimento comum de reconhecimento e compreensão. Esses discursos são fundantes de outros, uma vez que nos remontam a um suposto marco inicial, que somos levados a crer, por meio da repetição, que está na origem de nossa identidade. Destaca ainda que:

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que se “dizem” no decorrer dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós o conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de “literários”; em certa medida textos científicos (p. 21).

Oliveira (2008) concebe a verdade como um regime de poder, desvinculando-a da razão. A verdade histórica estaria alicerçada em regimes de poderes que buscam unificar a vida humana, portanto, “[...] não há nenhuma essência a se realizar na história, não há uma ordem subjacente a tudo que acontece como não há uma finalidade única para a qual tudo deve tender” (p. 7). Ainda sobre a verdade histórica, Costa (2007) destaca que:

Segundo nos ensinou Michel Foucault, a verdade é deste mundo e é regida por relações de poder que estabelecem os critérios de validade e legitimidade segundo os quais algo pode ser tomado como verdadeiro ou falso. O que podemos ter são hipóteses provisórias e parciais que nos dão segurança temporária” (p. 148).

Ao se conceber a sexualidade como um dispositivo histórico, não seria possível realizar uma narrativa em busca de sua gênese, uma vez que se trata de sexualidades distintas,

com propósitos que variam desde questões relacionadas ao poder, como, também, ao prazer e ao controle. Revel (2011) contribui para a compreensão do conceito de dispositivo ao destacar que a concepção foucaultiana se debruça sobre os mecanismos de dominação, e não nas ideologias que o acompanham. Os dispositivos “[...] são de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, tanto de instituições quanto de táticas instáveis [...]” (p. 43).

Para Foucault (2014), não existe um discurso unificado da sexualidade, mas um conjunto de discursos que procurou ao longo do tempo regulá-la nos diferentes campos do conhecimento, os quais são marcados por diferentes nuances de interdições, em que essas “[...] não têm a mesma forma e não interferem do mesmo modo no discurso literário e no da medicina, no da psiquiatria e no da direção de consciência” (p. 63).

A sexualidade humana possui uma dimensão social e política, e, assim como as demais relações que envolvem interações humanas, é histórica. A conduta sexual de um povo reflete suas crenças, seu modo de viver, sua cultura, reflete as relações de poder existentes em tal sociedade. Numa sociedade machista e homofóbica, tais marcas acabam sendo impressas na *sexualidade oficial*, partindo do ponto de vista heterossexual, com as relações impregnadas de sexismos e estereótipos.

Ao mesmo tempo em que se fala em igualdade e liberdade sexual, há o entrave, a permissão e a interdição, o lícito e o ilícito. Como observa Chauí (1984, p. 205) “[...] nessa sociedade falante e tagarela, *não é todo mundo que tem direito à fala*. Mulheres e homossexuais masculinos, por exemplo, estão destinados ao silêncio. Outros falam por eles”. A base dessa afirmação apresentada pela autora se encontra nos estudos foucaultianos, onde o filósofo apresenta que nem todas as pessoas estão autorizadas a falar:

[...] nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos eostas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 2014, p. 35).

Torna-se necessário realizar uma discussão acerca da sexualidade para além do corpo e dos aspectos reprodutivos a fim de compreender suas múltiplas variações e manifestações, não sendo possível fechar tais conceitos. A compreensão em torno dos diversos arranjos familiares que encontramos atualmente e que são silenciados pelo discurso oficial do governo, da legislação e no cotidiano escolar, perpassa essa dimensão histórica.

Dessa forma, para a elucidação da temática, tornou-se fundamental uma narrativa com vistas a uma tentativa de recomposição historiográfica, sem seguir uma ordem cronológica

rígida, a respeito da sexualidade e seus desdobramentos na família, na forma de ser homem e ser mulher, na infância e na percepção do sujeito visto de forma global, para além do biológico. Existe um *continuum*, onde a história é concebida como um processo, tendo como característica principal a mutabilidade. Foi nessa ótica que a abordagem histórica foi conduzida neste trabalho.

4.1 (...) do biológico à *Psique*: entre o dogma e a razão

Quanto mais o homem penetra, pelo seu conhecimento, nesses mistérios, maior é a sua admiração pelo poder e pela sabedoria do Criador. Mas, seja por orgulho ou por fraqueza, sua própria inteligência faz com que ele se iluda. Acumula muito conhecimento, mas, a cada dia que passa, verifica quantos erros tomou por verdades e quantas verdades rejeitou como erros. Assim, a cada dia, acrescenta mais decepções ao seu orgulho.

Kardec (2013, p.82-83)

Existe uma *teia* de relações envolta da sexualidade, sendo impossível compreendê-la separada das relações humanas e de toda a sua diversidade. Historicamente, a constituição da sexualidade e seus desdobramentos na forma de ser, considerando a mesma para além do ato sexual, reconfigurando condutas e refletindo na concepção da família contemporânea, é algo relativamente recente na história da humanidade.

A discussão sobre a sexualidade aqui apresentada teve na confissão do sujeito o seu ponto de partida. Tal confissão está na gênese da formação discursiva em torno da sexualidade com o intuito de controlar a conduta sexual das pessoas, tendo, com isso, interesses políticos, sociais e econômicos. Foucault (2014) destaca que essa relação de controle e exclusão que permeia os discursos da sexualidade ao longo da história evidencia uma preocupação e vigilância constantes a fim de assegurar o poder, tendo nos processos de exclusão, dentre eles a interdição de alguns grupos e práticas, uma de suas marcas mais explícitas. “Por mais que o discurso seja bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação como desejo e com o poder” (p. 10).

Foucault (2011) discute a história da sexualidade e suas origens a partir da análise dos discursos, em primeira instância formados pelas falas das pessoas, mas não se limitando a elas. Dessa forma, a história da sexualidade esteve estritamente relacionada à confissão dos sujeitos, às suas falas e depoimentos. Destaca que vivemos numa sociedade confessional. A confissão, como construção de uma verdade sobre o sexo, permitindo que as pessoas falassem de sua sexualidade, contribuindo, com isso, para a produção dos discursos acerca do tema, esteve presente em dois momentos na história da sexualidade humana: um religioso, no período medieval, e outro científico, na modernidade.

Aponta que foi a partir das ciências modernas, sobretudo com o surgimento da Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise, que foi possível compreender a sexualidade como algo intrínseco à vida do sujeito, presente em todo o seu desenvolvimento, do nascimento à morte. No período medieval, não existia o conceito de sexualidade, havia apenas o ato sexual, onde a Igreja exercia uma fiscalização constante para que o mesmo não fosse praticado para outros fins que não estivessem ligados à reprodução e ao matrimônio. Através da confissão eclesiástica, conhecia-se a conduta sexual das pessoas a fim de vigiá-las e garantir a norma, onde aqueles que praticavam desvios sexuais eram repreendidos e purificados por meio das penitências.

O autor argumenta que no período medieval não havia uma compreensão da sexualidade para além da cópula. As pessoas viviam numa sociedade matrimonialista, onde a única função do casamento era a procriação. A Igreja exercia, prioritariamente, uma fiscalização constante da conduta sexual do povo. Aqueles que se distanciavam do padrão matrimonialista eram considerados um desvio. Os preceitos religiosos relativos às condutas sexuais provocavam forte influência sobre a moral da época.

As pessoas, com medo dos castigos eternos, confessavam seus pecados sexuais ao padre no confessionário, dentro da Igreja. A instituição religiosa compreendia a conduta sexual das pessoas a fim de exercer maior controle sobre os corpos e os comportamentos, sob o enfoque moral. Essas sociedades viveram o Dispositivo da Aliança, tendo no ato sexual a única função de procriar, só podendo ocorrer esse encontro a partir do casamento, disseminado pela cultura cristã da época.

Com o advento da modernidade e o deslocamento nas mentalidades da fé para a razão, o dogma foi cedendo o seu lugar ao questionável e empírico. Por meio de um lento e complexo processo cultural, começou-se uma “[...] longa luta entre a ciência e o dogma, na qual os tradicionalistas se empenharam numa batalha perdida contra o novo conhecimento” (RUSSELL, 1969, p. 6). No entanto, os processos sociais não podem ser vistos de forma simplista. Conceber a modernidade em oposição ao período medieval acarreta inúmeros prejuízos à compreensão dos respectivos períodos históricos. Muitas vezes, o termo *Idade Média* é utilizado de forma pejorativa para designar atraso nas mentalidades. A professora Louise, ao falar da repressão sexual que ronda as mulheres, fez uma alusão ao esse período:

Graças a Deus que isso mudou, era uma mentalidade muito medieval. Tem um texto que fala “o quanto somos medievais”. Essas práticas da Igreja ainda são muito marcantes, a doutrina foi tão forte e mesmo séculos depois a gente toma como verdade. E quando a gente quebra esse paradigma a gente fica encrascada.

Eu acho que os valores mudaram, têm que mudar. E aí a gente tem que identificar o que é o bom e o que não é. [Louise].

Vale destacar que foi o racionalismo moderno que difundiu a ideia da Idade Média como *idade das trevas*. Mas foi esse período, considerado obscuro e turbulento pela historiografia tradicional, que continha os elementos necessários para o período seguinte. Neste trabalho, o recorte cronológico moderno não foi feito aleatoriamente. Diz respeito ao impacto das ciências na concepção da sexualidade humana. Contudo, não foi intenção propor uma linha histórica uniforme, tampouco um *ponto final* na historicização da temática. O objetivo foi formar uma *linha de horizonte* ao se discutir a sexualidade humana.

Foi fundamental assumir uma postura crítica diante da polarização entre dogma e razão. O intuito foi compreender determinado fenômeno histórico, no caso a sexualidade, através de teorias. Optei por uma abordagem qualitativa, partindo dos discursos religiosos e científicos, ancorado nos estudos foucaultianos, os quais apontam que a confissão religiosa, dentro da Igreja, cedeu lugar à confissão científica nos consultórios médicos.

Por meio de relatos e análises, pôde-se ir além do ato sexual, contribuindo para o desenvolvimento de uma tecnologia sexual (exame de DNA, meios contraceptivos, inseminação artificial, pílulas estimulantes da libido, etc.) que influenciou a forma como nos relacionamos uns com os outros. Enquanto que no período anterior se buscava conhecer a conduta sexual das pessoas a fim de vigiá-la e controlá-la, sob a ótica de uma moralidade desejável e única, na modernidade se buscou compreendê-la com o intuito de exercer um maior controle sobre os corpos que necessitavam de uma assepsia, garantindo longevidade e resistência na sociedade industrial que se consolidava. A Psicanálise propôs uma compreensão do sujeito para além da razão, fazendo surgir o corpo psíquico (NERI, 2005), onde a influência dos fenômenos mentais pode repercutir no corpo inteiro.

Com o desenvolvimento das ciências modernas, os estudos filosóficos, sociológicos e antropológicos possibilitaram a ampliação da nossa compreensão sobre o mundo, permitindo-nos ir além do que está posto e nos reconhecer como seres ativos na realidade em que vivemos. Com esse avanço tecnológico, mas também gnosiológico, foi possível refletir sobre o nosso passado e compreender a dialética da vida contemporânea. Foucault (2011) discute as implicações desse processo na compreensão da sexualidade humana e contesta a hipótese de que vivemos numa sociedade que vem se reprimindo ao longo dos séculos nas questões relativas ao comportamento sexual, já que cada vez mais o tema é debatido. Sexualidade é um

conceito moderno, conquistado paulatinamente ao desenvolvimento científico a partir do século XVIII.

A modernidade foi marcada pela vontade de saber, tendo como característica uma ciência do olhar (FOUCAULT, 2014). Houve um empenho entre os diversos campos do conhecimento numa busca constante, mas sempre incompleta, em direção à compreensão dos fenômenos humanos e sociais. As ciências se debruçaram sobre a conduta sexual das pessoas. Sujeitos que antes eram considerados desvios, sendo silenciados e banidos das rodas sociais, emergiram como categorias, com conceitos específicos, surgindo o que Foucault (2011) denominou de *vegetação de sexualidades*.

Procurou-se compreender os homossexuais, os sádicos, as histéricas, os pedófilos, dentre outras categorias. Aos poucos, os aspectos relacionados à prática sexual foram se ampliando e a visão matrimonialista não comportava mais tal complexidade. A partir de então, não existia apenas a heterossexualidade e, para se compreender essa, era preciso considerar toda a complexidade da sexualidade humana. Esse movimento de ampliação caracteriza o que o autor chamou de *Dispositivo da Sexualidade*.

Todo esse avanço científico contribuiu para ampliarmos nossa concepção acerca da sexualidade. As diversidades sexuais ganharam espaço nos discursos e foram desassociadas das patologias. As questões relativas às diferenças entre os gêneros atualmente se limitam às questões culturais, não sendo mais consideradas diferenças de inferioridade biológica entre homens e mulheres. A tecnologia sexual conquistada a partir da modernidade repercutiu em diversos setores sociais. As mulheres tiveram assegurado o direito ao prazer, tendo na pílula anticoncepcional o *ponto final* na questão do sexo como único fim a reprodução.

As técnicas de fertilização assistida *colocaram em xeque* o matrimônio clássico, onde a união entre os sexos opostos era condição *sine qua non* para a reprodução e constituição da família. As pílulas para o tratamento da disfunção sexual masculina, conhecidas como *pílula azul*, garantiram uma longevidade à prática sexual masculina, contribuindo para a paternidade tardia, após a terceira idade, o mesmo ocorrendo com as mulheres com o tratamento hormonal. Os reflexos dessa tecnologia foram significativos na constituição da família contemporânea, onde a configuração clássica, formada por pai, mãe e filhos, não seria mais a única vigente.

Interessante ressaltar que séculos antes, no período compreendido como Idade Média, a religião era concebida como via de acesso à redenção. O discurso religioso era determinante na compreensão do sujeito, o qual perdurou durante mais de 15 séculos. A soberania do

discurso científico é relativamente recente, considerando o caminhar histórico, possuindo aproximadamente quatro séculos. Entretanto, a imponência da razão possui uma interface com a religião, essa mostra o seu poder, principalmente, nos espaços em que aquela não alcança, como no mundo espiritual, por exemplo.

Grande parte do desenvolvimento científico tem se erigido sobre a pretensão de superar a morte física e psíquica do sujeito, tanto que um dos elementos que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) é a expectativa de vida. A ciência se debruçou, também, numa busca para a conquista da juventude eterna. Criou-se a indústria do cosmético que se renova a cada instante. O nosso corpo trás em si as marcas do tempo, cicatrizes que deixaram de ser consideradas experiências e ganharam um tom pejorativo. Vivemos tempos em que a idade não deve ser quantificada.

É preciso que a mente, para as ciências, e o espírito, para as religiões, permaneçam sãos, acompanhando a higidez física. Ciências como a Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise surgem e se consolidam numa tentativa constante de tornar a existência menos sofrida, remediando as perturbações que venham a comprometer o convívio em sociedade.

Principalmente no que diz respeito a esse ponto, as religiões ou manifestações espirituais oferecem um suporte a tais ciências, podendo ocorrer, no entanto, divergências irreconciliáveis. A Psicologia pode abordar as enfermidades psíquicas a partir do conhecimento enciclopédico adquirido ao longo do tempo por meio da experiência imediata. A religião pode considerar que tal enfermidade tenha sua cura no campo espiritual. Ambas podem ter sucesso em suas proposições de recobro.

É preciso despertar a crítica em torno das concepções que apontam para a divisão entre ciência e religião, onde a modernidade teria se sobreposto ao período medieval. Essa ideia é, no mínimo, uma cisma preconceituosa que acarreta em prejuízos na compreensão do percurso histórico.

Oliveira (2008) aponta que a pós-modernidade rompeu com a ideia de verdade absoluta criada e cultivada no período anterior. Hoje convivemos com uma verdade polimorfa, incapaz de conceber à existência humana um caráter unitário. Em suas palavras, “[...] proclama-se a morte da razão una e única. E em seu lugar se estabelecem as múltiplas razões dos jogos de linguagem” (p. 273).

Foucault (2014) afirma que o que constitui uma disciplina não é apenas a verdade sobre determinado tema ou objeto. Os erros também fazem parte da composição de um determinado campo do saber. A História, por exemplo, não é constituída por tudo aquilo que

se pode dizer de verdade sobre a história das civilizações, mas também é composta por lapsos temporais que implicam em erros que, de certa forma, contribuem para a discussão histórica.

Retomando o debate em torno das ciências, pode-se destacar que não existe campo do saber absoluto. A ciência não dita a verdade, ela lança proposições de verdade que estão abertas a refutações ou ratificações. “O racionalismo não supõe em absoluto que a ciência possa estender-se até os últimos limites do dado; afirma apenas que, no dado, não há limites que a ciência não possa jamais transpor” (DURKHEIM, 2012a, pp. 20-21).

O século XXI ainda é marcado pela herança do positivismo, onde ainda cultivamos a crença de que o conhecimento científico é o caminho para explicação de todos os fenômenos que nos circundam, sendo o único caminho para a salvação no mundo físico.

O objetivo dessa discussão foi apresentar uma reflexão a respeito da sexualidade como um dispositivo histórico, uma construção social, que está em constante movimento e em consonância com seus espaços sociais e temporais. Apesar desse enfoque nas contribuições das ciências, não podemos simplificar a discussão e atribuir unicamente à ampliação da concepção em torno da sexualidade ao desenvolvimento científico.

As ciências modernas não resolveram os anseios da humanidade. Se a razão trouxe benefícios, acarretou, também, inúmeros problemas. Existem evidências que apontam que o aparato tecnológico que surgiu a partir desse período não propiciou um bem estar universalizado.

Com o desenvolvimento industrial, houve uma produção em larga escala que, além de não ter sanado a problemática da fome em diversas regiões do mundo, provocou a escravização do homem pelo homem. As duas Grandes Guerras, *encabeçadas* pelas grandes nações, causaram enormes prejuízos à livre socialização do humano. Os estigmas desses eventos são perceptíveis ao longo do século XX e XXI, onde as nações globalizadas montaram um poderoso arsenal bélico capaz da autodestruição mútua e total.

Esse é o preço que pagamos por todo o desenvolvimento científico e cultural o qual conquistamos. No nosso mais estimado ego, alimentamos, durante aproximadamente três séculos, um sentimento de superioridade absoluta frente aos fenômenos naturais e psicossociais. Porém, fomos incapazes de nos compreendermos e respeitarmos o outro, conquistamos um desconforto constante.

A vida em coletividade, onde a contenção dos prazeres individuais se tornou condição para se conviver em harmonia no campo social, fez surgir o que Freud (1974) denominou de *sentimento de culpa*, caracterizado pela ausência constante da felicidade, esse apontado como

um dos maiores problemas no desenvolvimento da civilização. O progresso das ciências e a consequente *dominação*, sempre limitada, do campo natural, ambição essa milenar, não trouxe a felicidade para as pessoas.

4.2 Desbravando o horizonte e o novo mundo: outros povos, novos olhares

[...] Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.

(Trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, em primeiro de maio de 1500¹⁵)

Neste momento, apresento uma discussão a respeito do processo de colonização brasileiro, a partir dos séculos XV e XVI, e seus reflexos na cultura, educação e sexualidade na Europa e, principalmente, no Brasil. Evidencia-se que o contato entre os dois continentes não se deu de forma unilateral, com a Europa difundindo sua cultura e valores sobre os nativos que aqui se encontravam. Os hábitos dos indígenas, assim como os dos africanos e outros povos, influenciaram profundamente o modo de ser dos povos europeus e brasileiros.

A metodologia utilizada nesta etapa da pesquisa segue em consonância com as outras, onde, além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se a História Oral. Tal metodologia se justifica, uma vez que teve como ponto de partida as reflexões suscitadas durante as aulas ministradas pela professora Cavalcante (2015) no Seminário de Educação Brasileira (SEB)¹⁶, do PPPGE/UFC. A partir das aulas sobre temas diversos relacionados à constituição do pensamento moderno europeu e seus reflexos na sociedade, cultura e educação brasileiras, articuladas às obras estudadas ao longo do seminário e aos depoimentos dos alunos e reflexões pessoais sobre os temas abordados, desenvolvi a presente discussão. Dessa forma, a partir do uso da História Oral, no decorrer deste trabalho foi necessário se remeter à fala de Cavalcante (2015) para a elucidação de algumas questões que se tornaram essenciais para a compreensão deste ensaio.

O intuito foi despertar outros olhares sobre o processo de colonização que subjogou, histórica e socialmente, as Américas, mais especifica e violentamente o Brasil. É importante cultivar o hábito da crítica não para anular, e sim para refletir, compreender e contestar o que é posto como natural pelos manuais enciclopédicos mais tradicionais. Reconhecer as

¹⁵

Disponível

em:

<

<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/perovazcaminha/carta.htm>>.

Acesso em: Jun/2016.

¹⁶ Disciplina cursada no semestre 2015.2.

incoerências e continuidades históricas acerca das relações entre a sociedade brasileira e a europeia e suas interconexões é essencial para a compreensão dos fenômenos sociais e políticos que perturbam a atualidade, dentre eles a intolerância e a resistência ao se discutir os temas relacionados à sexualidade, bem como o consumismo vinculado ao egoísmo e à exploração.

Mais uma vez destaco a influência das disciplinas cursadas ao longo do Curso de Mestrado do PPGE/UFC. Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa é fruto de experiências múltiplas, onde o olhar atento do pesquisador esteve o tempo todo a articular fatos e vivências de ordem pessoal, social, acadêmica e profissional a fim de construir uma reflexão coerente diante dos temas propostos. Nesse sentido, o SEB despertou uma criticidade em torno dos processos de colonização, sendo impossível dissociá-lo da cultura e educação brasileiras. Para se compreender essa realidade é preciso compreender que o sentimento territorial que hoje conhecemos como Brasil é fruto do contato da Europa com o continente americano.

Conforme Cavalcante (2015) enfatizou ao longo do SEB, o progresso das ciências modernas na Europa dependeu das Américas. É fundamental tal percepção para superarmos o *complexo de inferioridade* que temos em relação àquele continente. A história da Europa e o seu desenvolvimento social estão intrínsecos às Américas e aos povos nativos.

O próprio nome do Brasil está relacionado a tal processo, uma vez que chegando às terras da América do Sul, sob o olhar colonizador em busca de riquezas, Portugal encontrou na extração do pau-brasil a fonte econômica que motivou nas três primeiras décadas do século XVI a ocupação do território. Oliveira (2015) informa que essa ocupação do território brasileiro, atrelada à atividade econômica recém-descoberta, dependeu de uma relação amistosa entre os portugueses e os indígenas, em que esses faziam a derrubada das árvores, incorporando os até então desconhecidos instrumentos de trabalho.

Devido à importância de tal atividade, o nome da colônia passou a se chamar Brasil, desconsiderando a cultura local dos índios, que já conhecia as terras com o nome de Pindorama, a terra das Palmeiras (LUZ, 2008). A nova nomenclatura já pode ser considerada uma das primeiras imposições exercidas por Portugal sobre a cultura local, descaracterizando-a, contribuindo para causar uma relação de alienação entre os nativos e suas terras.

No período histórico que compreendia a era pré-Expansão Marítima, em um mundo não globalizado, portanto limitado do ponto de vista espacial, existia uma relação de fantasia das pessoas em relação ao mundo, aos limites do mar e ao espaço. Na busca por novas

colônias e produtos comerciais, algumas nações se lançaram ao mar. Deu-se início ao processo de globalização, que viria a se concretizar séculos depois. A relação de fantasia com o desconhecido, com os limites do oceano, cada vez mais chegava ao fim com as Grandes Navegações descortinando novos espaços. A partir do contato com outros povos e terras o mundo nunca mais foi o mesmo. Para compreensão de si, tornou-se fundamental considerar o outro, o diferente, as novas culturas.

O povo europeu, em nome do progresso econômico e social, protagonizou uma história de exploração, subjugação e etnocentrismo em relação aos nativos do continente americano. O contato com civilizações desconhecidas, com os povos ditos estranhos e primitivos, foi catastrófico. Exemplo disso foram as expedições marítimas portuguesas que chegaram ao Brasil e usurparam a cultura local, além de dizimar milhares de indígenas. Fato parecido com a violência com que os espanhóis abordaram outros grupos indígenas, as duas situações ocorridas na América do Sul, protagonizadas pelo povo europeu que ambicionava o acúmulo de riquezas e a propagação do Cristianismo convertendo indígenas.

O contato com os povos americanos influenciou a Europa, que por meio da comparação com os nativos pôde reconsiderar a forma de conceber a sociedade e as interações humanas. Cavalcante (2015) destacou essa influência em autores como Rousseau, o qual teve inspiração nesses povos para construir o seu ideal de bondade e liberdade, onde o homem também nasce livre, porém é a partir do contato com a sociedade que ele se torna mau e aprisionado. Citando a biografia de Darwin, destacou que o autor desenvolveu parte de suas pesquisas no continente americano e foi durante a expedição às Américas, mais especificamente ao Brasil, que o autor se fez cientista.

Desmond e Moore (2009) discutem os relatos de Darwin durante sua expedição às Américas em meados do século XIX. Os escritos do cientista apontam que sua estadia no Brasil, presenciando a violência da escravidão, foi decisiva para o desenvolvimento posterior de sua teoria. “Esta é, portanto, a história desconhecida de como o horror de Darwin à escravidão levou ao entendimento que hoje temos da evolução” (p. 21).

Ele possuía um pensamento vanguardista em relação ao povo negro, uma vez que, no século XIX, a escravidão era naturalizada pelas nações européias e suas colônias, sendo o escravismo um dos principais pilares da economia da época. Sua teoria apontava para a unificação da espécie humana, colocando na mesma condição os diferentes povos, de diferentes etnias. Essa concepção seguia na contramão do pensamento da época, que era consistido no etnocentrismo e no racismo, fundamentos esses do eurocentrismo.

4.3 Sexualidade e Família Brasileiras

Atraídos pelas possibilidades de uma vida livre, inteiramente solta, no meio de muita mulher nua, aqui se estabeleceram por gosto ou vontade própria, muitos europeus [...].

Freyre (2004, p.83)

Outro ponto importante diz respeito às particularidades na história da Europa e sua relação com a colônia brasileira. A relação de exploração entre colônia e metrópole não se deu totalmente de forma vertical, onde Portugal dominaria o Brasil, saqueando seus recursos naturais e se mantendo imune aos seus reflexos. Portugal também sofreu influências. O processo de colonização foi violento, saqueador, de imposição e etnocentrismo. Mas também, em meio aos conflitos e às relações desiguais entre metrópole e colônia, houve a aprendizagem, as trocas, as resistências e uma complexa simbiose cultural que fez surgir novas práticas e costumes. A cultura brasileira é fruto dessa relação. Se hoje conhecemos conceitos como globalização e multiculturalismo, isso se deve à expansão marítima de outrora.

As atitudes corriqueiras dos índios que habitavam o Brasil Colônia causaram espanto no povo europeu, além de lhe provocar grande influência. Del Priore (2011) destaca que era comum a cultura europeia se abster da nudez, evitando situações que a provocasse, mesmo entre os casais. Em contrapartida, o banho diário, muito comum entre os indígenas, era visto como lascívia, uma vez que o europeu não possuía esse hábito cotidiano.

A historiadora utiliza o termo *banhos bordéis* para ilustrar o fato de que na Europa Medieval, banhos conjuntos eram permitidos apenas em prostíbulos, sendo condenada a prática entre os casais. A liberdade dos indígenas provocou um sentimento de estranhamento na Europa e, conseqüentemente, aprendizagem. Enquanto que os europeus concebiam a nudez como fonte de pecado, os habitantes da América possuíam outra concepção acerca do corpo e da sexualidade. Logo, esses povos foram acusados pela cultura pudica daquele continente de serem demônios.

O corpo nu era concebido como foco de problemas duramente combatidos pela Igreja nesses tempos: a luxúria, a lascívia, os pecados da carne. Afinal, como se queixava padre Anchieta, além de andar peladas, as indígenas não se negavam a ninguém (DEL PRIORE, p. 17, 2011).

Essa concepção do corpo e do sexo como pecado é fruto do pensamento e cultura europeus do período medieval. Vale lembrar que nesse período vigorava na Europa o

Dispositivo da Aliança (FOUCAULT, 2011), caracterizado por conceber o sexo apenas do ponto de vista matrimonial e com fins reprodutivos. A sexualidade feminina não era considerada e ao homem era assegurado o direito de exercer, com certa liberdade, sua sexualidade heterossexual, seja em casa, no matrimônio, ou em bordéis, com as prostitutas.

Somente a partir da modernidade, com o desenvolvimento das ciências, foi que surgiu o conceito de sexualidade para além matrimônio com fins reprodutivos, onde se desenvolveu uma compreensão mais global da sexualidade humana, perpassando toda a vida das pessoas. Como já dito anteriormente, o autor batizou essa ampliação do termo como Dispositivo da Sexualidade.

Esses reflexos podem ser compreendidos na constituição da sociedade e da família brasileiras. Com a colonização, importaram-se os hábitos e cultura europeus. No entanto, no Brasil, a sociedade foi se constituindo com suas particularidades. Del Priore (2011) destaca que o sentimento de pudor conforme conhecemos hoje, e que vigorava na Europa Medieval, não era conhecido pelos indígenas. Ao chegar às terras brasileiras houve um choque cultural e sexual entre nativos e estrangeiros. Os corpos nus dos indígenas, a naturalidade com que lidavam com as questões do corpo e das práticas sexuais causaram incômodo nos portugueses. Em relação à sexualidade, a influência foi decisiva, apesar das mulheres índias terem sido acusadas de serem *fáceis* e de oferecerem prazeres gratuitos ao colonizador.

A análise segue apontando que o sentimento de pudor foi naturalizado nas sociedades ocidentais. Porém, os indígenas *colocaram em xeque* essa concepção. O contato entre europeus e indígenas brasileiros, a partir do século XVI, desnaturalizou o pudor da cultura europeia. O que seria mais natural: a lascívia ou o pudor? Aos poucos, o envolvimento sexual com os indígenas e, posteriormente, com os africanos, possibilitou a miscigenação, fruto da relação entre diferentes povos, essa uma das principais características da sociedade brasileira.

Vigarello (2013) discute a virilidade europeia e suas implicações a partir do contato com os ditos *selvagens*. Em comparação com os indígenas, o homem branco europeu foi considerado afeminado, apresentando um modelo polido, educado, com a sobreposição da força mental à física. Contudo, com o avanço tecnológico e capitalista, impulsionados pelo desenvolvimento científico, a virilidade dos povos americanos foi considerada selvagem e primitiva. Com essa concepção, os europeus passaram a ser superiores, dominando por meio do intelecto os indígenas. O que era motivo de admiração e modelo viril foi cedendo lugar ao feio e a sexualidade passou a ser vista como algo libertino, em que a coragem do *selvagem* foi vista como animalesca em oposição à racionalidade europeia.

Os princípios que guiavam a conduta sexual na Europa, sob a orientação e vigilância da Igreja, começaram a modificar os comportamentos dos nativos brasileiros. Por meio da catequese, os índios eram convertidos à cultura e religião do colonizador, ao mesmo tempo em que participavam da vida sexual do mesmo. Sob os rígidos padrões impostos pela cristandade, a sexualidade brasileira foi se constituindo com características próprias, apesar de seguir os princípios cristãos.

O processo catequético funcionou como um forte mecanismo de repasse cultural e ideológico da cultura europeia. Além desse fato, foi a partir dele que se constituíram os princípios da educação sistematizada e da escola brasileira, como será discutido no capítulo subsequente.

Sobre a constituição histórica da família brasileira, Freyre (2004) apresenta uma discussão onde a instituição familiar seria o fator principal do processo de colonização, destacando que:

A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande fator colonizador do Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América (p. 81).

Holanda (2012), em consonância com Freyre, salienta que o modelo de família clássico rural era extenso, constituído nos arredores das grandes plantações de açúcar pelo Senhor de Engenho, sua esposa, filhos oficiais e bastardos, agregados, amantes, dentre outros, tendo como característica principal o patriarcado. No século XX, o modelo da família colonial rural migrou para a cidade, apresentando uma configuração urbana mais reduzida, com pai, mãe e filhos. Apesar desse arranjo ser considerado como oficial na atualidade, outros modelos se consolidaram e *colocaram em xeque* a família clássica urbana.

Outro aspecto apontado por Freyre (2004) se refere à influência indígena e, principalmente, do povo africano na constituição da sociedade e família brasileiras. Evidencia que todo brasileiro carrega os traços, o jeito e o temperamento desses povos. Contudo, é importante destacar que esse processo não se deu de forma passiva e cordial, sendo carregado de violência e dominação. Em relação aos negros, nas grandes plantações de cana-de-açúcar, onde se constituíam as famílias do Senhor de Engenho, havia uma predileção sexual.

Era comum aos Senhores terem relações sexuais com suas escravas, gerando filhos bastardos. O mesmo acontecia com as senhoras e os escravos. Os adolescentes pertencentes à família de engenho namoravam e se iniciavam com as escravas e escravos, porém se casavam

com as mulheres brancas de *boa família*. Esse contato sexual, muitas vezes, dava-se de forma violenta e clandestina, principalmente com o africano escravizado no Brasil, o qual participou silenciosamente da constituição da família brasileira. Nas grandes fazendas, onde serviam de mão de obra escrava, eram estuprados e violentados pelos Senhores de Engenho, suas esposas e filhos, como destacou Freyre (2004).

O intuito deste capítulo foi apresentar uma discussão em torno da sexualidade concebida como um dispositivo histórico e social, suscetível de modificação. Seus reflexos incidem sobre as concepções de homem e de mulher que permeiam as relações sociais, assim como a forma como concebemos e lidamos com as diversidades sexuais.

A compreensão acerca das famílias contemporâneas passa por esses elementos, uma vez que seus membros são sujeitos históricos, dotados de uma sexualidade simbólica, que carregam em si múltiplos elementos que transbordam a limitação do ato sexual. Neste trabalho, a sexualidade é concebida como parte da subjetividade e identidade do indivíduo, não sendo possível compreendê-lo sem essa dimensão.

Além da questão individual, a discussão perpassa as instituições sociais, como a família e a escola. Essa última, um dos observatórios desta pesquisa, é discutida no capítulo seguinte. Para tanto, torna-se necessário, mais uma vez, uma contextualização histórica, o que nos remete novamente ao processo de colonização brasileiro.

4.4 O discurso docente diante da relação família e educação: do modelo clássico às múltiplas configurações

Como já destacado na Introdução, as falas dos sujeitos emergem ao longo do texto. Fiz um esforço no sentido de não fragmentar o estudo, como se observa em algumas pesquisas de monografias, dissertações e teses. Não raro, esses trabalhos são divididos em duas partes: a primeira se detendo à teoria, e a segunda, parte final, à análise das fontes. Os professores das Disciplinas do PPGE/UFC de *História da Educação Comparada I*, *História da Educação Comparada II – Transdisciplinaridade*, *História Cultural e História Comparada: uma perspectiva de estudos na educação* e *História da Educação Comparada III – Sujeitos e Subjetividades na Perspectiva da História, da Psicologia e da Sociologia*, todos vinculados à Linha de Pesquisa de História e Educação Comparada, sempre orientaram que se deveria romper com essa estrutura fragmentada.

Dessa forma, foi permitido que as falas dos sujeitos viessem à tona quando necessário, sem a clássica liberação apenas no final do trabalho. Como se pode perceber, tal liberação não

se deu de maneira uniforme, uma vez que, no presente capítulo, até agora, apenas um sujeito falou. Porém, outras falas não foram solicitadas. A partir de agora, para fins de compreensão didática, foi destacada a categoria *Família* para análise das fontes, levando em consideração a discussão histórico-social da sexualidade e da família apresentadas anteriormente.

Os nove professores entrevistados nesta pesquisa apontaram a família como um dos caminhos essenciais para efetivar o processo educativo oferecido na escola. Consideraram que existe uma crise familiar oriunda, principalmente, de uma suposta desestrutura, o que acaba por culminar na educação dos filhos. De uma forma geral, a instituição foi considerada ausente da educação escolar de seus filhos, não existindo um acompanhamento dos mesmos. Para ilustrar a ânsia dos professores sobre a importância da família na educação dos filhos e alunos, selecionei trechos das falas de todos os entrevistados, por ordem cronológica de entrevista:

Eu acho importantíssimo! Eu acredito que se tivesse mais essa participação da família seria muito mais fácil o nosso trabalho. Porque a família ajudando, de certa forma, melhora, nós temos a quem recorrer. Por que está complicado. [Roberta].

A família é o diferencial. São os pais que chegam aqui e dizem “oi, eu tenho que trabalhar, mas eu queria saber como é que o meu filho está”. Dez minutos que ele chega aqui o aluno fica assim, olhando para mim, olhando para o pai. Isso é tão importante, porque a gente percebe que tem um interesse maior, um zelo maior do aluno, muda tudo a participação da família. [Thelma].

A família eu acho que é fundamental, ela afeta também, com certeza. Eu converso com os meus alunos que trazem os problemas familiares para dentro da escola. Eu percebo, nessas escolas públicas, muito problema de família, às vezes a mãe e os pais são usuários de drogas. Um aluno, semana passada mesmo, contou que ele descobriu que a mãe dele é usuária de drogas, embora não tenha sido criado por ela. Isso reflete nos estudos, eles não conseguem estudar, não conseguem prestar à atenção e isso afeta muito eles. [Antônia].

Acaba que para nós professores fica difícil porque o acompanhamento que deveria existir em casa, para completar a formação dessa criança, não acontece, as forças não se juntam, ficando meio que separadas. [Neusa].

A família é primordial. Uma pessoa bem estruturada, você pode ir atrás, ela tem pais estruturados. Um aluno problemático na sala você pode ir atrás que ele não tem estrutura familiar. Falta o pai, falta a mãe, é a ausência. Ausência que o professor não vai suprir, por mais que eu tente me apegar a ele, que eu tente criar laços de afetividade, eu não vou suprir a carência de um pai na vida de uma pessoa. [Leda].

Eu costumo dizer que a mudança de comportamento hoje das pessoas se dá em função da ausência da família. [Lucas].

O maior desafio da escola é a ausência da família. A família influi diretamente na vida de uma pessoa. [Davi].

A minha maior dificuldade é a falta de estrutura familiar dos alunos. Eu recebo alunos de diferentes tipos de família. [Louise].

Pelo pouco tempo que eu tenho como profissional a família ela é presente, mas por parte de avós e mãe. Mas essa presença é só para cobrar do professor e não do aluno. [Artur].

Como se percebe, os professores foram unânimes em atestarem, de alguma forma, a importância da família no processo educativo em parceria com a escola, reclamando a sua ausência e/ou negligência. Inúmeros fatores podem contribuir para esse quadro, mas numa sociedade que supervaloriza a razão, cultua-se a ideia de que a educação só pode ocorrer em instituições de ensino. A cientificidade moderna criou o mito de que só a escola pode educar. Santos (2016) aponta que tal crença contribuiu para que a família perdesse a sua importância no processo educativo da criança. Os pais acabam por perceber a criança apenas como aluno, não mais como filho que precisa ser educado no seio familiar.

Em consonância com o autor, Sayão (2011) enfatiza que existe um declínio na educação familiar, onde “[...] o lugar do filho vai se esvaziando e as crianças passam a ocupar, quase que exclusivamente, o lugar de aluno. Pais, professores e adultos se relacionam com as crianças tendo como elemento mediador a vida escolar delas. (p. 10)”. É preciso romper com a tradição positivista e conceber o processo educativo para além da razão, considerando a dimensão afetiva.

O empirismo turvou a nossa concepção do que seria a educação. É certo que, por vezes, esquecemos a importância que a família tem nessa trajetória. Muito antes da criança chegar à escola, ela já tem assimiladas inúmeras regras que servem de base e baliza ao convívio em sociedade. É preciso voltar ao início, no seio familiar, e compreender que, nas palavras de Santos (2016), tudo começa no berço e que a aprendizagem que se dá “[...] antes de entrar para a escola é quantitativa e qualitativamente mais importante do que o que se aprende posteriormente em muitos anos de vida escolar” (posição 126).

Nesse sentido, Durkheim (2012a) destaca que a família é o primeiro espaço social que frequentamos, no qual temos acesso às regras sociais e valores morais. Encontra-se na base da sociedade, como se fosse uma espécie de pré-requisito preparatório para o contexto social

seguinte e mais amplo. Trata-se, em sua essência, de uma instituição educativa, não podendo ser restrita à função de procriação. Tais princípios estão presentes na fala do professor Lucas:

A formação dos pais também ajuda muito na educação dos filhos. As pessoas ainda não entendem que a escola não é e não tem esse papel. A escola direciona, ela prepara você para ser um cidadão e tudo. Mas esse processo educativo mesmo tem que vir de casa. [Lucas].

Para o sociólogo, a escola tem papel fundamental na educação moral da criança, não competindo, exclusivamente, à família tal função, uma vez que aquela é caracterizada como um *locus* de transmissão cultural que não pode ser realizado por outra instituição. A família sozinha não seria a instância mais apropriada para condução do preparo social da criança, embora ela esteja na base. Apesar de existir a sociedade mais ampla, vivemos imersos em diferentes grupos sociais como a família, a pátria e a humanidade, os quais não são antagônicos.

Família, pátria e humanidade representam as diferentes fases de nossa evolução social e moral, sendo que uma preparou o advento da outra e, por conseguinte, os grupos subsequentes podem superpor-se sem excluir um ao outro. Da mesma forma que cada um deles desempenhou um papel no decorrer do desenvolvimento histórico, eles completam-se mutuamente no presente; cada um tem sua própria função. A família acolhe o indivíduo de uma maneira muito diferente de como faz a pátria, respondendo a outras necessidades morais. Portanto, não é necessário escolher exclusivamente um desses grupos. O homem não é moralmente completo se não for submetido a essa ação tripla (DURKHEIM, 2012a, p. 85).

De uma forma geral, família e escola têm suas funções específicas e podem ser parceiras nesse processo. Porém, o que se observa, segundo Sayão (2011), é que existe um conflito, uma acusação mútua entre as duas instituições de não cumprirem as suas funções educativas: de um lado a escola acusa a família de negligência, de outro a família reclama mais atenção por parte da escola. “Há uma confusão do papel que a criança ocupa diante dos pais e professores; a criança não é a mesma quando é filha e quando é aluna” (p. 38). A seguir, as falas de Neusa e Artur refletem o conflito apresentado pela autora:

Quando os pais chegam aqui, alguns dizem que é o professor que é ruim, pois acreditam no que os filhos dizem em casa. A família não pergunta como está o filho na escola. A culpa sempre recai sobre a escola. A família joga toda a culpa e responsabilidade para a escola. [Artur].

A escola faz de um jeito, a família faz de outro e às vezes há um conflito, porque a família pensa de um jeito e a escola pratica de outra forma. [Neusa].

Sayão (2011) apresenta que a escola sempre interferiu nos hábitos da família, modificando o horário de acordar, as refeições, as férias, etc. Mudando a intimidade, acabando com os segredos de família, pois criança não sabe guardá-los. As reuniões familiares sinalizam que a escola percebe que a família não sabe cuidar sozinha de seus filhos. No entanto, a instituição educativa não tem autoridade para legislar sobre a forma como os pais exercem esse cuidado, pois os profissionais da educação não têm formação específica para cuidar de filhos. Neusa e Roberta ilustram essa problemática:

Eu não sei se o erro está no sistema que não abre muito para os pais. Com relação às reuniões, eu acho que são poucas, pouquíssimas reuniões. Era para existir também um acompanhamento, se o sistema de ensino tivesse psicólogos por área, por distrito e que quando fosse detectado um caso assim, mais extremo, esse psicólogo pudesse chegar à casa do aluno, chegasse à família, mas não há, então fica muito difícil. [Neusa].

Jogaram a responsabilidade que é da família para a escola. Aí a gente até brinca, mas é uma realidade que a gente não é só professor, é pai, mãe, psicólogo. Todos os problemas que esses alunos enfrentam eles trazem para cá, e cabe a gente solucioná-los. [Roberta].

Ainda sobre a questão do conflito, tendo como linha de horizonte a discussão de Durkheim (2012a) sobre a educação moral da criança no âmbito familiar e escolar, é possível observar um contraste com a fala de Thelma:

Hoje em dia ser professor é muito mais do que passar conteúdos. É dado ao professor um papel que muitas vezes é da família. Tem pais que chagam aqui e dizem “E aí, o que é que eu faço com o meu filho?”. Então é bem difícil responder a essa pergunta, porque cabe ao professor hoje em dia dar noções até de civilidade àquele aluno: como sentar, como chegar, dar um bom dia, a hora que você deve falar, o que você deve falar. Então, a gente pega adolescentes aqui sem noção nenhuma de ética e de valores morais. Às vezes, a gente tem que parar o conteúdo para dar aquela velha lição de moral. [Thelma].

Assim como a sexualidade, as questões morais e éticas devem ser abordadas de forma transversal, perpassando toda a prática pedagógica. As posturas dos professores sobre a relação entre família e escola demonstram uma consciência diante da problemática, porém, não apontam para o diálogo com a situação. A pesquisa comprovou que, do ponto de vista docente, realmente existe a acusação mútua entre família e escola, essa última reclamando a ausência daquela.

A reflexão de Thelma sobre as questões relativas à falta de civilidade dos alunos e a exigência de que o professor aborde os valores morais e éticos nos remetem ao pensamento de

Erasmus (2008). As ideias do teólogo e humanista que viveu no século XVI apontam para a necessidade de que as crianças deveriam usufruir da aprendizagem pautada nos bons modos, corrigindo atitudes que prejudicassem a sociabilidade, buscando adequar o corpo ao espírito.

As prescrições apontadas pelo autor eram inicialmente destinadas à educação dos filhos da nobreza, sobretudo aos príncipes, porém, poderiam ser estendidas a outras crianças. Girava em torno do comportamento corporal, apontando a forma correta de olhar, de sorrir, tossir, bocejar, dentre outras. De uma forma geral, visava à contenção do sujeito.

A arte de instruir a criança consta de diversas etapas. A primeira e a principal consiste em fazer com que o espírito ainda tenro receba as sementes da piedade; a segunda que tome amor pelas belas artes e aprenda bem; a terceira, que seja iniciada nos deveres da vida; a quarta, que se habitue, desde cedo, com as regras da civilidade (ERASMO, 2008, p.144).

Seus escritos datam do século XVI e não seria intenção do presente trabalho fazer apologia ao uso prático de tal obra nas escolas. No entanto, há alguns anos, ainda no início da graduação em Pedagogia na UECE, foi-me apresentada *A Civilidade Pueril* como um clássico relacionado à educação. De certa forma, compactuo com a ideia de que se trata de um clássico. Embora a minha postura didático-pedagógica aponte para a liberdade e a autonomia do sujeito, vejo nas ideias de Erasmus (2008) sobre os bons modos alguns elementos presentes no discurso docente, como no caso da última fala de Thelma citada anteriormente, e nos casos que se seguem:

Comportamento! A gente espera que o aluno venha de casa sabendo respeitar, sabendo ouvir e acaba que temos que instruir de todos os lados e, às vezes, o conteúdo, que é o que realmente deveríamos repassar, às vezes deixamos a desejar. [Roberta].

Temos que dá aquela velha lição de moral, aquele velho exemplo. Às vezes, eu pergunto assim: “gente, vocês têm esse tempo com os pais de vocês em casa? Alguém aqui já levou algum puxão de orelha? Alguma lição de moral?”. Alguns meio que timidamente levantam a mão, mas os outros não. Então parece que a família deixou esses meninos jogados ao “Léo”. [Thelma].

Considero que não seria tarefa da escola apresentar noções de civilidade como apontou Erasmus (2008), prevendo, até mesmo, a forma correta de cuspir ou conter flatulências. A questão não seria essa. É como se as prescrições apresentadas outrora pelo autor nos dias de hoje se limitassem à ação familiar, restrito ao doméstico, não cabendo à escola qualquer função que se distancie da cognição, da razão. Holanda (2012) destaca que no passado não havia dúvidas quanto à importância da família no que diz respeito à educação moral,

assegurando o repasse cultural e noções de civilidades às crianças. Hoje existe uma insegurança quanto às suas funções.

De acordo com a concepção científicizada, a família estaria para a emoção, incluindo aqui as *boas maneiras*, enquanto que a escola estaria para a razão. Sobre o conflito razão-emoção, o qual perdura há séculos, mais enfaticamente a partir da modernidade, Santos (2016) salienta a necessidade para que a “[...] escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional” (posição 184).

Os professores reclamam que não podem perder tempo pedagógico em suas aulas abordando questões primárias as quais os alunos não apreenderam no âmbito doméstico familiar. Essa é uma realidade das escolas brasileiras. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou uma pesquisa em 2015 a qual destaca que o professor brasileiro passa cerca de 20% do tempo em sala de aula lidando com situações de indisciplina¹⁷.

A problemática em torno da família é bem mais complexa do que a exigência de sua participação na escola. Primeiramente, posso afirmar, a partir da fala dos professores, que nem toda família está autorizada a entrar na escola e, tampouco, são reconhecidas como instituição educativa permeada de afeto. Existem as famílias clandestinas, silenciadas e negligenciadas pelos professores e, sobretudo, pela escola, muitas dessas rotuladas de desestruturadas. Thelma levanta uma reflexão sobre o assunto e relativiza o termo *desestruturata*:

Não podemos nos limitar ao modelo engessado de família. Aqui a gente tem todo tipo de família, desde a família homoafetiva. Mas assim, eu não sei se eu aceito “desestruturata familiar”, é um termo assim que não me entra, porque a concepção de família é tão ampla. Eu já li textos que só de você compartilhar uma refeição com pessoas, em algumas culturas, aquelas pessoas já são consideradas da sua família. Então, desestruturata não é um termo que me desce muito bem. Mas, vejo da seguinte forma: a partir do momento que tem alguém para cuidar, para zelar por aquela pessoa e dizer “olha, eu to aqui do teu lado, não vou te deixar sozinho, se você cair te dou a mão” para mim isso já é muito importante. Eu vejo com bons olhos qualquer tipo de união e qualquer tipo de pessoa que venha a cuidar, que venha a zelar por aquele jovem, seja o avô, seja o tio, seja o irmão, não importa. [Thelma].

¹⁷Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/professor-brasileiro-perde-20-da-aula-com-bagunca-dos-alunos/>. Acesso em: Fev/2017.

É curioso observar a unanimidade dos entrevistados ao apontarem a família como a *chave* do processo educativo destacando a sua ausência como o principal motivo para a crise da educação escolar. Porém, é preciso frisar que, de acordo com alguns professores, somente determinado tipo de família pode contribuir para a educação dos filhos e alunos: a família clássica formada por pai, mãe e filhos.

Os múltiplos arranjos familiares da atualidade fizeram surgir o discurso de que existe uma crise oriunda da desestruturação familiar. Dessa forma, Holanda (2012) salienta que “[...] a família tem passado, historicamente, de uma concepção tradicional, em que é considerada a célula fundamental da sociedade, para uma circunstância de crise institucional e reconfiguração de valores e do seu significado social e educacional (p. 444)”. A maioria dos professores se apresentou aberta ao diálogo sobre a diversidade familiar, posicionando-se de forma crítica diante do tema. A seguir, as palavras de Roberta trás, também, elementos presente na concepção de Thelma, Lucas, Louise e Davi:

É porque a gente é acostumado a falar pai, mãe e tudo, é o velho costume. Mas está mudando. A gente está percebendo que a cada dia diminui mais o modelo pai e mãe, realmente. Mas na minha concepção, não importaria com quem fosse criada, seria importante que houvesse mais interesse com o filho. Eu não vejo assim de modelo mais adequado. Se realmente o pai tiver responsabilidade, eu digo assim, pai ou mãe, ou seja quem criar, mas se tiver mais responsabilidade, mais interesse, tudo vai mudar. Porque isso aí é relativo, depende da criação, se é com duas mães ou dois pais, isso não importa. Para mim, o que importaria mesmo é aquela figura de pai e mãe. [Roberta].

De uma forma geral, os professores consideraram que a instituição familiar se encontra desestruturada, pois nem sempre as crianças e adolescentes possuem um adulto em quem possam confiar e acompanhar sua educação. De acordo com as falas de alguns sujeitos, essa concepção está relacionada à ausência dos pais biológicos:

A desestrutura familiar é um dos fatores que mais prejudica os alunos. Eu acho que o modelo mais adequado seria um pai e uma mãe juntos criando seu filho. Mas, está cada vez mais difícil encontrar esse modelo. Tenho um aluno que eu conversei com ele que é criado pela avó e tem problema com o irmão também, eles brigam e não se entendem. A avó só cria porque não tem outra opção. [Antônia].

Eu acho prejudicial é o filho não ser criado pelos próprios pais. Como as nossas famílias estão um pouco esfaceladas com relação à convivência harmoniosa, a própria estrutura da família mudou, não é mais pai, mãe e filho. É pai e mãe os meus filhos, os teus filhos e isso acaba dificultando o relacionamento interpessoal, trazendo consequências para a escola, porque quando a gente chama uma mãe aqui para falar sobre o filho ela diz “ele não mora comigo, ele

mora com a minha irmã, ele mora com a tia, com a avó”. Nem sempre mora com a mãe. E aí, qual a referência dessa criança, desse adolescente? Fica um pouco difícil porque ele é filho da fulana, mas mora com a sicrana. [Neusa].

Atualmente, existe uma diversidade nos arranjos familiares, onde o modelo clássico se torna cada vez mais raro. Inúmeros fatores estão relacionados a essa pluralidade, dentre eles a diminuição da fecundidade e o envelhecimento da população (VILLA, 2012). O vínculo biológico entre pais e filhos deixou de ser o fator determinante nessas formações, onde a adoção de filhos por casais homossexuais e a produção independente reconfiguraram o modelo clássico. Juntando-se a tais fatos, existem as crianças que vivem com avós, tios e outros parentes.

Apesar do patriarcado ser uma característica marcante nas sociedades contemporâneas, onde historicamente a autoridade masculina, imposta institucionalmente em diversas esferas sociais, norteou a economia, a política e as relações familiares, Castells (2013) informa que essa ideologia se encontra em crise. A família, durante muito tempo, funcionou como um dispositivo ideológico de repasse e reforço dos preceitos patriarcais, com a autoridade masculina sobre as mulheres e os filhos imaculada nas mentalidades.

A inserção da mulher no mercado de trabalho, bem como os métodos de fertilização assistida e independente, contribuiu para a constituição da crise do patriarcado na instituição familiar. As famílias constituídas por casais homossexuais, com ou sem filhos, *colocaram em xeque* a família patriarcal, que tinha como exigência a heterossexualidade. Castells (2013) destaca que “[...] a família patriarcal está se tornando um estilo de vida adotado por uma minoria” (p. 189).

No contexto paternalista, Santos (2016) adverte que nas sociedades burguesas a mulher era limitada ao âmbito doméstico, concentrando seus esforços na criação dos filhos, enquanto que era atribuída ao homem a tarefa de sustentar financeira, e, até mesmo, culturalmente essa família, uma vez que ele frequentava outros espaços sociais externos. Com o processo de urbanização, impulsionado pela indústria, a autoridade paterna foi compartilhada com a mulher, uma vez que ela também passou a angariar salários fruto de seu trabalho, além de levar, também, a cultura externa à família.

De acordo com Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012) existe uma drástica diminuição no tamanho da família contemporânea, além de existir uma diversidade em suas configurações. Os arranjos familiares se apresentam de forma menos tradicionais, onde avós e netos representam um número significativo das famílias.

Outro ponto observado é que as famílias reconstituídas, formadas por casais divorciados de relações anteriores, onde o filho pertence a apenas um dos conjugues, apresenta um aumento. As uniões consensuais cresceram significativamente. A pesquisa considerou as uniões entre pessoas do mesmo sexo como unidade familiar, porém não apresentou estatísticas referentes às mesmas.

A publicação aponta que houve um aumento nas famílias constituídas por casais sem filhos, passando de 14,9% no ano 2000, para 20,2% em 2010. Em relação às famílias monoparentais, as mulheres sem conjugue com filhos representam 12,2%, enquanto que os homens na mesma situação representam 1,8%. 37,3% tem a mulher como responsável principal, não só no âmbito econômico, mas também na tomada de decisões e no reconhecimento de sua autoridade pelos demais membros. Sayão (2011) faz um apanhado sobre esses pontos que incidem nos arranjos familiares:

Desde os anos 1960, a família tem mudado bastante. Inicialmente, sua configuração se multiplicou, já que, no lugar do clássico modelo “homem e mulher que se casam, têm filhos e ficam juntos até que a morte os separe”, começaram a surgir outras formas de agrupamento familiar com o advento, por exemplo, do divórcio, dos recasamentos e das uniões homossexuais. A função de cada um dos seus integrantes também tem se transformado. Se antes o homem era o único ou o maior responsável pelo sustento familiar e a mulher pela organização doméstica e pela educação dos filhos, hoje essas funções são mais compartilhadas – embora de modo nem sempre paritário. (p. 9).

A média nacional de membros da família brasileira gira em torno de três pessoas. Contudo, não implica em dizer que tal configuração seja formada por pai, mãe e filho. O que hoje são conhecidos como novos arranjos familiares, não são novos, pois sempre existiram na sociedade brasileira.

Com o debate em torno da instituição, os múltiplos arranjos vieram à tona, dentre eles temos as famílias constituídas por avós e netos, tios e sobrinhos, produções independentes promovidas pelo desenvolvimento da tecnologia sexual apresentada por Foucault (2011), além das famílias formadas por casais homossexuais, dentre outras. Sobre esses arranjos, Belardinelli (2007) destaca:

Em tal conceito, não existem mais os papéis tradicionais do pai e da mãe, legitimados por um pacto público, mas simplesmente os papéis genéricos de *partner*, que podem ser varão e mulher, e também, inclusive, aprovados por um pacto público, porém não necessariamente. Em suma, estamos diante de uma crescente pluralização das formas familiares, com forte ataque à família e por trás do qual vejo delinear-se um dos problemas mais cadentes das nossas sociedades complexas (p. 23).

Apesar dos professores reconhecerem que está cada vez mais raro encontrar o modelo tradicional de família na escola, para quatro deles esse ainda é o único modelo considerado saudável para crianças e adolescentes. As constituídas por casais homossexuais foram consideradas desestruturadas podendo, até mesmo, repercutir negativamente na educação dos filhos:

Posso dar minha opinião mesmo? Eu acho que a referência de família é o pai e a mãe mesmo, o homem e a mulher. Seria o mais adequado. A criança não tem entendimento para compreender dois homens, duas mulheres. Às vezes, ela vai ver os amigos com o pai e a mãe, e ela com dois pais e duas mães. Ela não vai compreender o porquê que sua família é diferente das outras. Isso vai mexer com o psicológico, influenciando o comportamento. [Antônia].

O modelo que a gente sempre teve e achou normal é pai, mãe e filhos. Esse outro modelo a gente não acha normal. Porém, como já está uma coisa assim bem mais avançada, a gente acaba aceitando como normal. Mas que normal a gente não (...) eu não acho normal. A gente num vai é criticar. [Neusa].

Pai e mãe são quem orienta. É uma visão formada que eu tenho sobre isso, talvez seja até um pouco preconceituosa. Hoje a gente ver novos modelos, dois pais, não que esses modelos possam realmente educar crianças, como um pai e uma mãe, mas assim, é porque eu acredito que, muitas vezes, esses modelos têm problemas, têm desequilíbrios. É um modelo bem diferente. [Lêda].

A família dos alunos está desestruturada. Mesmo sendo um casal homossexual, ainda é possível assumir esse papel, mas como no Brasil ainda está em processo de se assumir o papel de homem com homem e mulher com mulher, dessa união ser considerada uma família, então fica muito difícil. Porque todo o pai tem um papel, que é o de ser mais duro, mais rígido, de ter aquela presença mais forte de “o seu pai tá olhando”, aquela presença clássica, como você já falou. E a mãe é aquela mais de cuidar, de ter o carinho ali, de ter alguma coisa quando precisar. Então, sem esse modelo, que eu creio que foi o que eu fui criado, cria-se uma desestruturação, uma falta de alguma coisa. [Artur].

Partindo da fala de Artur, é fundamental pontuar que no desenvolvimento de uma criança é fundamental as funções paternas e maternas. Porém, não se deve concebê-las do ponto de visto biológico. A função materna, por exemplo, pode ser desenvolvida independente do sexo e/ou gênero. Não caberia neste trabalho uma análise de tal assunto, tampouco eu teria formação para discorrer sobre, mas é preciso fazer uma breve explanação.

Em relação às funções paternas e maternas na estruturação da personalidade e subjetividade da criança, Borges (2005) se ancora em Winnicott para destacar que a materna está relacionada à mediação do adulto para que a criança consiga, desde o início de sua vida, lidar com o interno e o externo a partir dos próprios recursos, visando à sobrevivência e

autonomia. Sobre a função paterna, cita Barriguete Melendez e Soto ao afirmar que uma das funções paternas seria adentrar na relação mãe e filho levando elementos da cultura, *quebrando*, de certa forma, a relação simbiótica entre mãe e filho, configurando-se como um representante da proibição.

Ainda se detendo à postura dos quatro professores resistentes diante das famílias homoafetivas, eles apontaram uma suposta consequência negativa na educação dos filhos:

Eu acho que um filho, a proporção dele é seguir o mesmo caminho dos pais. Esse lado aí com certeza vai influenciar, vai mexer com o psicológico dele, com os estudos, ele vai ter problemas, principalmente uma criança que é criada por dois homens, vai afetar ela em tudo. A minha opinião é essa. [Antônia].

Eu acho que na questão de aprendizagem não interfere. Vai interferir na relação social dessa criança. Acho que para a aprendizagem, se forem duas mulheres que saibam comandar esses filhos e cheguem junto, não é problema não. O problema vai surgir na afetividade dessa criança mais adiante, na referência, porque ela vai achar que é normal duas mulheres, então ela também poderá optar por esse sistema de ser lésbica. Eu penso assim, como se fosse uma coisa normal e que ela vai ser a mesma coisa. Se foi bom para as mães dela, poderá ser bom pra ela também. [Neusa].

A família constituída por dois pais vai repercutir na educação da criança. Não que eu esteja com a posição preconceituosa. É uma realidade nova essa questão da conjectura familiar. Mas eu não desacredito, não desacredito, porque têm pessoas bem estruturadas. [Lêda].

Só depende de como a mãe (lésbica) vai passar para a filha, no caso, o que é ser lésbica. Porque eu vejo muitos casais que são homossexuais que criam o filho normal e a filha passa a ter uma relação como homem, sem nenhum problema, mas ela entende que a mãe dela escolheu essa situação e que passa a vida inteira do mesmo jeito. Ela só mostra “olha, eu decidi casar com uma mulher por causa disso, mas você é quem escolhe, se você quiser com homem, com mulher, como eu fiz”. [Artur].

As respostas desses professores não apresentaram embasamento teórico, tampouco os mesmos citaram exemplos que ilustrassem suas afirmações de negação frente a criação de crianças por pais homossexuais. Evidencia-se, assim, que suas concepções pessoais, diga-se preconceitos, conduzem suas reflexões. Thelma, dotada de uma coerência já citada anteriormente, ao falar de um aluno filho de duas mães lésbicas, faz um contraponto em que as consequências ditas como negativas por Antônia, Neusa, Leda e Artur não residem, necessariamente, na orientação sexual dos tutores, tampouco no formato dessa família. Davi também coaduna com a concepção da professora, vejamos:

Eu nunca percebi que aquela relação das mães (lésbicas) afetava a vida dele na escola, porque era um ambiente à parte. Mas no geral, eu percebo que, uma das minhas melhores alunas, pode até ser uma coincidência, um caso à parte, ela tem aquela família padrão com pai e mãe, são pessoas altamente presentes, éticas, pessoas do bem! Assim, aquela família que dá vontade de você participar dela, de tão bacana que é. Eles inclusive acolhem alunos que não têm essa estrutura familiar, dão conselhos. Eu percebo que as duas meninas elas têm outra mentalidade, mais aberta, são mais educadas, têm um rendimento melhor, enfim. Eu não sei se tem a ver com o tipo de família, mas de repente foi uma coincidência. Ao mesmo tempo, eu tenho dois alunos que já podem fazer a contraproposta dessa família e que deram certo. São dois irmãos, cuja mãe vive numa parte aqui do bairro considerada uma cracolândia. Cada um é filho de pai diferente, são criados pela avó e sempre que a gente perguntava “cadê a tua mãe, ela vem para reunião?” eles respondiam “tia ela está em São Paulo”. Só que nós sabemos da realidade que ela não está em São Paulo, ela está aqui e está envolvida com drogas e esses alunos são maravilhosos. Então, eu não sei se é resiliência ou se tanto faz a família, o que importa é alguém olhando por você. Esses alunos têm uma participação muito boa na escola. Tem um que toca violão, compõe música e versos, é o mais velho que faz o 8º ano. O mais novo faz o 7º e também é muito engajado, muito eloquente, todos tiram notas boas. Então, se você for comparar de repente não é a família tanto assim, o modelo, a estrutura pai e mãe, e sim ter alguém que zele por você e acabou. [Thelma].

O modelo família, o tradicional, é o pai, a mãe e o filho. Os novos modelos são a madrinha, o avô, o tio, ou mesmo o casal homoafetivo que vai cuidar daquela criança. Mas o que eu to te colocando aqui é que não interessa a formação dessa família, o modelo familiar não interessa. O que mais vai influenciar essa criança a ser bem desenvolvida é a forma como ela é criada. Se é uma criança que é solta na rua porque o pai, a mãe ou o tio, ou seja lá quem crie, não tem educação ou amor o suficiente para oferecer, a atenção que a pessoa merece, isso vai influenciar diretamente na sua vida. Muitas crianças chegam aqui e conversam sobre sua vida pessoal, ou fala alguma coisa durante a aula, simplesmente porque não tem quem cuide. A vida deles é a violência, a escola também vai ser o local onde ele vai refletir essa violência. Muitas vezes – desculpa aqui – o “filho da puta” que o aluno fala aqui para o colega, muitas vezes é o “filho da puta” que ele recebe em casa dos pais. Então, dependendo do modelo animalesco ou social que essa criança está sendo criada ela vai refletir aqui dentro da escola. Então, muitas vezes, a escola não vai funcionar para nada. [Davi].

As falas de Thelma e Davi nos remetem à compreensão de família que transcende o clássico modelo *engessado*, como disse a professora anteriormente. Trata-se de uma construção sócio-histórico-cultural, portanto não existe uma estrutura fixa, com papéis delimitados e/ou determinados a partir do gênero ou sexo biológico dos tutores. Ariès (1981) usa o termo *sentimento de família* para designar a instituição a qual se relaciona com fatores afetivos, sociais e econômicos, sentimento esse que passou a se fortalecer a partir do século XVI.

O Quadro 1 apresenta uma visão panorâmica do discurso docente a respeito dos múltiplos arranjos familiares e suas possíveis implicações no processo educativo da criança. Para fins de compreensão didática, os professores foram divididos em dois grupos: no primeiro, *Grupo Fechado (Conservador)*, formado pelas professoras Antônia, Neusa, Patrícia e Artur, está presente a essência das concepções dos docentes que se posicionaram contra as configurações familiares diferentes do modelo clássico, de uma forma geral, eles demonstraram estar fechados ao debate; no segundo, temos o *Grupo Flexível (Aberto)*, formado por Roberta, Thelma, Lucas, Davi e Louise, esses mais abertos ao diálogo em torno dos diferentes tipos de família, não fazendo distinções entre um e outro modelo, importando, apenas, o laço afetivo.

Tabela 1: Concepção acerca dos arranjos familiares

Grupo Fechado (Conservador)		Grupo Flexível (Aberto)	
<i>Modelo Ideal</i>	<i>Considerações sobre a Família Homoafetiva</i>	<i>Modelo Ideal</i>	<i>Considerações sobre a Família Homoafetiva</i>
Apenas um modelo: pai, mãe e filhos	Danos à aprendizagem. Incentivo à homossexualidade nos filhos.	Não existe modelo ideal. Casais homossexuais e/ou heterossexuais.	Sem prejuízos à aprendizagem. Em equidade com a heterossexual.
Casal heterossexual	Prejudicial ao social, à emoção e à cognição. Não há casos na escola. Anormal.	Avós, tios, parentes, etc. Laço afetivo.	Há casos na escola.
Laço biológico			

Fonte: Criação do autor

Tomando como base os estudos foucaultianos, podemos conceber a instituição como um dispositivo histórico que vem sendo regulada pela Igreja e pelo Estado durante séculos, sendo perpassada pela sexualidade. Para Foucault (2011), as relações que se dão no âmbito

familiar em torno da sexualidade dos pais, crianças e adolescentes, permeada de hierarquias e poder, “[...] faz da família, mesmo reduzida às suas menores dimensões, uma rede complexa, saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis” (p. 55).

Existe uma rede de relações que perpassa a concepção que construímos e que cultivamos da instituição familiar. O contexto social no qual ela se erigi é regulado pelas relações pautadas no consumismo e egoísmo. Somos levados a construir sonhos e demandas nos são apresentadas. Sayão (2011) destaca o reflexo desse cenário na forma como lidamos e construímos a família ao enfatizar que ter filhos passou a ser parte desse sonho de consumo.

Embora as pessoas tenham *comprado* a ideia de que ter filhos é uma tarefa fácil e sempre prazerosa, uma vez que a imagem que lhes foi apresentada foi a de uma criança feliz, limpinha e obediente, lida-se com adversidades no meio do caminho que, em alguns casos, fazem-nas abandonar simbolicamente os filhos. Esquecem, no entanto, que não é possível descartá-los. O professor Lucas fez uma reflexão que se aproximou da problemática da autora:

A família está muito alheia. Se você pegar um pai de família, o que é que vai acontecer? O filho nasce, ele dá aquela atenção básica, mas não é uma atenção totalmente voltada para a educação, para formar realmente o cidadão. Então, vou dar um exemplo: se você pegar um pai de família hoje com os filhos pequenos, ele vai ter o seu momento de lazer e se deslocar para uma praia. Isso eu vejo muito, ele vai pra praia com a família, senta lá na barraca para tomar a cerveja e deixa o filho lá brincando com a mãe, ou com a babá, com quem quer que seja. Mas ele está ali para tomar a cerveja dele, isso é fato. Eu sei que é assim, funciona assim! Ai a pessoa diz “ah, isso é um detalhe”. É não! Isso aí pode influenciar muito. Eu dou o exemplo da praia, mas são vários exemplos que você pode observar. Você passa a semana inteira trabalhando, você não tem atenção, chega cansado do trabalho, então no final de semana, que é um período que você pode ter um relacionamento melhor com a sua família, então aí você vai, muitas vezes, pensar em você e deixa de lado a família. E isso aí está gerando uma coisa que eu particularmente acho que está sendo um problema. [Lucas].

A autora continua sua análise a respeito da família imersa numa sociedade que supervaloriza padrões estéticos e afirma que estamos o tempo todo sendo instruídos a participar do espetáculo que é a existência numa sociedade massificada. O que importa é ver e ser visto. Construímos uma família mais para exibir para os outros do que para vivenciá-la em sua plenitude. Existe um modelo de família idealizada o qual aderimos, mas não nos damos conta de que não conseguimos lidar de forma competente com essa família, acabamos por compartilhar nossas funções com diversos especialistas e até mesmo com a escola. As pessoas buscam constituir família e ter filhos, mas não dispõe de tempo para cuidá-la.

Outro ponto unânime no discurso docente está relacionado a essa transferência que a família faz de suas *obrigações* para a escola. Os professores acabam não tendo a quem recorrer quando precisam discutir os problemas apresentados pelos alunos.

Às vezes, a gente tem algum problema com o aluno e chama o responsável, aí ele diz assim “vamos logo que eu tenho que resolver minhas coisas, eu to no trabalho”. Eles não têm um tempo para os filhos deles, certo, aí acaba que, sei lá, a gente fica assim atordoado com tanta coisa, e não tem a quem recorrer. A gente se sente um pouco fragilizado. E, às vezes, acaba se desgostando um pouco da nossa profissão por essas dificuldades. [Roberta].

A partir do discurso docente relacionado à categoria *Família*, foi possível destacar os seguintes elementos:

1. A família é basilar no processo educativo e deve ser parceira da escola.
2. Apesar da sua importância, encontra-se ausente e, sobretudo, negligente com o acompanhamento dos filhos.
3. É fundamental a criação de estratégias por parte da escola visando à presença da família na instituição.
4. Devido à referida ausência, em meio aos conflitos apresentados pelos alunos, os professores acabam não tendo a quem recorrer.
5. Os professores têm consciência dos múltiplos arranjos familiares e sabem que está cada vez mais raro encontrar o modelo clássico com pai e mãe casados morando no mesmo teto com seus filhos.
6. Apesar dessa constatação, 44% dos entrevistados reconhecem como *saudável* ao desenvolvimento da criança e adolescente apenas a família de matriz heterossexual, tendo no vínculo biológico a sua essência.
7. Para esses professores, qualquer família que se distancie do modelo clássico poderá ser prejudicial ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.
8. Seguindo a concepção apresentada pelo referido grupo, famílias constituídas por casais homossexuais podem incentivar os filhos a serem gays e lésbicas.
9. Em contrapartida, 56% se mostraram abertos ao diálogo, reconhecendo no afeto e no cuidado, independente da configuração ou orientação sexual, o sentimento de família.
10. A problemática da sexualidade, a ser discutida no capítulo seguinte, está imbricada com a da família, tendo sua origem nessa instituição.

A discussão poderia continuar apontando inúmeros elementos que cercam e regulam a família para que não se escape ao padrão social em que está inserida. A educação proporcionada pelas sucessões geracionais assegura a longevidade de modelos comportamentais já consagrados em nossa sociedade. A resistência e a persistência do machismo *engolindo* o masculino como uma espécie de doença é alicerçada e reforçada, também, de geração em geração dentro do *seio* familiar.

Contudo, novos signos surgem. A família não é fixa, modela-se de acordo com o movimento social (MOTA, 2007). A mesma sucessão geracional que enraíza tradições que nem sempre são justas com todos os sujeitos, faz surgir novas configurações e comportamentos. A saída da mulher do lar para o trabalho contribuiu para o enfraquecimento do patriarcado, contudo, muitas vezes, ela é acusada de ser a causa da suposta crise familiar contemporânea. Ideias como essa emanam do espectro machista e são reforçadas por diversas instituições sociais, pelas literaturas, teorias, etc.

Na escola, a falta de diálogo junto à família constatada no discurso docente analisado nesta pesquisa suscita a reflexão em torno das duas instituições. Ao mesmo tempo em que a escola reclama a sua ausência e negligência, não abre espaço para as múltiplas expressões familiares. De uma forma geral, o único canal de acesso em que os pais ou responsáveis podem falar e escutar dentro da instituição é na famosa e burocrática *Reunião de Pais e Mestres*. Geralmente, tais reuniões são realizadas quatro vezes ao ano e se limitam a assinaturas de boletins, tendo nas notas avaliativas o seu objetivo principal.

A ausência por parte da família é grande em tais situações, uma vez que são realizadas em horários diurnos, momento em que grande parte dos pais está trabalhando. No diálogo com os pais, é preciso dizer, também, que a escola se encontra bastante inflexível. O *locus* desta pesquisa, para a minha surpresa, não realiza a *Festa dos Pais e Mães*, sendo essa uma estratégia encontrada para alcançar aquelas famílias de configurações distintas da clássica. Porém, no cotidiano mesmo, na realidade pedagógica, os livros didáticos silenciam as configurações múltiplas, da mesma forma que reforçam os estereótipos de gênero contribuindo para práticas de exclusão e violência como o machismo, a homofobia e o racismo.

5. EDUCAÇÃO, ESCOLA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO BRASILEIRO

Abordar as questões relativas à educação, à sexualidade e à cultura brasileiras pressupõe uma discussão transdisciplinar. Em primeiro lugar, é preciso concebê-las como um fenômeno social e político, que desde os primórdios das civilizações são asseguradas através das sucessões geracionais, interações sociais e, de maneira sistematizada, por meio das ciências e da escola. É fundamental superarmos a concepção fragmentada das ciências modernas que compartimentalizou o processo educativo. Nessa reflexão, a educação foi compreendida para além dos espaços escolares, acima da cientifização moderna. Educação essa que se processa em diversos espaços e situações sociais e que acompanha o caminhar histórico e social, não subjugando os indivíduos.

A educação foi concebida neste estudo como um dispositivo histórico, portanto suscetível às implicações sociais de cada época, relacionando-se com a humanidade como uma espécie de guia, não só do ponto de vista tecnológico, mas também das relações sociais. Educação essa que também é memória, uma vez que perpetua práticas, crenças e ritos que asseguram a vida política e social dos sujeitos e reforça o sentimento de nação. Trata-se de um processo fundamental para evoluirmos cada vez mais como seres humanos. Portanto, tudo está relacionado à área de interesse da educação.

A escola é concebida como um lugar civilizador, portanto não natural. Em seus espaços aprendemos a se comportar de uma forma desejável e a controlar nossos impulsos. As instituições educacionais desenvolveram mecanismos de controle dispostos a vigiar e punir os infratores, o que nos remete ao pensamento de Foucault (2013), o qual aponta que um dos principais objetivos da escola, dentre outras instituições, é o disciplinamento da mente e do corpo.

O seu sistema hierárquico foi constituído para exercer uma constante vigilância às normas morais, não sendo um ambiente neutro como se pensa. Nos rituais promovidos estão presentes elementos morais da sociedade, com normas de comportamentos a serem seguidas, não sendo permitido o desenvolvimento da diversidade.

Ao falarmos em naturalidade, é preciso destacar que o natural é ser livre, ser o que é, seguir os instintos como apontavam as sociedades consideradas primitivas. No entanto, nas civilizações consideradas complexas, onde há a exigência de normas que regulem as relações sociais (VAZQUES, 2008), os instintos são freados e reprimidos em prol do bem estar social. O prazer individual é cerceado e o coletivo é sobreposto.

A fim de nos protegermos contra o meio natural e de ajustar nossas condutas e relacionamentos para a preservação da vida social, abrimos mão dos nossos instintos, da realização pessoal. Freud (1974) destaca que “[...] o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa” (p. 158). A culpa é oriunda da contenção do nosso instinto, que busca pelo prazer constante.

A repressão, de acordo com Sayão (2011), está na base do processo educativo. Desde os primeiros anos de vida somos educados a conter nossas atitudes, a reprimir nossos desejos. Essa é a função da educação oferecida pela escola e família. A criança precisa ser socializada para o convívio com o outro. De uma forma geral, o educando é desagradado, uma vez que será contido.

Nesse sentido, torna-se fundamental conceber a escola como um espaço social, imersa numa cultura mais geral. Tal instituição não está à margem de um todo, tampouco imune às influências e interferências culturais. O que acontece em seus espaços diz respeito à sociedade em geral. Na presente pesquisa, a educação é concebida para além dos espaços escolares, configurando-se como um conjunto de ações que contribuem para o desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2000), sendo fundamental o enfoque transdisciplinar para a realização do debate.

A educação que se processa dentro da escola, conforme Durkheim (2012b), é parte de um processo educativo maior, múltiplo, utilizado para diferentes fins. A escola surge como instrumento civilizador, podendo ser vista como via de acesso ao modelo moral e viril ideal, garantido pela racionalidade. Desde as séries mais iniciais, é assegurado o repasse cultural e ideológico às crianças, as quais aprendem como se comportarem diante das situações mais diversas. A escola é um *locus* privilegiado de repasse cultural.

Muitas vezes, tal comportamento é direcionado não só nos conteúdos, mas também no chamado *currículo oculto* (SILVA, 2007), nas relações interpessoais presentes nos diversos espaços escolares. "Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertençam" (p. 51).

A estrutura escolar de hoje é basicamente a mesma do século passado. Não houve um acompanhamento ou adaptação com as novas tecnologias, por exemplo. O problema do analfabetismo, tão discutido e *combatido* na década de 1980, não foi superado. Atualmente, no Brasil, o analfabetismo ressurgiu com uma *nova roupagem*: aprende-se a ler, mas não se compreende. Apesar dos programas governamentais em prol da melhoria na qualidade de ensino, a crise e a incompreensão em torno da instituição permanecem.

É fundamental que escola assuma uma postura transdisciplinar diante do processo educativo ao invés de exigir que o aluno permaneça sentado imóvel e em silêncio enquanto o professor *transmite* o conteúdo. O entrevistado Lucas apresenta uma concepção crítica sobre a questão, apontando que o professor não deve se limitar ao campo da sua formação inicial:

Nós devemos trabalhar sempre a multidisciplinaridade. Eu carrego comigo sempre um lema, que é do presidente da indústria de carros da Ford. Tem uma frase que ele diz o seguinte: “Em uma empresa o funcionário não pode fazer só o que manda”. A escola não é uma empresa, mas ela se assemelha a uma empresa. Então assim, eu não posso ser só um professor de Educação Física. A partir do momento que você me procurar, ou então eu procurar você para orientar numa questão de Matemática, ou de Biologia, seja qual for, se eu souber, eu devo lhe orientar. A gente tem que acabar com essa coisa, com essa cultura de o professor ser só daquela disciplina. [Lucas].

Nos rituais apresentados na escola, como a festinha dos dias dos pais, das mães, da mulher, do índio, da consciência negra, estão embutidos os preconceitos presentes no imaginário popular, onde há o repasse e o reforço dos estereótipos: o índio é visto como folclore, como se vivesse ainda no século XVI, tendo sua história negada e estereotipada em detrimento do pensamento e cultura europeus; com o negro não é diferente, esse é estigmatizado e reduzido à condição de escravo; as mulheres são silenciadas e emolduradas na maternidade, sendo símbolos da compreensão e da emotividade; a família clássica ainda é o único modelo aceito e representado nas festas e reuniões dos pais; as diversidades sexuais além de silenciadas, são violentadas e perseguidas diariamente. Existem tentativas de algumas escolas que buscam amenizar esse quadro de segregação, como aponta a professora Roberta quando questionada se a escola pesquisada abria espaço para incluir os novos arranjos familiares:

Eu acho que não é falado, ainda tem muito esse tabu de preconceitos e tudo, tem bastante. Só que assim, por conta dessas coisas, a escola ela mesma, dia das mães e dia dos pais, ela não comemora. A gente evita fazer. Mas as outras festas, comemorações agente faz, dia das crianças, enfim. Por exemplo, esse ano, no caso, a gente não comemorou, nem dia de pai nem dia de mãe, para evitar esses tipos de constrangimento que existem. Também não é só pela sexualidade dos pais (homossexuais), mas também por esses casos: ou porque o filho é revoltado com a mãe e prefere a avó, ou é revoltado com o pai, enfim. [Roberta].

Optei por realizar uma explanação mais geral, de caráter histórico, a respeito da constituição da sexualidade e seus desdobramentos nas concepções de gênero, família e diversidade sexual, para tornar a problemática mais consistente. Outra necessidade, a ser discutida neste momento, é historicizar a atual escola e os professores que lá se encontram.

Antes de seguir com a discussão, é preciso, mais uma vez, justificar a tentativa frustrada de narrar uma possível história da educação escolarizada no Brasil. Ao buscar uma aproximação com o discurso docente para a análise, foi preciso compreender que tal discurso não parte, unicamente, do sujeito pesquisado, tendo uma origem exterior, considerando aspectos históricos e sociais. O professor entrevistado não fala sozinho. “O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (FOUCAULT, 2014, p. 25).

Para a construção de uma narrativa histórica sobre a escola brasileira, como já dito anteriormente, foi necessário nos remetermos ao período da colonização, onde se teve o início o processo de educação sistematizada o qual conhecemos hoje. Acredito não ser possível realizar uma pesquisa deste tipo, abordando os professores na instituição escolar, a fim de discutir os temas propostos, sem antes realizar uma trajetória histórica dos mesmos.

5.1 A catequese e as origens da educação sistematizada no Brasil

O Brasil entra para a história da chamada “civilização ocidental cristã” em 1500, com a chegada dos portugueses.

Saviani (2013, p.25)

A gênese da concepção de educação sistematizada e de escola que vigora hoje nas instituições de ensino no Brasil nos remetem ao *descobrimento* das Américas. De acordo com Saviani (2013), a História da Educação no Brasil se inicia em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, juntamente com o primeiro Governador Geral Tomé de Sousa. A missão dos religiosos era converter os nativos, desnaturalizando sua cultura em prol da cristã europeia.

A partir do contato com os índios, os Jesuítas, por meio da catequese, perceberam que era mais fácil educar crianças do que adultos, uma vez que elas apresentavam menos resistências e maior propensão à aprendizagem. Conceção essa que se encontra no cerne do pensamento de Erasmo (2008), naquela mesma época, quando o mesmo defendia que a educação tem seu início na fase de aleitamento materno. Com os jesuítas, o Brasil entra no cenário ocidental da época “[...] por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (SAVIANI, 2013, p. 26).

Observa-se que a educação, desde o período colonial, funcionou como um dispositivo de aculturação, retirando o indivíduo de sua cultura, do seu natural, para enquadrá-lo no padrão ideal. Esse padrão estava relacionado à cultura europeia, onde os índios, lentamente, foram assimilando os valores e religiosidade daquele continente. Esse processo se deu de forma violenta, envolvendo assassinatos e escravidão. Atualmente, a educação ainda possui a função de inculcação, difundindo valores morais e culturais.

A violência simbólica a respeito da aculturação em que os indígenas tiveram que aprender um novo idioma tido como oficial marcou de forma decisiva a cultura brasileira. A colonização subjugou os povos que não eram europeus. Crianças indígenas tiveram que aprender a língua do colonizador. O Cristianismo foi imposto como religião oficial. Não obstante, a cultura dos nativos resistiu e persistiu até os dias atuais, mesmo que de forma simbiótica com a europeia e com o cristianismo. Sobre a tríade colonização, educação e catequese, Saviani (2013) destaca que:

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (p. 29).

A História do Brasil contada na escola a partir dos livros didáticos é datada de 1500, com a ideia de *descobrimento* vigorando até os dias atuais. Por mais que exista uma concepção que supere o sentimento de *descobrimento*, o que se faz é reproduzir a ideia, uma vez que os fatos que se passaram antes daquela data, nesse território que hoje chamamos de Brasil, não são conhecidos, pelo menos dentro da escola. Há uma pré-história do Brasil pouco ou quase nada conhecida.

Existe uma abordagem histórica etnocêntrica quando se fala do processo de colonização português no Brasil, uma vez que não se abordam aspectos da cultura indígena antes de 1500, como se esses povos não possuíssem história. O encontro entre colonizador e colonizado é apresentado, geralmente, de forma unilateral. “Tudo ocorre para deixar claro a condição efêmera daquele encontro e a pequena importância dos indígenas na conformação do mundo colonial que irá se instaurar no futuro território da nação brasileira” (OLIVEIRA, 2015, p.168).

Apoiado em Saviani (2013), apresento de forma breve a educação indígena antes do sistema jesuítico, para depois discutir a educação oferecida pela coroa portuguesa no Brasil Colonial. Os conhecimentos culturais nas tribos indígenas eram compartilhados entre todos os

membros, principalmente através da oralidade e do contato na vida cotidiana. Os pais, principalmente, eram os encarregados dessa função, tendo na valorização da experiência um dos seus principais fundamentos. “Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres” (p. 38).

Antes de apresentar o método educativo jesuítico, portanto cristão, é necessário uma reflexão acerca da influência dos textos sagrados da Bíblia na cultura letrada ocidental, o que está fortemente relacionado ao processo educativo. Hill (2003) discute os movimentos e rupturas causados a partir das traduções da Bíblia e a sua influência no momento em que as leituras dos escritos sagrados não mais se restringiram à classe erudita. A circulação desses textos está relacionada à história do livro e da leitura.

Durante séculos, a concepção cristã, tendo como o mais importante referencial a Bíblia, guiou as condutas das pessoas e a política em diversas sociedades. Por meio da promessa de um paraíso ao final da jornada, suas orientações funcionaram como código moral a ser seguido, tendo no inferno, eterno e sofrido, o destino dos infratores. Sobre a influência dos textos sagrados no processo educativo e a relação entre Igreja e escola, Chartier (2016) destaca que entre os séculos XVII e XVIII “[...] a escola se encontrava sobre a tutela da igreja. Os professores da escola tinham por missão preparar meninos e meninas para receber a comunhão, marcando sua entrada na comunidade adulta (p. 253)”.

Trata-se do livro mais vendido de todos os tempos. Portanto, torna-se fundamental conceber o seu impacto e influência na história social e na individualidade dos sujeitos. Segundo Hill (2003), a leitura e a interpretação dos textos sagrados não se restringiam mais às classes eruditas, sendo difundida pela classe menos privilegiada economicamente. Dessa forma, Cavalcante (2015) destacou que estudar a história da cultura do livro, da escola, da educação como conhecemos hoje, é estudar a Europa, cuja trajetória, a partir dos séculos XV e XVI, está vinculada ao projeto de expansão europeu para o Oriente, América e África, sob a égide do colonialismo.

A professora salientou que isso não significa afirmar um etnocentrismo, tampouco privilegiar um continente em detrimento de outros. Mas a ideia que temos de ciência moderna e de educação sistematizada numa instituição de ensino como a escola nos remete à Europa, ainda que consideremos fundamental que exista a necessidade criar novas abordagens, novas pedagogias, outras formas de fazer ciência, as quais estejam de acordo com as identidades culturais.

A modernidade imprimiu seus ritos e o reforço às normas com o subsídio das enciclopédias, constituindo as bases do pensamento científico, onde o império do simbolismo místico e religioso cedeu lugar à supremacia da razão. A força maior que controlava o homem no período medieval era externa, estava em outro ser, onisciente, capaz de ver e julgar todas as ações, ao mesmo tempo em que era o caminho para a redenção. A partir das luzes, o homem começa a tomar o posto o qual lhe pertence, acreditando dominar todos os setores da natureza, controlando a sociedade de acordo com seus interesses econômicos e sociais.

Cavalcante (2015) salientou que a modernidade tinha como projeto criar uma escola para construir um homem novo. Essa instituição deveria ser capaz de educá-lo em massa, para que ele tivesse a capacidade de cuidar de si e compreender os ritos cívicos da sociedade. Criou-se a ilusão moderna de que *o indivíduo acredita que pode cuidar de si*. Somos educados para viver essa individualidade. É esse guia racional que orienta a nossa mentalidade.

Outro aspecto exposto se refere à relação entre a modernidade e o positivismo, que apresentam uma recusa à religião. O pensamento religioso é considerado primitivo, apresentando-se como um retrocesso, não sendo mais concebível explicar o mundo a partir da religião. A razão passa a ser a controladora do mundo, o caminho para explicação dos fenômenos. No entanto, as religiões resistiram e se expandiram pelos continentes. A modernidade não acabou com a religião.

A escola surge com a pretensão de ser laica, tendo na enciclopédia que orienta o currículo, um guia de compreensão da realidade, aspecto que sugere um paralelo com a Bíblia. A modernidade *traduziu* a ideia da Bíblia por meio da enciclopédia. Deixa-se de acreditar em Deus (Bíblia) para se acreditar no homem (Estado).

Sobre a importância da Companhia de Jesus no processo educativo colonial, Sousa (2016) destaca a articulação entre religião, fé e razão que os religiosos possuíam, fruto de uma formação doutoral de qualidade. Não por acaso, o método educativo jesuítico foi consistente. Ao contrário do que uma discussão simplista poderia elucidar, eles se baseavam numa racionalidade filosófica e científica.

Do contato entre os religiosos e os nativos à implantação do processo educativo desenvolvido pela Companhia, foi necessário um estudo daquelas comunidades que viviam sobre os princípios naturalistas. Cavalcante e Dias (2016) informam que primeiro se buscou compreender aquele povo que andava sem roupas e que praticava rituais envolvendo canibalismo.

Diante do exposto, retomo Saviani (2013) para a elucidação da narrativa histórica da educação brasileira. O *Ratio Studiorum*, criado no século XVI, que numa tradução direta significa *ordem de estudo*, regulou o funcionamento das instituições educativas da Companhia de Jesus. Tratava-se de um conjunto de regras, métodos e códigos destinados aos agentes vinculados ao ensino. Uma das principais características dizia respeito à cooperação, onde todos os envolvidos nos colégios deveriam colaborar com o ensino, além de abordar sobre os conhecimentos que os professores deveriam ter. Possuía um caráter universalista, sendo adotado por todos os jesuítas em qualquer parte do mundo.

Não se tratava de uma instituição educativa popular, e sim elitista, uma vez que os colégios jesuítas eram destinados aos filhos dos colonos, deixando de lado os indígenas e funcionaram como alicerce da formação da elite colonial. A escola universalizada, aonde, teoricamente, todos teriam acesso, é uma conquista recente na História do Brasil. Além do mais, o ensino gratuito e supostamente universal, na atualidade, encontra-se sucateado, predominantemente oferecido à classe menos favorecida socialmente. Enquanto que a classe economicamente mais privilegiada que outrora se encontrava no ensino público, agora frequenta o ensino privado, tecnicamente de maior qualidade. De uma forma geral, o ensino continua apresentando como característica principal o elitismo classista. A condição socioeconômica influencia diretamente na qualidade do ensino, dimensão essa observada pelos professores Artur e Lucas:

O maior desafio é que os alunos são a consequência do que eles vivenciam em casa, na rua. Como o ambiente deles não é muito bom de se viver, eles não têm conforto, as mães ou os pais (...) quer dizer, muitos têm padrastos, então não tem pais, as mães vêm aqui mas passam a mão na cabeça demais. O convívio deles em casa já não é muito bom, aí eles trazem isso para escola. Então, na hora de você ensinar um conteúdo, eles não lhe ajudam, eles não prestam atenção (...) porque ninguém cobra em casa, se cobra é muito pouco, o ambiente não possibilita eles estudar, em casa não têm uma mesinha para estudar, não têm Internet, sabe esses confortos? Já que os de escola particular, entre os mais ricos, têm muito conforto. Mas essa dificuldade é muito grande. [Artur].

Como eu disse, são 21 anos de profissão, então, ao longo desse tempo, eu alternei entre a escola particular e a escola pública. Então assim, com certeza a gente tem como diferenciar a escola particular, realmente por conta da organização, de ser um pouco mais dividida. Na escola particular você tem um psicólogo, você tem um coordenador, um orientador, você tem toda uma equipe que consegue disciplinar mais, você consegue orientar, direcionar. [Lucas].

Apesar das dificuldades apresentadas pelos professores, Louise destaca que o seu reconhecimento identitário como professora passa pela escola pública, sendo nessa instituição que ela se reconhece como profissional.

Eu tenho experiência na rede particular de ensino, mas não me identifiquei, eu me identifiquei mais com a pública mesmo. A particular eu acho que eu não consigo atingir os alunos como eu atinjo os da escola pública na comunicação, liberdade para elaborar as aulas. Eu acho que essa facilidade na pública, esse resgate de identidade, tem muito mais sentido do que na particular. Eu também vim de bairro humilde, eu também vim de um lugar onde a criminalidade e a violência eram marcantes. Vi amigos morrerem, eu também passei por isso. Sou aluna de escola pública, por isso que eu acho que me identifiquei com os alunos da escola pública. Eu me vejo aqui. [Louise].

Continuando a análise, Saviani (2013) informa que o *Ratio Studiorum* estava mais relacionado a um código de ensino do que a um método pedagógico. Com isso, foi o primeiro sistema educacional que o mundo conheceu, uma vez que o método vigorava da mesma forma em diversos lugares, tanto na América do Sul como na Europa.

No século XVIII o Marquês de Pombal instituiu uma revolução no campo educacional no Período Imperial do Brasil. De uma forma geral, as informações que normalmente circulam a respeito da referida revolução dizem respeito à expulsão dos Jesuítas de Portugal e de suas dependências.

Uma visão simplista do fato pode ocultar divergências e interesses políticos diferentes que movimentaram a expulsão dos religiosos. “A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos desses e passando para as mãos do Estado” (SECO e AMARAL, 2006). Dias e Cavalcante (2014) apresentam o alcance político que a Companhia possuía na colônia, o que foi concebido como ameaça às pretensões do Marquês de Pombal em controlar os diversos setores da sociedade brasileira que se constituía:

Acusados de estarem formando um Estado com uma língua própria, economia própria e governo próprio, dentro da colônia, os inicianos foram considerados ameaça tanto para a Igreja como para a Coroa, portanto, inimigos e passivos de serem expulsos do domínio português (p. 135).

Com a revolução pombalina, de acordo com Cavalcante (2015), foi a primeira vez na História da Europa que o Estado seria o responsável pela administração da educação. Esse, sem dúvidas, é um marco na educação nacional e se torna fundamental para a compreensão da História da Educação Brasileira. Seus desdobramentos podem ser vistos nas criações das atuais legislações educacionais, dentre elas a LDB (BRASIL, 1996) e os Parâmetros

Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a, 1997b, 1998), dentre outras, assim como na tutela que o Estado possui em relação às modalidades de educação.

A escola se tornou uma das principais instituições do Estado Brasileiro, tendo na padronização do sujeito e na construção do sentimento de nação um dos seus objetivos. Nação é um território imaginário, simbólico, que possui um passado e língua comuns, com uma narrativa histórica que desperta um sentimento de afinidade entre seus membros. O ideal de civilização significa a vida civil.

A escola vai funcionar como uma das principais instituições asseguradoras desse sentimento, retirando seus alunos do laço familiar, da *vida bruta*, contando a história oficial a qual lhe pertence, além de inculcar a cultura, a língua e as normas sociais. Para Durkheim (2012b), o objetivo principal da educação é transmitir aos indivíduos os princípios do ser social mais amplo, a sociedade.

Saviani (2013) ao analisar a história das ideias pedagógicas no Brasil a divide em duas grandes tendências: 1) prioridade à teoria sobre a prática; 2) prioridade à prática sobre a teoria. A primeira está relacionada à Pedagogia Tradicional, tanto a religiosa no período jesuítico (1549 a 1759), como a transição entre a tradicional religiosa e a leiga (1759 a 1932). Nesse período, o Estado português era regido pelo padroado, vinculado, portanto, à Igreja Católica. Era centrada nas teorias de ensino, dedicando-se ao *como ensinar*. A escola era tida como agência centrada no professor como transmissor dos conhecimentos acumulados, possuindo forte aspecto lógico e quantitativo.

A segunda diz respeito à Pedagogia Nova (1932 a 1969), centrada nas teorias da aprendizagem, mais preocupada em *como aprender*. Concebe a escola como espaço aberto à iniciativa dos alunos, auxiliando os mesmos em seus processos de aprendizagem. Os aspectos psicológicos e qualitativos são marcantes nessa abordagem, tendo a criança como o centro do processo educativo.

O autor segue a análise destacando a Concepção Pedagógica Produtivista (1969 a 2001), a qual exige um ajuste do sistema de ensino ao novo contexto da Ditadura Militar. Essa concepção está vinculada à ideia de desenvolvimento econômico. No início da década de 1970 surge a tendência crítico-reprodutivista, contra o produtivismo. Existe um predomínio da Pedagogia Tecnicista a partir dessa década, guiada pelos princípios da racionalidade e produtividade. Há uma preocupação com a qualificação da força de trabalho, onde a educação é concebida como instrumento poderoso de crescimento econômico.

Essas correntes pedagógicas têm suas origens no projeto de escola europeu, criado e implantado a partir da concepção moderna de ciência, portanto fragmentado. Têm no processo de alfabetização a condição *sine qua non* para a cidadania. Atualmente, existe um verdadeiro aparato montado pelo Governo Federal para elevar os índices de alfabetização dos alunos nas escolas públicas. Iniciativas como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), vigente no Estado do Ceará, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em todo o Brasil, são exemplos das medidas governamentais que sobrecarregam quem está na *linha de frente* da escola pública: professores e alunos.

Quando alfabetizados na suposta e imposta *idade certa*, os alunos seguem o curso normal e os professores *cumpriram suas obrigações*. Caso os alunos apresentem dificuldades e não se alfabetizem, serão considerados incapazes e se tornará uma questão de tempo para que os mesmos sejam excluídos da escola. O professor será acusado de incompetente, o qual possivelmente entrará em crise profissional. No entanto, os entraves educacionais citados estão relacionados a questões que vão além da dimensão política e cognitiva dos sujeitos. A estrutura da escola precisa ser revista, assim como a forma de pensar o processo educativo escolar, o qual, de uma forma geral, exige que o aluno permaneça passivo, sentado e em silêncio diante do conhecimento, como bem destaca Lucas:

A Educação Física é um momento em que você sai da sala de aula, é o antiestress, momento em que você libera mais as suas energias. Então isso é um lado bom que eu acho. Porque assim, hoje, a gente tem o quê? A gente tem disciplinas normais, que você pega, senta ali o aluno 50 minutos, aí tome aula, tome escrever e, muitas vezes, o que é que acontece? O aluno não vai se prender, ele não tem essa concentração hoje, ele não consegue se concentrar de uma maneira que possa assimilar esse conteúdo. Até para nós mesmos, professores, quando vamos a uma palestra também nos sentimos incomodados. Você está sentado ali, está vendo a pessoa falar, falar e falar (...). Então assim, nesses 50 minutos de aula vai ter o momento da aprendizagem. Só que nesse tempo vai ter sempre a dispersão e aí você não rende mais. O que é que está acontecendo? É como eu digo sempre às pessoas “essa aula de 50 minutos, se você puder tirar um momento ali de 10 minutos, assim, para fazer uma brincadeira, para fazer uma atividade dinâmica, uma coisa assim, aí sim, você pode conseguir uma coisa a mais. Mas se for só a aula conteudista, eu particularmente, é uma opinião minha, eu acho que não funciona. [Lucas].

Davi, em complemento à fala de Lucas, aborda outras questões políticas e sociais às quais são apontadas como um entrave educacional.

Na realidade, as crianças aqui hoje vêm para escola porque os pais empurram, até chegar no Fundamental I e Fundamental II. Eu fico às vezes pensando se a escola funciona como uma mera massa de manobra e depósito de alunos, ou só para atestar politicamente que eles têm uma merenda. Que eles estão investindo

determinado dinheiro que a sociedade cobra a ser investido na formação de alguém. Nesse atual modelo educacional não se forma ninguém. Tem outro motivo, também, pelo qual atualmente esse modelo de educação não serve. Trata-se da forma como os conhecimentos são passados. Muitas vezes, são conhecimentos completamente descontextualizados, que não têm nada a ver com a vida dos alunos. Por exemplo, numa aula de arte se você for falar de balé ou de música clássica, isso não vai ter uma relação com a vida social do aluno. No 6º e 7º anos, se você for falar que a planta realiza a fotossíntese para produzir a glicose, isso aí pouco ele vai entender. Esse modelo é insistente, a escola insiste porque o professor é formado assim. E o professor reproduz, também, esse modelo porque o livro traz assim. Embora o ENEM e as avaliações externas cobrem do contrário, mas os livros trazem esse modelo tradicional. [Davi].

Os percalços apresentados pelos docentes não estão dissociados das políticas educacionais apresentadas pelo governo. O PNAIC está relacionado ao processo alfabetização escolar, onde um grupo de políticos e professores decidiu, unilateralmente, que toda criança deveria estar alfabetizada até os oito anos de idade. Podemos questionar: Idade certa para quem? Quais os interesses políticos nessa decisão?

O sujeito que não se adequar nessa classificação etária sofrerá sérias interdições em sua vida escolar. Sem dúvidas, as raízes do PNAIC podem estar no método educativo jesuítico a partir do contato da Europa com os nativos das Américas, onde se percebeu que as crianças eram mais propensas à aprendizagem sistematizada. Sobre essas avaliações que rondam a escola, o professor Davi tem um ponto de vista bastante crítico:

Inserido no atual modelo educacional, esse tipo de avaliação que se coloca para o aluno, como SPAECE e ANA (Avaliação Nacional pela Alfabetização), não avalia ninguém. Tem escola que esse resultado tem a ver com a verba que a escola vai receber. No final do processo, que deveria até ser uma avaliação para a melhoria educacional, ela acaba funcionando muito mais como uma avaliação de cunho político. Então, é aquilo que a gente conversou no início: política e educação quando se misturam nunca dá certo. [Davi].

A inserção no mundo letrado é a condição básica da escola, é por meio dela que se adquirem as capacidades essenciais para seguir, com sucesso, na educação sistematizada. No entanto, a pretensão para que se cumpra a missão, sempre falida, de que todos os alunos concluam o processo de aprendizagem leitora aos oito anos de idade tem sobrecarregado docentes e discentes. Criou-se uma verdadeira obsessão em torno do tema e algumas das políticas educacionais mais discutidas na atualidade versam sobre o assunto. Chartier (2016) observa que os resultados dessas avaliações incidem na forma como os países são classificados no *ranking* da qualidade educacional.

O objetivo desta discussão, como já dito anteriormente, não foi apresentar uma cronologia em torno da constituição da educação brasileira, e sim atentar para o fato de que a concepção do sujeito promovido pela escola, considerando as diversas partes do seu desenvolvimento, tanto físico quanto psicológico, para além dos conteúdos, é algo recente na história da educação. No entanto, de uma forma geral, a escola insiste em lidar apenas com a parte cognitiva, formando sujeitos passivos diante da complexidade da vida cotidiana. Infelizmente, como aponta Oliveira (2008, p. 255), a “[...] nossa formação histórica não criou as condições para que nossa sociedade pudesse construir-se com suas próprias mãos”.

Resquícios da nossa colonização podem ser vistos no analfabetismo funcional das crianças e adolescentes nas escolas. Desde o início foi imposta à criança uma língua que não era a sua. Os alunos que se encontram na escola, resistindo e persistindo diante de um sistema educacional que aponta sinais de falência, possuem uma espécie de ancestralidade atávica que pode está no cerne dos percalços educacionais relacionados à alfabetização.

5.2. Políticas educacionais e a incompreensão do sujeito

Podemos fazer um paralelo entre o *Ratio Studiorum* e a elaboração da LDB (BRASIL, 1996). O primeiro tratado no âmbito internacional, o segundo no Brasil. Trata-se de documentos que, em períodos históricos distintos, buscaram regulamentar a instituição escolar, bem como a prática educativa. No entanto, o que se percebe é uma abordagem técnica, normativa, que negligencia as subjetividades dos sujeitos que atuam na escola: alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade adjacente.

Nesses tratados a respeito da educação, a escola é concebida como uma espécie de prédio padronizado, onde seus agentes lá atuariam de forma única e linear. Sem dúvidas a LDB (BRASIL, 1996) buscou universalizar o ensino, assegurando a entrada e permanência de sujeitos que antes viviam à margem da educação escolarizada, dentre eles os portadores de deficiência. Porém, em um país com proporções territoriais como o Brasil, torna-se ousado a tentativa de universalização e padronização do ensino, uma vez que a nação é coabitada por inúmeras realidades, com diversos *Brasis*. Em relação à permanência do aluno na escola, isso envolve interesses políticos e econômicos, mais do que educativos, como bem destaca o professor Lucas:

As pessoas não sabem, mas a escola pública recebe recursos federais e isso depende da quantidade de alunos que a escola tem. Então, por conta disso, fecham-se os olhos para muita coisa, visando manter os alunos para, com isso, receber esses recursos. Isso não é história, isso é fato. Então assim, infelizmente,

a maioria das pessoas não sabe disso e a coisa fica um pouco deixada de lado, a própria educação ela fica comprometida. Porque a educação envolve uma série de fatores. Quando um professor vai entrar numa greve, realmente a gente sabe que a maioria vai buscar o salário. É importante? Claro que é importante. Porém, a questão do respeito, a questão da dignidade do professor isso aí deixa muito a desejar, estressa muito. É essa evasão que eu falei não está sendo só por conta de aluno, e sim por conta de professores. Hoje a gente vê que os concursos para professor estão tendo realmente uma procura não tão abrangente, por conta do desgaste. [Lucas].

Em seus artigos 2º e 3º, a LDB apresenta os princípios da educação nacional pautados, dentre outros pontos, na igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além da promoção de uma convivência harmônica entre os sujeitos, com o respeito à liberdade e à tolerância. No entanto, o texto não contém referências à dimensão subjetiva dos alunos e professores, tampouco apresenta estratégias para o enfrentamento dos dilemas comuns ao ambiente escolar, como a violência e a intolerância contra a diversidade do comportamento humano.

A minha experiência com a escola, seja como aluno de Educação Básica, ou como professor, aponta que o debate em torno da igualdade de direitos e permanência na instituição não se efetiva. Existe um abismo entre o discurso oficial e a prática escolar. Em relação aos alunos considerados *especiais*, é que fica mais evidente o silenciamento e a exclusão. De uma forma geral, esses indivíduos não são percebidos em suas singularidades, ao mesmo tempo em que a escola oferece estadia, a educação dos mesmos é negligência. Alguns fatores contribuem para esse fato, dentre eles uma lacuna formativa docente, falta de material adequado e a ausência de uma campanha de conscientização.

Uma das marcas da escola contemporânea são as políticas avaliativas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e ANA. Tais avaliações visam *medir* o índice de aprendizagem dos alunos. Para tanto, não consideram os que possuem Necessidades Educacionais Especiais, deixando-os à margem do processo educativo.

Como dito anteriormente, a LDB se relaciona aos aspectos administrativos da educação brasileira. Outra política pública que versa sobre a estruturação escolar, bem como suas metas, é o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas e metas na educação no período de dez anos. O documento é dividido em quatro grupos: o primeiro diz respeito às metas relacionadas à educação de qualidade, acesso e permanência na escola; o segundo, busca reduzir as desigualdades e valorizar as diversidades; o terceiro versa sobre a valorização dos profissionais da educação; e, por fim, o último discorre sobre o ensino superior.

Trata-se de um documento de referência para elaboração de outras políticas públicas educacionais, como os Planos Plurianuais. Difere-se da LDB, uma vez que essa se limita ao âmbito administrativo. A publicação apresenta 20 metas a serem cumpridas em um período de dez anos. No entanto, o debate referente às questões de gênero e às diversidades sexuais não foi contemplado, embora outro documento que analisa o PNE reconheça que os professores vêm realizando formação continuada sobre o tema.

Apesar do debate não ter sido contemplado no PNE, ele não foi proibido. Porém, alguns Projetos de Lei foram criados ao longo do ano de 2015 visando à proibição das discussões de gênero na escola. Dentre eles, destaco o mais famoso, o qual pretende alterar a LDB incluindo em suas diretrizes o *Programa Escola sem Partido*¹⁸(PROJETO DE LEI Nº 867, 2015). O objetivo principal do Projeto é preservar os princípios morais oriundos da educação oferecida pela família do aluno, propondo que ele tenha suas crenças respeitadas pela escola.

O seu texto é explícito ao enfatizar que existem grupos de professores e autores de livros didáticos que abordam questões referentes à sexualidade e às questões de gênero visando a uma mudança de comportamento dos alunos. O Projeto de Lei propõe vetar esse discurso, pois o entende como uma postura tradicional diante da temática, concebendo que a escola não deve abordar tais questões, tampouco interferir em seus conflitos. Nesse sentido, uma criança que apresente atitudes homofóbicas ou machistas, deveria ser respeitada, pois suas crenças estão de acordo com a sua educação familiar.

O debate sobre essas questões na escola é concebido pelo Projeto como doutrinação político e ideológico, devendo ser criadas estratégias para combatê-lo e/ou silenciá-lo. De uma forma geral, atitudes que visem incluir o debate sobre as relações de gênero e as diversidades sexuais na escola são concebidas como doutrinação. Trazendo a fala de Thelma sobre a questão das configurações familiares é possível fazer um contraponto:

Os próprios livros didáticos, por exemplo, eu peguei um livro de Inglês, do Sistema Ari de Sá, que tinha uma abordagem sobre família maravilhosa. Começa falando sobre família, dizia “olha, a família não é só pai, mãe e filho, pode ser um cachorro, um casal como Marley e Eu, aí pode ser igual ao fulano de tal filme”. Então, os livros eles já estão começando a olhar essa abordagem, mudando a mentalidade. [Thelma].

¹⁸ Projeto de Lei “Programa Escola sem Partido” está disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em Jan/2017.

Atitudes como essa, envolvendo o livro didático, ou sobre as datas comemorativas do dia da família em detrimento do dia do dos pais ou das mães, apresentada pela professora Roberta anteriormente, de acordo como *Projeto Escola sem Partido*, seriam consideradas práticas ilegais que corromperia os princípios morais da criança.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a), propõem auxiliarem os professores em suas práticas diárias, existindo um enfoque nos conteúdos e nas competências que os alunos devem aprender de acordo com cada disciplina da grade curricular. Existe a proposição de metas que os alunos deverão cumprir para que possam exercer sua cidadania. Além disso, versa sobre assuntos como avaliação, orientações didáticas e os objetivos gerais do ensino. Trata-se de uma matriz que serve de referência para o currículo nacional, abordando o conhecimento de forma interdisciplinar, englobando temas transversais.

Abordam as diversas disciplinas da grade curricular na escola, tendo textos específicos para tal fim. No entanto, para esta pesquisa me deterei à análise dos Temas Transversais, mais especificamente no que diz respeito à Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), o qual engloba assuntos relacionados aos estereótipos de gênero, sexualidade, DSTs e família. O objetivo da publicação é levar a discussão da sexualidade para o campo escolar, uma vez que, a partir da década de 1970, a temática passou a ser considerada parte do desenvolvimento global do indivíduo, não sendo possível desconsiderá-la, sendo necessário para que as crianças e os adolescentes convivam e compreendam suas sexualidades de forma sadia e segura.

O impulso para o surgimento das discussões surgiu a partir da preocupação dos professores e políticos relacionados à educação com o alto índice de gravidez indesejada na adolescência, assim como o aumento no índice de DSTs. Percebeu-se que existe uma grande resistência em se discutir o tema na família, onde essa reivindica que a instituição escolar ofereça orientações seguras e consistentes. A proposta é tratar o tema de forma transdisciplinar, perpassando todas as disciplinas.

O documento destaca que embora não se discuta a temática no âmbito familiar de forma direta, a família, por meio de crenças e normas, repassa os valores dominantes da sexualidade para seus filhos. Também há a influência de outros setores, como a mídia e a cultura de rua. Existe um apelo midiático que supervaloriza a sexualização dos corpos, com um convite ao ato sexual. Ao mesmo tempo em que há uma explicitação, o debate é silenciado, crianças e adolescentes permanecem à mercê de uma educação sexual oferecida pela cultura midiática, essa fundamentada nos princípios consumistas.

Através dos Temas Transversais a escola foi convidada a realizar o debate em torno da sexualidade com seus alunos. No entanto, não se concebe a mesma em sua dimensão mais ampla, restringindo-a aos aspectos biológicos, com foco na prevenção de doenças e gravidez.

Os PCNs (BRASIL, 1997b) reconhecem que os alunos chegam à escola com uma bagagem cultural considerável a respeito da sexualidade. Os questionamentos estão sempre presentes, explícitos ou não. Em seu texto, observa-se a consciência de que existe sim uma emanção de valores e condutas induzidas pela mídia e pelas ruas. Destaca a parceria, o papel de diálogo e complementar que deve existir entre família e escola no processo de desenvolvimento da sexualidade dos alunos.

Embora a Orientação Sexual seja um tema transversal, presente em todas as disciplinas, considerando em seu texto as dimensões biológicas, psicológicas e sociais, na escola o tema quando vem à tona se restringe aos aspectos preventivos, seja de gravidez ou DSTs. Existe uma intenção de prescrever e delimitar o papel dos professores frente ao tema. No entanto, não há uma proposta prática, tampouco subsídios que os profissionais possam esclarecer dúvidas, funcionando mais como normas principiológicas. Percebe-se que não existe uma diretividade relacionada à orientação sexual na proposta do documento.

A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor (BRASIL, 1997b, p. 299).

Apesar disso, o que se observa é que a estrutura escolar está sobrecarregada de ideologias que buscam enquadrar os sujeitos em normas hegemônicas de gênero sob os princípios heterossexuais, com um discurso velado que recrimina a prática sexual. Ao final do Ensino Fundamental, de acordo com o documento, espera-se que os alunos sejam capazes de se reconhecerem como sujeitos sexuais, vivendo suas sexualidades de maneira sadia e sejam capazes de respeitar a diversidade do comportamento sexual humano. Para que se consiga alcançar tais objetivos, o conteúdo proposto está dividido em três grandes blocos temáticos: 1) Corpo – matriz da sexualidade; 2) Relações de gênero; 3) Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

O eixo que aborda o corpo discute a problemática a partir da diferenciação entre organismo e corpo. O primeiro está relacionado aos aspectos biológicos e a sua infraestrutura básica de funcionamento. O segundo diz respeito aos aspectos subjetivos e vivências, com uma interface com as dimensões da aprendizagem. Entretanto, existe uma hegemonia da

abordagem biológica na prática escolar, com a descrição dos órgãos genitais, o que reforça os estereótipos de gênero, ao mesmo tempo em que a limita, separando homens e mulheres a partir de suas genitálias. O foco na questão reprodutora e medicinal, de caráter biológico, concentrando-se na prevenção de doenças, soa mais como ameaça e adestramento (EGYPTO, 2003).

E a questão do prazer? Por que não abordar a sexualidade como fonte de realização pessoal? O corpo humano pode e deve ser concebido na escola como fonte e objeto de desejo. Existe um tabu histórico em torno do erotismo. Nas descrições dos órgãos genitais, nos livros didáticos e nas palestras sobre o corpo humano, Louro (2004) destaca que a dimensão do prazer é negligenciada. Por exemplo, em tais descrições o clitóris é silenciado. Muitas mulheres não conhecem o próprio corpo do ponto de vista do prazer, e quando o concebem dificilmente não é de forma clandestina. O ânus em hipótese alguma é abordado como região erógena. O tão comentado e controverso *Ponto G* não passa de mito nos discursos da sexualidade *oficial*. A autora enfatiza que a escola contribui para a construção de um corpo humano contido e asséptico.

Seria interessante e saudável abordar as regiões erógenas do corpo masculino e feminino na educação sexual escolarizada, além das outras questões como doenças, diversidades, etc. Tais questões podem ser tratadas ao longo da Educação Básica. A crítica diz respeito à unilateralidade em que se aborda o tema. Não há problema algum em se discutir as questões das DSTs, da sexualidade do ponto de vista reprodutor, mas o entrave está em se limitar a esses aspectos, silenciando outros, como o prazer e a diversidade. Essas duas dimensões não são discutidas na Orientação Sexual. Até quando as relações sexuais serão movidas à base dos instintos, das descobertas, de um discurso oficial tradicional e higienizador? Por que não se pode falar abertamente sobre o tema na escola? Por que os alunos não podem vivenciar a sexualidade em sua plenitude, sem medo e com prazer, com uma orientação segura?

Um dos reflexos dessa problemática são os índices resistentes e persistentes de jovens grávidas sem um planejamento prévio e a perpetuação das DSTs. Apesar do entrave, o texto apresenta um conceito da abordagem de forma ampla, criticando o tradicionalismo, embora exista o silenciamento no aprofundamento da discussão:

[...] o trabalho de Orientação Sexual visa a desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida. Na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/Aids o enfoque precisa ser coerente com isso e não acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte (BRASIL, 1997b, p. 325).

O bloco direcionado às discussões de gênero visa ao enfrentamento das diferenças e das relações de poder existentes em torno do masculino e feminino. Apresenta uma concepção que se aproxima da discutida nesta pesquisa, para além do biológico, propondo a desconstrução dos estereótipos, abrindo espaço para as suas múltiplas manifestações.

O último tópico é destinado à prevenção de doenças. Como já apontado ao longo da discussão da pesquisa, esse se torna o enfoque principal quando o tema é discutido na escola. O documento alerta para que não se perca de vista as múltiplas manifestações da sexualidade ao restringir o debate à prevenção de doenças, fazendo uma ponte entre sexualidade e patologia.

Considero que o texto apresentado pela Orientação Sexual está em consonância com diversas teorias que contribuíram para ampliar a concepção de sexualidade para além do ato sexual, algumas delas defendidas neste trabalho. Trata-se de um texto reflexivo, com uma abordagem mais geral, não apresentando planos de ordem prática que venha a subsidiar o professor na escola.

Acredito que o documento cumpre a sua função de ampliar e autorizar o debate na instituição, uma vez que antes da publicação do mesmo não havia a *permissão oficial* para debater o assunto. No entanto, Louro (2004) destaca que “[...] muitas vezes os textos oficiais incorporam o discurso progressista e inovador, ainda que o façam de tal forma que permitem a continuidade de práticas tradicionais” (p. 132).

O texto se aproxima de completar duas décadas desde a sua elaboração. Apesar do tempo, seus escritos permanecem *esquecidos*, não discutidos ou pouco trabalhados durante a formação de professores e prática docente. Em toda a minha formação acadêmica inicial e prática docente, ou durante os momentos de pesquisa acadêmica junto às escolas, não presenciei momentos em que a Orientação Sexual proposta nos Temas Transversais fosse discutida. Percebo que nas escolas há a consciência do documento, porém não existe uma reflexão e debate em torno do mesmo.

Para finalizar a discussão sobre a Orientação Sexual, destaco a parte em que o documento trata da homossexualidade. Interessante observar que quando o assunto vem à tona está relacionado a temas polêmicos, como o aborto, a pornografia e a prostituição. É como se a heterossexualidade fosse algo natural, já estando implícita nos demais blocos de assunto. Há uma referencia à homossexualidade como uma prática menos convencional. De uma forma geral, Louro (2004) aponta que a homossexualidade é tratada na escola como um desvio, existindo uma naturalização da heterossexualidade.

As discussões apresentadas até o presente momento são essenciais para se compreender a instituição escolar que realizei a pesquisa de campo e as concepções dos professores que lá atuam. Muitas de nossas teorias educacionais não foram desenvolvidas neste continente. Aparentemente, talvez tenha se tornado redundante a referência em diversos momentos ao longo do texto sobre o processo de colonização europeu e seus reflexos na sociedade brasileira. Mas essa é uma das ideias centrais deste trabalho, uma vez que a concepção de escola e formação docente que vigora hoje no Brasil tem suas raízes naquele continente.

Sobre a sexualidade e seus desdobramentos em outros setores (gênero, família, etc.), não seria possível uma discussão consistente sem reconstituir uma narrativa de sentido histórico. A constituição da sexualidade na sociedade brasileira nos remete à da Europa e foi a partir do contato colonizador que se iniciaram tais processos.

Em relação aos aspectos normativos educacionais, a intenção foi suscitar a reflexão em torno dos subsídios que os mesmos podem oferecer à prática docente. Se tais políticas são insuficientes para abordar o aluno dotado de subjetividade e sexualidade que chega à escola, onde o professor poderá encontrar subsídios para lidar com o tema? Em quais documentos legais? Professor esse que também é sujeito subjetivo e sexual, portanto possui concepções pessoais sobre o assunto.

Perceber o cerne dessas concepções, articulado ao caminhar histórico e social pelo qual os temas da sexualidade vêm ganhando novas configurações, sem juízos morais diante das análises, é a essência deste estudo.

5.3 Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia: o controverso “Kit Gay”

*O governo está inoculando nas escolas, junto às crianças [...] que ser gay é normal*¹⁹.

Jair Bolsonaro.

Os PCNs (1997b) silenciaram e fragmentaram as questões da sexualidade relacionadas às diversidades, ao prazer, ao direito das crianças e adolescentes se reconhecerem como sujeitos de suas sexualidades. Estabeleceram um padrão a ser seguido, discriminando toda a diversidade sexual..

¹⁹ Fragmento do discurso proferido por Jair Bolsonaro na Assembleia Legislativa sobre a distribuição de livros de literatura infantil que discutem as diversidades sexuais e as múltiplas configurações de famílias de forma educativa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kWHmrkzR6GA>. Acesso em: Jun/2015.

A fim de superar esse quadro, em 2011 o Ministério da Educação (MEC) criou um projeto para abordar as questões relativas à sexualidade na escola de forma mais profunda e consistente. Tratava-se do *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia*²⁰. O projeto foi orientado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). As escolas de todo o país iriam receber o Kit contendo: um caderno intitulado *O caderno das coisas importantes*; uma série de seis boletins; três audiovisuais com seus respectivos guias; um cartaz; cartas de apresentação para o/a gestor (a) e para o (a) educador (a).

Inicialmente, divulgou-se a notícia de que o material seria destinado aos alunos do Ensino Médio, mas, cogitou-se a ampliação para alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. A notícia de que as escolas receberiam o Kit causou polêmica no país inteiro e abalou a *moral da família e dos bons costumes*, como alguns políticos e religiosos argumentaram. A mídia logo divulgou o apelido pejorativo que o projeto recebeu: *Kit Gay*. Diversas instituições sociais, como igrejas, escolas, políticos, mídia, artistas, religiosos e advogados se colocaram ferrenhamente contra a distribuição do *Kit do Projeto Escola Sem Homofobia*.

Devido às controvérsias e pressões políticas, populares e religiosas, na época a Presidenta Dilma Rousseff vetou a distribuição do Kit para as escolas²¹. O projeto estava pronto e houve desperdício de dinheiro público, já que o mesmo ficou *engavetado*. A polêmica que girou em torno do *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia* é um reflexo da ignorância e intolerância que parte da população tem diante das diversidades sexuais. Deve-se ao silêncio e ao tabu que gira em torno da sexualidade. Ao silenciar, existe uma regulamentação implícita, que aponta práticas e comportamentos considerados saudáveis (LOURO, 2004). Quando não se discute, omite-se, reprime-se ao não colocar o fato em questão no discurso.

Ao rotular a publicação de *Kit Gay*, o projeto começou a ser *abortado* socialmente para depois ser vetado oficialmente pelo Governo. A expressão *Kit Gay* trás implícita a ideia de curso de formação, de treinamento, de capacitação, de coisas úteis para se atingir determinado fim. Difundiu-se a compreensão de que se tratava de um kit que ensinaria as crianças e adolescentes a *serem gays*. As discussões de esclarecimento sobre o assunto não

²⁰ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: Abr/2016.

²¹ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/politica/diferentemente-do-divulgado-kits-anti-homofobia-eram-para-criancas-de-11-anos-2764570>. Acesso em: Abr/2016.

tiveram espaço na mídia. Durante uma busca rápida na Internet sobre comentários relacionados ao material é possível perceber a incompreensão que gira em torno da publicação.

A maioria das pessoas não se deu a chance de conhecer o projeto, pois foram dominadas pelo discurso preconceituoso do *Kit Gay*. Foucault (2011) destaca que numa sociedade confessional é natural que sigamos os discursos. A tentativa dos movimentos LGBTs, em parceria com o MEC, de se inserirem no discurso oficial do governo no campo educacional como portadores de identidade e sexualidade para combater a homofobia e assegurar seus direitos e o respeito de todos causou um desconforto nos setores mais conservadores. Um dos principais protagonistas na recusa e difamação do documento foi o político Jair Bolsonaro.

Bolsonaro talvez foi o maior divulgador da expressão *Kit Gay*. Apareceu em vários veículos de comunicação apresentando sua postura homofóbica, dizendo que *esse projeto foi encabeçado, de forma unilateral, por um grupo de pessoas LGBTs, que pretendia estimular a promiscuidade e o homossexualismo*²². Existem sites²³ ligados ao nome do político que distorcem o *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia* com argumentos de cunho homofóbico. Seria ingenuidade considerar que o político fala sozinho. Sua fala representa parte de uma sociedade que não aceita a diversidade do comportamento sexual e que estimula a violência, o preconceito e a intolerância. Mesmo a homofobia sendo crime no Brasil²⁴, existe um discurso naturalizado e muito difundido de intolerância contra as pessoas LGBTs.

É possível recorrer a Foucault (2014) para compreender a situação de boicote social e político que fez com que tal projeto não fosse posto em prática sob acusação de demonizar crianças e adolescentes. Muito se falou e pouco se compreendeu a respeito. O autor aponta que em toda sociedade existem discursos fundamentais ou criadores, os quais servem de inspiração e de base para outros textos e discursos mais genéricos, ao mesmo tempo em que há grupos que apenas repetem tais ideias.

O Projeto não chegou a ser implantado nas escolas e poucas pessoas tiveram a oportunidade de conhecê-lo. No entanto, muito se falou, equivocadamente, sobre o tema,

²²Confira o discurso do político disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gNJKJLCPrT4>. Acesso em: Jun/2016.

²³Disponível em: <http://familiabolsonaro.blogspot.com.br/2012/07/o-kit-gay-ja-chegou-nas-escolas-privadas.html>>. Acesso em: Jun/2016.

²⁴Projeto de Lei nº122/2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/pdf/PLC122.pdf>>. Acesso em: Jun/2016.

difamando-o amiúde, permanecendo apenas os comentários sobre o documento. O filósofo faz menção a fatos desse tipo em que é comum os comentários prevalecerem em detrimento do objetivo em si. Nesse caso, tiveram determinados grupos que repetiram, incessantemente, ideias sobre o referido material fazendo aparecer desníveis entre o texto primeiro (projeto) e o segundo (comentários sobre o projeto).

Um discurso fundador ou criador que estaria na base desse discurso de rejeição seria o da intolerância contra as diversidades sexuais, o qual perpassa a sociedade brasileira. Apesar do tempo decorrido desde a sua criação e a não aplicação do *Projeto Escola sem Homofobia* no ano de 2011, as suas ideias ainda rondam em diversos espaços, muitas delas, é fato, distorcidamente, enquanto outras seguem na contramão do discurso reprodutivo a fim de contribuir para a compreensão. “Muitos textos maiores se confundem e desaparecem, e, por vezes, comentários vêm tomar o primeiro lugar” (FOUCAULT, 2014, p. 22).

Situações como essa, para o autor, assemelham-se a um jogo de comentários que faz reaparecer aquilo que se comenta, no caso em questão o *Projeto Escola sem Homofobia*. Em outras palavras, o Projeto ainda vive, e parte da *bomba de ar* que assegura sua existência até os dias atuais é o discurso de rejeição que tentou aniquilá-lo.

O referido Kit é desconhecido da maioria das pessoas. Trata-se de um material educativo, não diretivo, que apresenta possibilidades no enfrentamento das questões relativas à sexualidade dos alunos dentro da escola. O objetivo principal seria promover o debate e o respeito ao comportamento humano. Além dos temas relacionados às diversidades comportamentais e questões de gênero, orienta sobre a iniciação sexual dos adolescentes e o respeito às diversidades sexuais. Vale destacar dois itens do Kit: *O Caderno das Coisas Importantes* e os audiovisuais divididos em três vídeos.

O *Caderno das Coisas Importantes*²⁵ possui um formato que se assemelha a uma agenda, onde aborda temas que circundam o universo adolescente, tais como: DSTs/AIDS; masturbação feminina e masculina; o namoro/ficar e a iniciação sexual; o uso do preservativo bem como uma discussão sobre as principais desculpas/motivos que os jovens utilizam para se absterem do uso; indicações de músicas, filmes, livros e sites com a temática da sexualidade. Esse caderno é muito educativo e didático. Aborda os temas de maneira franca, porém delicada. Possui ilustrações e tem espaços para anotações. Versa sobre o mundo dos jovens, como festas, músicas, sexo, amizade, etc.

²⁵Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/O_Caderno_das_Coisas_Importantes.pdf. Acesso em: Jun/2016.

Os audiovisuais são divididos em três vídeos²⁶. O primeiro, intitulado *Probabilidade*, aborda o tema da bissexualidade e possui duração de sete minutos. O vídeo apresenta uma narrativa sobre um garoto chamado Leonardo, que vivencia a bissexualidade recém descoberta. No decorrer do curta, o garoto, que deve ter aproximadamente 18 anos, encontra-se confuso com sua sexualidade, questionando-se sobre sua suposta *normalidade*. Ao final do vídeo, ele se reconhece como bissexual, percebendo que terá mais possibilidades/probabilidades de se relacionar afetivamente com outras pessoas, tendo sua identidade respeitada pelos amigos.

O segundo vídeo, *Torpedo*, com quatro minutos, apresenta como temática uma relação amorosa entre duas garotas. Na escola, elas descobrem que fotos íntimas suas foram divulgadas na Internet e todos já estão sabendo sobre o romance. No primeiro momento, ficam com medo e receosas com a reação das pessoas. Mas logo decidem enfrentar a situação, assumindo a relação perante todos. Os alunos respeitam e aplaudem as duas, sem discriminação ou preconceito.

O último vídeo, *Encontrando Bianca* conta a história de Bianca em quatro minutos, uma jovem travesti que enfrenta inúmeras dificuldades na escola. A personagem narra que não foi fácil se assumir como travesti e utilizar maquiagem e roupas femininas. Que no início as pessoas não a aceitavam, mas aos poucos foram a reconhecendo como mulher. Apesar das dificuldades, ela quer concluir os estudos para ser professora. O vídeo discute questões fundamentais vivenciadas por travestis e transexuais, como o uso do banheiro feminino e a utilização do nome social.

Os três vídeos nunca foram lançados oficialmente nas escolas, mas estão disponíveis no site do Youtube. Possuem uma abordagem delicada e sensível sobre os temas. Têm como objetivo principal promover o respeito e mostrar que existem diversas formas de ser homem e de ser mulher, que as questões da sexualidade transbordam a heterossexualidade com fins reprodutivos. Os vídeos são vanguardistas, numa sociedade repressora e homofóbica. Causou polêmica porque apontou a homossexualidade como algo natural, assim como a heterossexualidade, e que pode haver o respeito mútuo.

Existem poucas pesquisas relacionadas à homofobia na escola, o que dificulta a compreensão do quadro. “Pouco se sabe, por exemplo, a respeito do desempenho acadêmico, das ocorrências de agressão verbal e física no ambiente escolar e da evasão ou abandono escolar associada a estudantes homossexuais e transgêneros” (BRASIL, 2007, p.29). A escola

²⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-mY_eSqdrGA. Acesso em: Jun/2016.

não pode ignorar que vivemos numa sociedade sexual e que existe uma carência de informação por parte dos alunos para transitarem com segurança nessa sociedade. Louro (2004, p. 131) a esse respeito diz que:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato na sala de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

O *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia* foi uma tentativa de se discutir a sexualidade de forma livre e sem preconceitos na escola. A repulsa que o Kit sofreu na sociedade brasileira, balizada por discursos preconceituosos, mostra o quão somos intolerantes e conservadores. Fala-se em liberdade sexual e democracia, mas o fato é que as diversidades sexuais não têm espaço nem liberdade suficiente para a livre expressão. Em certos aspectos do tema, ainda nos assemelhamos muito com as sociedades medievais as quais Foucault (2011) apontou.

As políticas educacionais discutidas aqui não cumprem a sua função de debater o tema sexualidade na escola de forma consistente, portanto, não prepara os alunos para o enfrentamento dos dilemas que o tema proporciona. Concordo com Freud (1974) quando afirma que “[...] a educação dos jovens nos dias de hoje lhes oculta o papel que a sexualidade desempenhará em suas vidas [...]” (p.158). O psicanalista acusa o sistema educacional, provavelmente não só a escola, de oferecer uma falsa orientação psicológica aos sujeitos, não os preparando para a vida em sociedade, uma vez que oculta certos sentimentos e reações intrínsecos ao ser humano, como o instinto de agressividade, por exemplo.

6. SEXUALIDADE, GRAVIDEZ ADOLESCENTE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA SOB A ÓTICA DOCENTE

A escola nos apresenta uma naturalização do modelo heteromachista que, além de não se abordar a sexualidade, negligenciando seus mais variados aspectos, nega a existência de uma diversidade sexual, acentuando os estereótipos de gênero ao separar meninos e meninas nas horas das brincadeiras, na Educação Física, nas filas, nos jogos de competição, etc. Estimula o preconceito e a homofobia ao não abordar o tema e ao silenciar diante de tais situações, não discutindo o respeito às diversidades e os preconceitos contra alguns grupos

Contribui, dessa forma, para práticas como o racismo, a homofobia e o machismo. Aliás, o racismo e o sexismo, de acordo com Freitas (2008), são dois pilares que estão na base da escola e sociedade modernas, tendo a sexualidade como um território de disputa. Torna-se fundamental suscitar reflexões sobre o assunto a fim de desnaturalizar práticas educativas que conduzam a esse quadro.

É importante deixar claro que a pesquisa não objetivou criar um juízo de valor em torno dos docentes e suas concepções, numa visão maniqueísta. Tampouco criar uma cartilha apontando caminhos a serem seguidos sobre os enfrentamentos dos dilemas oriundos da sexualidade na escola. Os objetivos se aproximaram da dimensão humana, da prática educativa, de ouvir esses profissionais que geralmente são silenciados, pois, de uma forma geral, não possuem direito a voz. Propiciar que os professores exponham suas concepções sobre a relação entre sexualidade, família, diversidades sexuais e questões de gênero é um dos caminhos para que se possa compreender a realidade escolar.

A escola se encontra no *olho do furacão* da sexualidade, onde os sujeitos a vivenciam a cada instante. Professores e alunos estão diariamente na *linha de frente*. A incompreensão e o silêncio que rondam a temática acabam por refletir na prática docente, causando-lhe um sentimento de cansaço em diversos âmbitos, não só em relação à sexualidade, como destaca o professor Lucas:

Todo dia você enfrenta uma situação, principalmente na escola pública, onde você é desafiado, você é desrespeitado, e isso desgasta. É muito complicado e você tem que ter um autocontrole muito grande, porque eles desafiam o tempo todo. Então, eu posso analisar da seguinte forma: a maioria dos alunos não tem regra em casa e uma escola como tem regras ele não consegue aceitar essas regras. Um aluno desse que passa o dia em casa e na rua, não tem hora, não tem um compromisso com o pai ou com a mãe, não tem esse respeito. Então, se ele não respeita a família em casa, o professor também para ele não merece respeito.
[Lucas].

Mais uma vez a dimensão familiar vem à tona ao apontar os problemas escolares. Os professores lidam com desafios que em muito escapam à esfera formativa ou política. As palavras de Lucas nos remetem a Freire (2009) ao destacar a situação de conflito e de desvalorização a qual os professores enfrentam diariamente e, ainda assim, permanecem firmes em suas profissões:

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (p. 12).

De uma forma geral, os professores consideraram que os alunos apresentam manifestações de uma sexualidade dentro da escola. Relataram que muitos até têm uma vida sexual ativa. Reflexo disso são os recorrentes casos de gravidez não planejada na instituição e que existem diferenças significativas no comportamento entre meninos e meninas, onde essas são acusadas de apresentarem uma sexualidade mais afluada. Neusa, Louise e Willian falam sobre a sexualidade posta na escola:

Eu acho que está muito além da conta. Como eles moram talvez em casas que não são muito repartidas, fica tudo misturado. Então, isso facilita a aflorar a sexualidade uma vez que eles visualizam seus parentes tendo essas relações sexuais: pais, primos, tios. Acaba que eles, essas pessoas, não têm privacidade na hora de ter uma relação sexual e acaba que os menores assistem tudo e acham que podem, também, fazer. Creio que seja por esse motivo. [Neusa].

Alguns alunos já passaram por abuso sexual do padrasto, do pai, ou do tio, às vezes do irmão. É um absurdo, mas acontece rotineiramente. [Louise].

Se eles não praticam de fato o ato, praticam toda a sensualidade antes do ato. Conversam sobre o assunto numa boa, falam ou querem. Se eles não praticam, eles falam tudo até praticar. [William].

Apesar dessa consciência sobre a problemática, não se discute com os alunos tais questões. Nesse quadro, Egypto (2003) considera que seja “[...] mais fácil negar a sexualidade na escola, fazer de conta que ela não existe. Os adolescentes estão com os hormônios a mil, mas mesmo assim a gente finge não vê” (p.9). Dentre os motivos desse silenciamento apresentado pelos professores, destacam-se os seguintes:

- Falta de tempo para lidar com questões além do conteúdo e das disciplinas;
- formação insuficiente para abordar o tema;
- ausência da família;

- necessário instituições parceiras que ofereçam material e profissionais qualificados;
- incompreensão de alunos e família, podendo gerar interpretações indevidas e/ou estímulo à prática sexual;
- influência na constituição da identidade sexual dos alunos;
- os professores não possuem apoio pedagógico por parte da escola.

Foi possível perceber no discurso docente que, embora a sexualidade dos alunos seja negligenciada pela escola, a realidade vivenciada acaba exigindo tal discussão. Os corpos em movimento, transbordando erotismo, as diversidades sexuais, o comportamento de meninas e meninos e os casos de gravidez acabam por suscitar reflexões nos professores. O cotidiano escolar exige o debate, os professores têm consciência disso. Davi fala sobre a importância de partir das demandas do próprio educando quando for abordar a sexualidade em sala de aula:

Quando a gente está na sala de aula é o conhecimento, são os conhecimentos adquiridos na rua, é o conhecimento que o aluno trás em sala que é muito importante que o professor pegue isso, interprete e jogue de novo para turma. Professor tem que ter também essa sensibilidade, que muitos não têm. Ele deve é jogar esse conhecimento numa linguagem que o aluno entenda. [Lucas].

Existe uma incompreensão sobre como e quando abordar o assunto. Mesmo diante do silêncio que gira em torno da problemática, Egypto (2003) destaca que sempre estamos sendo educados sexualmente em suas múltiplas dimensões, embora não tenhamos consciência disso. Existem influências de todas as partes, nas ruas, na igreja, na escola, na mídia e na família, essa funcionando como o primeiro espaço onde é ensinada a sexualidade.

Porém, a escola e a família apresentam grandes dificuldades em lidarem com a problemática de forma direta, deixando, com isso, crianças e adolescentes dependentes de fontes informais, como a mídia e a Internet. Para a professora Leda, a formação para a sexualidade dos alunos acaba vindo de fora da escola, de fontes não seguras:

As informações vêm de fora, da Internet, vem da mídia, de uma forma totalmente errada. Não tem um adulto orientando não. [Leda].

Embora a família tenha um papel fundamental no diálogo sobre a sexualidade, é necessário que o tema seja abordado de forma sistemática pela escola levando em consideração as experiências dos sujeitos. Para Sayão (2011), os professores têm a possibilidade de apresentar inúmeras possibilidades sobre a temática aos alunos, ajudando-os a compreender suas sexualidades. Crianças e adolescentes se encontram “[...] aprisionados em

um mercado que coisifica o corpo e o sexo, e não conseguem ter outra visão além dessa [...]” (p.25). Jovens que não tiveram acesso estendido ao conceito de sexualidade na escola exibem seus corpos, tornando-se *presas fáceis* aos apelos. Essa questão do corpo foi destaca pelos professores, como se segue:

A realidade aqui da escola é que a gente trabalha numa comunidade. Então, elas (meninas) não têm muita valorização com o corpo. A gente percebe, até pelas roupas. A gente ver que elas são vaidosas, só gostam de andar maquiadas, e tudo, mas em questão a vestimentas, quanto menos, mais elas acham bonito ou acham que os meninos vão admirar mais. A gente ver muito isso. Até pelo estilo musical deles. Espero não está sendo preconceituosa com relação ao estilo musical, mas acaba que influenciando, porque eles não têm maturidade o suficiente e acabam sendo influenciados pelo estilo musical que eles escutam. Nos meninos não vejo tanta desvalorização neles não, no corpo deles não, eu vejo mais por parte delas. [Roberta].

Essa questão do corpo é um assunto delicado. As meninas acham uma questão de moda, porque elas são adolescentes e querem mostrar o corpo. O corpo está se transformando. Mas eu acho que por conta da vivência que eles têm na rua com a comunidade e as meninas mostram o corpo, elas querem refletir esse mesmo comportamento na escola. Então, o corpo é como se fosse a vitrine delas para chamar a atenção de alguém. Biologicamente falando, sabemos que é. Mas sei também o adequado, a roupa adequada que você deve vestir. As meninas, de um modo geral, eu penso assim, que elas estão meio que banalizando. Não são todas, mas boa parte. Já os meninos, com relação ao corpo, eu penso que eles não banalizam. Mas eu penso que eles estão sendo mal educados, pois não respeitam as meninas. [Davi].

Os corpos dos adolescentes expressam suas sexualidades. Nas falas de Roberta e Davi estão presentes elementos ideológicos de gênero, onde à menina é atribuída um excesso erótico, ao mesmo tempo em que o menino é apresentado como uma *presa fácil* à sensualidade feminina. Aliás, essa polarização entre menino e menina, destacando o feminino como sexualmente mais aflorado, esteve presente em diversos momentos na fala de todos os professores, o que será analisado posteriormente na categoria *Gênero*.

Egypto (2003) salienta que quando os professores apenas observam tais comportamentos, silenciando-os, estão dizendo aos alunos implicitamente que a sexualidade não faz parte do conhecimento humano, devendo ser aprendida na rua, informalmente, sem uma orientação consistente. O conhecimento científico das disciplinas acaba se sobrepondo à dimensão humana, deixando em segundo plano as questões que envolvam afetividade e subjetividade.

Enquanto *lócus* privilegiado para a construção do conhecimento e socialização dos sujeitos, a escola se configura como espaço ideal para se discutir a sexualidade em múltiplas dimensões numa linguagem que os alunos percebam que estão falando do que eles vivenciam. Porém, o que se observa é que o tema é abordado de forma assexuada, provocando um sentimento de alienação. A seguir, Leda relata um acontecimento em sala de aula em que uma aluna fez um questionamento sobre o desejo sexual, sobre a dimensão do prazer:

Eu estava falando de sistema reprodutor feminino, explicando a aula, as partes, a anatomia. Aí ela diz assim “professora, deixa eu te perguntar uma coisa”, as meninas elas não têm timidez, já os meninos ficam mais calados. Elas são afloradas, elas perguntam “professora eu tenho uma dúvida” (aluna), “pode perguntar” (professora). “Professora, é porque eu queria saber por que é que quando a gente está beijando, a gente está abraçando, dá vontade de tirar a roupa?” (risos). Aí eu tentei deixar tudo normal, tudo tranquilo. Falei da questão hormonal, que era uma fase que os hormônios estavam numa concentração muito grande, ela estava produzindo essa substância que promoviam alterações físicas. Tentei levar a ciência para dar uma resposta. Mas assim, perguntas desse tipo! Eu levei para o diretor essa pergunta por que eu achei demais, uma menina de 13 anos! Então, têm coisas que elas perguntam assim que, na minha idade, eu com 13 anos, eu jamais iria fazer uma pergunta daquela, eu jamais passava na minha cabeça aquilo. [Leda].

A opção da professora em responder à indagação da aluna foi se amparar no conhecimento científico e de forma bastante contida. No entanto, a sexualidade humana, dotada de subjetividade, não pode ser concebida unicamente do ponto de vista científico. Abordar o tema na escola pressupõe uma postura transdisciplinar, considerando as particularidades de cada sujeito, rompendo as barreiras do biológico. Durante a entrevista de Leda era possível perceber o seu constrangimento e surpresa ao falar sobre o episódio.

Casos como o relatado demonstram que os alunos estão o tempo todo a reclamarem o diálogo sobre a sexualidade na escola. Porém, os professores não se consideram aptos a realizá-lo. Foi muito comum eles falarem da necessidade de levarem profissionais especializados de outras áreas e instituições para a realização do debate, como se isso resolvesse o problema. Normalmente, graduandos do Curso de Enfermagem da UNIFOR e profissionais do Posto de Saúde do bairro realizaram, a convite da escola, eventualmente, palestras sobre gravidez e DSTs.

Teve uma palestra que vieram o pessoal do posto, pois a gente sempre recorre a quem sabe um pouco mais, sobre as DSTs e os métodos contraceptivos. Mas, às vezes, devido à linguagem, as meninas acabam que não entendendo ou entendem errado. Teve uma vez que eu estava no intervalo aí umas três alunas vieram até mim e perguntaram por que elas não tinham entendido a linguagem do pessoal do

posto. Lógico que a gente fala de uma forma que não seja tão agressiva e a gente vai tentando explicar numa linguagem que elas consigam entender. [Roberta].

A proposta da Orientação Sexual nos PCNs (1997b) é articular o tema às aulas cotidianas, não fragmentando as discussões em raros momentos específicos, como foi o caso informado pelos professores na escola investigada. Quando se trata do assunto na escola com um profissional exterior à instituição, pode-se gerar a incompreensão, uma vez que eles não têm o conhecimento daquela realidade. Os professores seriam as pessoas mais apropriadas para conduzir o debate.

Eu acho que se tivesse esse assunto, se fosse abordado, se os alunos tivessem costume já, com certeza eu acho que seria uma boa para os alunos. Seria um professor falando, porque às vezes eles conhecem ou descobrem de outra forma. [Antônia].

Egypto (2003) destaca que é preciso que o tema seja abordado de forma contínua, em um processo ininterrupto, com aulas semanais, não se limitando apenas ao repasse de informação, e sim promovendo o debate, suscitando a reflexão. De acordo com a fala dos professores, as palestras realizadas na escola pelos profissionais do Posto de Saúde e de alguns alunos do Curso de Enfermagem da UNIFOR se limitaram ao repasse de informações sobre como prevenir doenças e gravidez, não existindo a problematização.

Como se trata de um tema transversal, o diálogo deve ser articulado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, envolvendo todas as disciplinas. Existe um mito que aponta apenas a Biologia como área do conhecimento apta a discutir a sexualidade em sala de aula. Nesse sentido, quando perguntados se existia alguma disciplina que se aproximasse mais da temática, eles responderam de forma distinta:

Eu acredito que mais a área de humanas, História, Religião, etc. Não que a gente não possa dar uma ajuda. Mas não vejo como trabalhar isso na Matemática. [Roberta].

A própria Literatura. Roland Baster dizia que se todas as ciências morressem, todas poderiam surgir da Literatura. Você pode pegar um conto, você pode pegar um poema e trabalhar em cima disso. Nas ciências já é de praxe. Eu acredito que Literatura e Ciências são perfeitas. Até porque na Literatura você pode expor por meio de textos o que você sente, o que você espera. Eu acho que essas duas disciplinas são fundamentais. [Thelma].

Eu como professora de Português é mais difícil. Acho que o professor de Ciências ele tem mais essa possibilidade. Não dá para gente se deter. Os alunos já sabem tanto erradamente, eles já sabem tanto que na aula da gente não dá tempo, a gente tem 50 minutos de aula. [Neusa].

Deveria ser uma coisa à parte. Seria uma semana da sexualidade, então todos os professores trabalhariam isso. Como é que eu vou inserir isso numa aula sobre “fração”? Tem que dar o conteúdo. Eu como professora de Ciências vou dar um exemplo: falo do aparelho reprodutor feminino e masculino, pronto! É realmente aí que eu insiro o assunto. [Leda].

Na verdade, toda a escola, seja Ensino Fundamental ou Médio, joga o problema para a disciplina de Ciências. E Ciências não dar tempo de trabalhar devido à carga horária reduzida. [Davi].

Eu acho que não cabe só ao professor de Ciências, todo professor pode trabalhar isso em sala. O professor de Português pode trabalhar um cordel, uma poesia falando da sensualidade de uma maneira mais bonita e não só o funk. [Artur].

Os professores se encontram divididos a respeito se existe ou não uma disciplina que seja considerada mais apta a realizar o debate. Enquanto não se consegue entrar em um consenso, a sexualidade permanece negligenciada e silenciada nos espaços escolares. Embora existam os que considerem ser possível o diálogo com o tema dentro de sua própria disciplina, ainda se trata de uma abordagem pontual. Fala-se que é possível, porém não se colocam as ideias em prática devido às dificuldades já citadas anteriormente.

Contudo, a falta de debate na escola não pode ser vista como o motivo para o atual cenário, com jovens engravidando sem planejamento e com os índices sempre presentes de DSTs. Tampouco se trata de transferir para a instituição as responsabilidades que a família teria nesse processo. Davi e Roberta destacam a complexidade do assunto:

Não vai ser uma discussão de meia horinha em sala de aula que vai te educar para a vida toda, porque muito desse comportamento que ela tem, reflete a educação que ela tem em casa, e não a educação que ela tem na escola. [Davi].

A escola trabalha sobre essas orientações, inclusive já teve várias palestras, a gente faz esse trabalho todo. Mas ainda não é o suficiente, até por que, voltando ao caso das famílias, elas são muito desestruturadas, e as filhas são o espelho dos pais. [Roberta].

As falas de Davi e Roberta são importantes por que desmontam qualquer tentativa por parte do pesquisador ou do leitor em acusar a escola de ser a única responsável pela situação, não podendo ela, sozinha, assumir essa responsabilidade. Os comportamentos dos alunos, quando esses chegam à instituição, já vêm, de certa forma, construídos em parte pelo espaço extraescolar. Porém, não se pode negligenciar e fugir do debate.

Nesse sentido, Egypto (2003) informa que tratar das questões relativas à sexualidade na escola não vai resolver o problema da gravidez não planejada, uma vez que outros fatores incidem nesse processo. Muitas meninas buscam na maternidade um status social o qual por

meio dela não seria possível. O diálogo sobre o assunto não deve ser diretivo, e sim reflexivo, para que se perceba o que significa ter uma relação sexual, o sentido de engravidar e, até mesmo, compreender as chagas das DSTs. Sobre o simbolismo em torno da gravidez, Thelma tem uma concepção que suscita a reflexão:

Para elas, a gravidez é um status. As meninas que sofriam bullying passam a ser cuidadas pelos colegas: “sente aqui”, “ não coma isso” ou “fica assim, porque faz mal para o bebe se você sentar dessa forma”. Elas deixam de ser as escurraçadas e passam a ser visadas de outra forma. Então, para elas a gravidez não é uma coisa ruim, é quase uma libertação e é um rito de passagem, por que elas deixam de ser vistas como meninas e passam a ser vistas como mulheres, mais experientes, mais dignas de confiança. [Thelma].

A compreensão de Thelma sobre a gravidez adolescente nos remete ao que aponta Kehl (*apud* CASTRO, MIRANDA e ALMEIDA, 2007) quando afirma que as adolescentes vivem uma contradição. Ao mesmo tempo em que seus corpos se encontram biologicamente maturados, aproximando-se da vida adulta, continuam a permanecerem no seio familiar na condição de crianças.

A gravidez, continua a autora, simbolicamente funciona como um *rito de passagem* e de contestação, libertando, muitas vezes, essas meninas da condição de *crianças*. É preciso ter cuidado ao utilizar os termos *indesejada* ou *não planejada* quando falarmos em gravidez na adolescência, uma vez que se evidencia que a questão é envolta de prestígio social pelos colegas de escola. Com as falas de Thelma, Louise e Davi, surge uma nova categoria até então não pensada: a gravidez não planejada, porém desejada, na adolescência:

Elas veem como uma coisa positiva. Eu não vejo nenhuma dessas meninas tristes, muito pelo contrário, sabe. Trazem os exames para partilhar com a gente, pedem o espaço da escola para fazer um chá de bebê. Então, tem toda uma comoção quando engravida. [Thelma].

Aqui as grávidas são tratadas como rainhas. Os meninos tratam elas de uma forma até interessante que eu não via em outras escolas. Aqui é bonito, na idade deles. No começo elas ficam receosas, mas elas veem que o tratamento dos meninos fica diferente. É bem, como é que eu posso dizer? Para mim é bem estranho, na idade deles essa aceitação. Tem uma aluna no 8º ano que os meninos tinham uma prática de bullying com ela continuamente que a gente (professores) combatia. Ela ficou grávida e agora está sendo tratada como rainha, ninguém mexe com ela, mesmo fazendo as brincadeiras dela como antes. É gritante a mudança. Bem estranho, não é? [Louise].

A maioria delas, eu percebo duas coisas: que elas ficam mais felizes e mais comportadas. Muda o comportamento. Na minha opinião, é como se ela tivesse

atingido um objetivo. Eu nem sei se é, mas o que transparece é como se aquele objetivo fosse alcançado. [Davi].

As reflexões suscitadas pelos professores dissolvem a ideia de que toda gravidez na adolescência seria indesejada. Suas falas apontaram que, por meio da gravidez, existe um amadurecimento social, ao mesmo tempo em que há uma compreensão por parte dos alunos. Não obstante, esse quadro acaba por causar a evasão escolar. A maior parte das meninas que engravidam abandona a escola:

Têm algumas alunas que se evadiram por conta da gravidez. Inclusive, agora eu lembrei o caso mais absurdo de evasão. Tinha uma aluna do 7º ano que ela engravidou, teve um filho, passou aquele tempo em casa e a gente acaba que tendo, vamos dizer assim, que aceitar porque ela não iria vir todo dia. Então, a gente tem que fazer um trabalho aqui extra para ela não se prejudicar tanto. A gente tem essas flexibilidades. Mas ela, com um mês de nenê, já está grávida novamente. [Roberta].

Das que engravidaram, desse tempo, não deu tempo de eu vê-las na escola. Não deu tempo de eu ver elas retornarem à escola. Das que engravidaram e tiveram seus filhos não retornaram mais. [Davi].

A problemática da gravidez não planejada na adolescência, segundo os professores, acaba retomando o debate em torno da família. Devido à falta de orientação em seus lares ou, até mesmo, o exemplo que os pais oferecem quando têm filhos sem planejamento, acaba por refletir nas experiências de seus filhos.

Cara, a questão da gravidez, na minha concepção, eu acho que reflete, diretamente, a questão, de novo, da família. Muitos desses meninos são criados soltos, na rua. Começam a ter contatos com todo o tipo de gente na rua, e é justamente através desses contatos que rola a gravidez indesejada. É a escola diretamente inserida nisso? Eu acho que não! [Davi].

A família não fala sobre o assunto. Eu vejo muito esse despreparo. Eles não têm regras, se eles chegaram nesse ponto é porque não têm regras, não têm preparo em casa, a família não orienta. Então assim, como é que a família depois vai cobrar? [Lucas].

Para os entrevistados, a desestrutura familiar, onde essas alunas grávidas nasceram de mães também adolescentes no passado, é um fator que merece ser considerado:

Tem uma a garota do 7º ano que está grávida e a mãe dela também. Ai quando for ter o resguardo de uma, a outra vai está também. A família não oferece essa orientação, não tem essa preocupação de orientar os filhos e eles acabam que fazendo as mesmas coisas. E devido a essa falta de experiência por ser mãe jovem, não julgando, mas a maioria acaba que não sendo uma mãe suficiente para acompanhar a educação do filho. É como se fosse, vamos dizer assim, algo repetitivo, onde as filhas engravidam com a mesma idade que suas mães e essas são avós muito cedo, com vinte e poucos anos. [Roberta].

Eu acho que tudo é a família. Às vezes, a mães engravidaram com a mesma idade. Um dia desses eu estava assistindo a uma entrevista que dizia que se os pais são jovens, muito jovens, com certeza os filhos serão pais jovens também. Os filhos seguem o exemplo dos pais. Eles estão vendo, estão presenciando, eles vão seguir o mesmo caminho. [Antônia].

Muitas vezes, a mãe teve na mesma idade. Então, que garantias a mãe tem de questionar a criança porque ela engravidou cedo? [Davi].

Ao mesmo tempo em que os professores lidam com a problemática da sexualidade na escola, tendo nos casos de gravidez das alunas algo recorrente, essas questões não são discutidas com os alunos. As implicações desse silenciamento incidem na postura individual de cada professor em sala de aula, talvez isso se configurando como um entrave ao debate. Segundo a professora Antônia, quando a escola não aborda o tema de forma conjunta, os professores acabam, também, não tratando do assunto. É fundamental ter todo um envolvimento, o que, de fato, não ocorre:

Eu acho que as escolas deveriam abordar mais esses assuntos, deveria ter assim uma disciplina específica para falar, mas a Biologia e a Ciências podem também. O principal problema eu acho que é por causa da escola que não aborda. Aí o professor acaba também não abordando. [Antônia].

Egypto (2003) valida a fala de Antônia ao enfatizar que a sexualidade deve estar entre os temas contemplados no Projeto Político Pedagógico, com um envolvimento de toda a comunidade escolar, com planejamento e supervisão. Não cabe ao professor, isoladamente, promover o debate de forma fragmentada. Tampouco se devem depositar todas as expectativas e responsabilidades em profissionais que não sejam os professores da instituição, concepção essa que contrasta com a fala de Leda:

A escola deveria ter um psicólogo ou um psicopedagogo, porque esses profissionais desenvolveriam estratégias para se abordar o tema, ou, até mesmo, ter uma disciplina de Educação Sexual. Por que se trabalharia além da parte prática. O professor de Ciências mostraria a anatomia, mas sabemos que só isso não convence, teria que abordar a questão emocional. [Leda].

Constatou-se que os professores compreendem a importância de se discutir as questões referentes à sexualidade na escola, porém, espera-se que haja uma intervenção exterior, tais como os exemplos citados das palestras ou a criação de uma disciplina específica. Como é possível observar na fala de Lucas, trata-se de um tema transversal, o qual constitui a formação do sujeito, portanto, é fundamental a sua inclusão como componente curricular.

De uma forma geral, a escola deve falar sobre sexualidade. Como eu digo: está preparando a criança e o adolescente para o mundo, está formando um cidadão.

Então, deve sim abordar, esse é um tema educativo, você está trabalhando com a educação. [Lucas].

De uma forma geral, destaco, a seguir, os principais pontos levantados pelos entrevistados sobre sexualidade e gravidez adolescente na escola:

1. Percebe-se a sexualidade dos alunos dentro da escola, porém não se realiza o diálogo, silenciando-a.
2. A realidade sexual dos alunos e os casos de gravidez não planejada suscitam a reflexão sobre a problemática.
3. Os professores não se consideram aptos a realizar o debate. Eventualmente, profissionais de outras áreas e instituições que o fazem, limitando-se aos meios contraceptivos e prevenção de doenças.
4. 66% dos entrevistados afirmaram não ser possível tratar assuntos relacionados à sexualidade em suas disciplinas.
5. A biologia ainda é apontada como único espaço para a discussão, embora os dois professores dessa disciplina tenham destacado a impossibilidade devido à carga horária reduzida.
6. Para alguns entrevistados, a única forma de discutir o tema na escola seria criar uma disciplina de Educação Sexual.
7. Os professores dizem que é possível discutir a sexualidade na escola, mas devido a questões de tempo e conteúdo, o debate não acontece.
8. Gravidez adolescente como um rito de passagem e status social.
9. A gravidez gera a evasão escolar. A maioria das meninas grávidas abandona a escola.
10. A escola não é responsável pela problemática da sexualidade, e sim a família por não falar sobre o assunto.

O desafio que a escola enfrenta em lidar com a sexualidade dos seus alunos consiste em concebê-la como uma questão social e política que se constrói ao longo da vida. Várias instituições constituem um sistema de co-educação do sujeito sexual dotado de subjetividade. Nas palavras de Louro (2000), a sexualidade é apreendida ao longo da vida. A representação da masculinidade e da feminilidade pode apresentar diferentes significados em culturas distintas, assim como o matrimônio apresenta diferentes configurações.

Lidamos diariamente com identidades transitórias, daí a necessidade de uma abordagem transdisciplinar na escola a fim de romper barreiras que outrora foram construídas

e consideradas intransponíveis. Acredito que quem está mais habilitado a *encabeçar* esse movimento dentro da instituição são alunos e professores, uma vez que é no cotidiano que surgem os conflitos e a reclamação para o debate.

A escola não pode ser concebida unicamente como um local neutro e passivo, onde se reproduz os fenômenos de uma sociedade mais ampla. Em seus espaços também se modelam comportamentos, constroem-se normas e se cultuam valores sociais bem específicos. Bourdieu (2014) salienta que a escola não apenas reproduz o sistema de dominação social mais amplo, mas, também, o legitima, validando práticas opressoras. Nesse sentido, a instituição não seria o caminho de redenção da sociedade.

6.1 O feminino e as relações de gênero

Desde muito cedo os modelos hegemônicos de gênero são apresentados e assimilados pelos sujeitos, os quais se encontram aprisionados numa demarcação rígida do masculino e do feminino. Em relação à construção da virilidade e à formação das identidades de gênero, é criada uma fronteira: de um lado a masculinidade, com a marca da virilidade como característica principal, e do outro a feminilidade, com a sensibilidade a florada. Qualquer um que transpor e borrar tais fronteiras será perseguido e terá seus direitos de ser suspensos. Entre as duas manifestações se encontra o espectro machista adoecendo as relações.

Essas demarcações acabam por causarem um enorme sofrimento e crise de identidade nos sujeitos que fogem ao padrão branco, heterossexual e viril. A escola reproduz características de uma sociedade etnocêntrica (Europa), racista, machista e homofóbica. Nesse bojo, o ideal de virilidade masculina reflete em todas as categorias. É apresentada apenas uma forma de ser homem e uma forma de ser mulher, não sendo permitido ambiguidades.

O homem também acaba sendo uma vítima desse modelo, uma vez que ele é sobrecarregado de funções comportamentais que o impedem de ser livre. Bourdieu (2014) destaca o risco o qual o homem está submetido quando se trata das *vantagens masculinas*, que tal privilégio “[...] é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contenção permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em qualquer circunstância, sua virilidade” (pp. 75-76). Thelma ilustra essa padronização dos sujeitos em delimitações binárias de gênero com um exemplo de uma aluna que não se enquadrava no que é considerado feminino:

Eu tenho uma aluna que já é repetente e ela é lésbica assumidíssima. Ela mostra que gosta de coisas de menino, gosta de futebol, gosta de tecnologias, gosta de

meninas e ela deixa isso bem claro, mostra fotos. Bom, ela teve um episódio bem infeliz com os alunos da sala quando mostrou abertamente a foto de uma menina com a qual namorava e aconteceu de todo mundo zombar dela. Ela ficou muito triste, não conseguiu terminar a aula, saiu de sala chorando. Hoje, os meninos continuam brincando, até na última aula minha eles continuaram brincando, eu pedi para eles respeitarem. Pararam mais, mas tem essa aversão ao que é diferente. [Thelma].

Esse episódio nos remete a uma reflexão em torno do que seria considerada *coisa de menino e coisa de menina*. Embora Thelma possuísse uma visão crítica sobre as questões de gênero e sexualidade, a espontaneidade com que ela fala “*gostava de coisas de menino*”, ao mesmo tempo em que elenca as brincadeiras e jogos destinados ao homem, demonstra o quão esses estereótipos impregnam as relações e as concepções. Outra questão presente em sua fala se relaciona com as diversidades sexuais, consideradas pela própria professora como “*diferente*”, portanto, não natural. A afirmação “*ela é repetente e é lésbica*” pode soar que a justificativa da sua repetência residi na orientação sexual da garota.

Como dito anteriormente, a linguagem possui um potencial revelador. Ela pode transmitir ideias inconscientes ou, como dizem, *no automático*, sem uma reflexão crítica, porém, não menos verdadeira. Garcia (1994) referencia em Lacan ao informar que o inconsciente fala por meio da linguagem, onde o sujeito fala mais do que sabe, não compreendendo muitas vezes o que diz. Dessa forma, o inconsciente se configura como “[...] uma linguagem articulada, mas nem por isso reconhecida” (118).

Esses e outros conflitos envolvendo as relações de gênero e diversidades sexuais na escola, que devido serem consideradas como *diferentes*, são percebidas pelo corpo docente como naturais. Por isso se tem no silêncio uma atitude corriqueira no enfrentamento de tais conflitos. Numa sociedade patriarcal, a qual tem no machismo o violador das identidades de gênero, pessoas que não se enquadrem nos limites do modelo binário do masculino e do feminino serão consideradas desvios.

Existe uma força social, superior aos sujeitos individuais, que os empurra para um determinado espaço a ser ocupado, onde há a exigência de se seguir um padrão nas mais diversas situações. Com a conquista da tecnologia sexual, sobretudo a partir da modernidade, com o monitoramento medicinal em detrimento do religioso, foi possível detectar o sexo biológico do bebê ainda no ventre materno. Isso acaba por gerar o que gera toda uma expectativa de gênero em torno da criança que ainda não nasceu, criando-se a primeira *camisa de força*: o mito da cor. Esse se torna uma imposição, onde o rosa é para a menina e o azul para o menino.

Todo um enxoval será criado a partir da identificação do sexo biológico. Sem optar, as meninas têm as orelhas furadas e os cabelos longos, sempre vestidinhas, sob o olhar atento de um tutor masculino (pai, tio, irmão, etc.). Aos meninos, são permitidas maiores liberdades, como andar nus, ao mesmo tempo em que têm as suas genitálias valorizadas a cada instante. A sexualidade feminina é silenciada desde a infância, tendo a vagina como algo sombrio e perigoso, ideia essa que muito se assemelha a uma concepção medieval da sexualidade, representada no Dispositivo da Aliança, discutida anteriormente.

Sobre essas questões referentes ao comportamento sexual e às vestimentas utilizadas por homens e mulheres, os professores foram, de certa forma, unânimes ao destacar nas meninas uma forma *incorreta* de se vestir e lidar com o próprio corpo.

Falando sobre a roupa, às vezes a gente chama o responsável, aí vem as mães com uma roupa só tapando as partes íntimas mesmo, muito curtas. Ou seja, se a mãe não dá exemplo, o que ela vai cobrar de uma filha? Não pode, entendeu? Voltando para o assunto família, o exemplo tem que vir de casa. Então, tudo isso aí está relacionado à família, uma coisa ligando a outra. Se a mãe não tiver um exemplo fica difícil. [Roberta].

Elas adoram exibir o corpo. Quanto mais bonita, mais curto é o short para mostrar a barriga. Os meninos são mais contidos. Aqui tem um aluno que ele já malha na academia e ele faz questão de mostrar o braço trabalhado. Mas eles são bem mais contidos. Você não ver um menino tentando levantar a camisa para mostrar a barriga. As meninas não, elas qualquer coisa que tem na escola se elas puderem usam um shortinho para mostrar a perna ou a barriga, mostrar qualquer coisa que elas têm de bonito. [Leda].

Essa postura das alunas na escola destacadas pelos professores desmonta a imagem daquela criancinha *cor de rosa* contida e assexuada. Todo o policiamento em torno do corpo da menina que existe nos primeiros anos de vida é sucumbido por um corpo erotizado, contestador, o qual apresenta uma recusa em escondê-lo.

Ao mesmo tempo em que as meninas foram concebidas como vulgares e precoces, os meninos foram apresentados como ingênuos e considerados pela maioria dos entrevistados como uma *presa fácil* à sensualidade feminina.

Tem toda essa influência e elas gostam de se mostrar para os meninos, elas gostam que os meninos olhem para elas. Às vezes, não é questão nem sentimental, e sim física mesmo. Eu vejo assim, por parte delas uma desvalorização. [Roberta]. Às vezes, quando elas se insinuam para os meninos, eu noto que eles têm vergonha. [Antônia].

Elas têm umas atitudes que a gente percebe que querem se amostrar mais. Puxam a calça para ficar mais apertada e eles ficam querendo. Elas se amostram

mais, elas se atiram mais e eles acabam acolhendo, porque também estão na fase dos hormônios. É aquele joguinho. [Neusa].

As meninas estão muito precoce, meninas de 12 anos. Mais as meninas do que os meninos, mas algumas são inocentes ainda. Elas só querem namorar e fazer outras coisas. Os meninos são mais tímidos, mais devagarinhos e contidos, mas acabam cedendo. Eles respeitam mais até os professores, cuidam, pegam na mão. É um respeito muito maior do que o que eu vejo nas meninas. Elas são bem atiradas. O comportamento delas me repele um pouco, são cargas físicas (risos). Eu olho assim, é até um pouco preconceituoso, e penso “meu Deus, essa menina tão nova assim com 12 anos”. Eu me sinto totalmente distante daquela realidade. [Leda].

Eu acho que as meninas são bem mais do que os meninos, elas gostam é de aparecer, gostam mais de se mostrar, são até um pouco vulgares. Eu acho que tem meninos que ficam até perdidos e pensam “nossa, são tantas” aí até sobe a cabeça deles “eu to gostosão”. Mas eu vejo que as meninas marcam em cima mesmo, são as meninas que chegam. Eu acho que elas, nessa escola, têm mais atitude nesse sentido do que os meninos. E elas são mais taradas (risos). Eu acho que tem que ter um limite, quando passa para vulgaridade eu não concordo. [Louise].

É comum eles falarem de sexo, claro. Mas eles apenas falam muito para se achar os “garotões”, querem dizer que não são mais virgens, mas não fazem. Você percebe mais nas meninas, elas ficam falando sacanagem no celular. Comportamento de ficar sem roupa, com a camisa para cima, com a bunda mais empinada. São gestos que já insinuam que elas já praticam, conhecem a camisinha e tudo, que tem um sabor. Então, coisas no dia-dia a gente percebe que mais as meninas praticam isso do que os meninos. Eu não sei se sempre foi assim, mas pelo menos aqui, eu vejo que as meninas falam mais de sexo, estão mais interessadas em sexo do que os meninos. Eles são mais infantilizados em relação a isso. Eles estão presentes, mas o pensamento é outro. [Artur].

As alunas foram consideradas precoces em suas sexualidades, sendo-lhes atribuído um sentido negativo. Os professores não falam sozinhos, suas ideias estão alinhadas com a cultura machista mais ampla, na qual a mulher deve ser contida, *bela, recatada e do lar*. Por meio da comparação, o feminino é considerado a partir do masculino, como sendo esferas antagônicas do ser humano. Scott (2013) suscita a reflexão a respeito desses papéis socialmente construídos ao apontar que:

Gênero representa uma pergunta a ser feita por qualquer sociedade, em qualquer momento: como mulheres e homens estão sendo definidos um em relação ao outro? Dito de outra forma, dada a impossibilidade de realmente dizer o que as diferenças físicas entre os sexos significam, como as sociedades têm tentado impor significados e mantê-los no lugar? Como os indivíduos têm se imaginado não se encaixando nessas categorias? Gênero é, em outras palavras, uma norma regulamentadora que nunca funciona plenamente. Assim, as perguntas interessantes são: quem estabelece as definições? Para que fins? Como elas são aplicadas? Como indivíduos e

grupos resistem às definições? Se usadas dessa maneira, como um conjunto de perguntas cujas respostas não sabemos de antemão, o gênero ainda é uma categoria útil de análise (162).

Apesar de se demonstrado se sentir incomodada com os “exageros” das meninas no que diz respeito à sensualidade e exposição do próprio corpo, Louise considera ser positivo esse grito feminino. Daí a importância da afirmação de Scott (2013) de que gênero é uma categoria útil de análise, devendo ser concebida como algo complexo e contínuo.

Eu acho que a mulher ou o homem, o ser humano, ele tem que se preservar, ele tem um limite. Mas eu acho interessante essa segurança das meninas também, eu acho massa! Ninguém vai agir com elas de forma que elas não permitam. [Louise].

Para Bourdieu (2014), esse sistema hierárquico que subjuga a mulher não tem sua origem no biológico, portanto não é natural. Trata-se de uma construção social que vem se remodelando ao longo dos séculos, sendo validada pelas instituições sociais como a família e a escola. Na entrevista com Louise, a cada resposta, era perceptível a sua abordagem feminista diante da problemática. Busquei explorar o tema ao máximo. Sobre essas diferenças ela falou:

Eu tendo mostrar que elas têm a capacidade intelectual igual ou superior à dos homens Mas quando parte para o lado da vulgaridade eu fico frustrada. [Louise].

Davi também apresentou uma concepção bastante sensível sobre a categoria gênero. O seu discurso foi cuidadoso, em alguns momentos reformulava suas opiniões. Exemplo disso foi quando perguntado sobre a suposta erotização precoce das meninas em relação aos meninos, em um primeiro instante ele concordou com os seus colegas. Porém, ainda no tempo de maturação de sua resposta, ele reformulou a sua compreensão e levantou pontos interessantes:

Refletindo bem eu acho que não tem diferença não. A sexualidade é bem aflorada nos dois, só que os dois se comportam de forma diferente. As mulheres mostram mais o corpo porque genericamente os homens são atraídos, sexualmente falando, pelo que eles veem nas mulheres, pelo físico. A mulher é atraída mais pelo que ela enxerga no homem em termo de comportamento. Os meninos se sentem mais atraídos pelo físico. A vitrine delas não é bem o seu caráter, e sim o corpo. Ela quer desenvoltura, um cara mais descolado, mais social, tem a ver com a influência social que aquele menino vai ter dentro da roda de amigos que eles têm. E aí em termo de afluência sexual, na minha opinião, são os dois, os dois têm o mesmo nível. Comportamentos diferentes, mas o mesmo afluência sexual. [Davi].

Apesar da fala de Davi ser permeada de estereótipos, apresentado a sexualidade feminina relacionada às questões afetivas e psicológicas, enquanto que a masculina é mais

concreta e física, ele destacou a necessidade de conceber ambas como processos particulares. De uma forma geral, querem equiparar a sexualidade da mulher à do homem, daí a origem do discurso que as consideram mais precoces. Importante destacar que são sexualidades distintas, que se manifestam em corpos biologicamente diferentes, com hormônios específicos e zonas erógenas subjetivas.

Outro reflexo desse descompasso entre o masculino e o feminino na escola é a questão do comportamento. Não é incomum os alunos serem avaliados de acordo com o seu gênero. Louro (2004) salienta que a escola naturalizou o machismo por meio de normas lições que, além de separar meninos e meninas, colocou-as em situações de desvantagem, oferecendo maiores liberdades e mais espaços a eles.

Após anos de escola, meninos e meninas são atravessados por um rígido processo de ensino e aprendizagem que os colocarão em seus respectivos lugares, enclausurados em um modelo binário de gênero. A autora destaca que os meninos são considerados mais expressivos e conflituosos e que a comunidade escolar passou a considerar isso natural, na ordem das coisas. Porém, os professores, de uma forma geral, demonstraram se sentirem incomodados com o comportamento das meninas, levando em consideração suas vestimentas, suas sexualidades e atitudes:

Os meninos têm o comportamento melhor do que as meninas. Elas são mais atiradas, as roupas chamam mais atenção, mesmo com a farda elas dobram a blusa. Os meninos eu acho o comportamento deles bem melhor que o delas. As meninas estão sempre se insinuando, tirando brincadeiras que normalmente deveria ser dos meninos, mas que elas que fazem. [Antônia].

É engraçado, aqui tem muitas reclamações dos meninos que são assediados, que as meninas ficam pegando na genitália deles. Então, é engraçado você ver isso aí, porque é uma mudança de valores. Antes eram os homens que assediavam as mulheres. Por isso que eu estranho, que eu nunca fui assim, sempre eram os meninos que iam para cima. [Artur].

Como já dito, Antônia e Artur não falam sozinhos. Fomos educados para considerar o masculino como natural, mas nunca igual ao feminino. Louro (2004) informa que a escola produz diferenças e desigualdades. Desde a sua fundação, separa as pessoas em grupos e reforça os estereótipos de gênero, de etnia e de classe social. Segrega sujeitos que antes viviam em coletividade, apontando um ideal comum, uma padronização. "A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas" (p. 57).

Essas questões são reproduzidas diariamente no cotidiano escolar, não só por meio dos discursos oficiais contidos nos livros didáticos e nas legislações educacionais, mas, principalmente, no silêncio diante de alguns temas. A condição da mulher permanece em desvantagem quando comparada a do homem. Sob o enfoque econômico, essa hierarquização entre os sexos se materializa na condição salarial, onde o gênero do indivíduo é determinante em sua valorização.

As mulheres, embora estejam presentes oficialmente no mercado de trabalho desde o início da revolução industrial, carregam em si os estigmas de uma sociedade patriarcal, onde as mesmas são compelidas a permanecerem no âmbito privado, cuidando dos maridos e dos filhos.

Sobre o patriarcado, Frota (2004) destaca que os estudos de sociólogos e historiadores têm se centrado na subjugação da mulher à dominação masculina, tendo sua origem na apropriação pelo homem dos meios de produção do trabalho e da espécie humana. Nesse sentido, existe uma relação entre o patriarcado e o capitalismo, embora sejam sistemas diferentes. A professora aponta que Scott critica essa concepção, uma vez que tem como foco as discussões de gênero numa abordagem econômica e de produção.

Atualmente, há um fetichismo e uma banalização em torno do corpo, principalmente o feminino. Existe uma hierarquia sexual, onde é apresentado um único modelo a ser seguido: a heterossexualidade. De acordo com esse modelo, qualquer expressão da sexualidade que se distancie desse padrão encontrará barreiras, sejam religiosas, políticas ou sociais, que dificultarão a livre expressão dos indivíduos que se encontrem à margem da heterossexualidade matrimonialista, sob a ótica do machismo. Prova disso é a violência com que as mulheres e as pessoas consideradas LGBTs são tratadas diariamente em nosso país.

Uma das máscaras que o discurso oficial sobre a sexualidade utiliza é a assepsia sexual, a profilaxia, apontando práticas sexuais saudáveis imunes às DSTs. Fala-se apenas em evitar doenças, fazendo, com isso, uma ponte entre sexo e morte, fragmentando a sexualidade, restringindo-a a uma questão biológica. O discurso conservador construiu o mito da AIDS ser uma doença da homossexualidade, a *doença cor de rosa*, discurso esse contra a diversidade do comportamento sexual. Ao abordarem a sexualidade restrita aos temas de DSTs e AIDS, apresenta-se o “[...] o sexo como perigo e ameaça, mais do que como oportunidade” (WEEKS *apud* LOURO, 2004, p. 130).

No entanto, abordar o tema apenas do ponto de vista biológico, da reprodução, do matrimônio, leva implícita a ideia de que a única orientação sexual aceitável é a heterossexual

matrimonial, marginalizando, com isso, toda a diversidade sexual e restringindo a sexualidade feminina aos aspectos reprodutivos. Ao estabelecer um padrão heteromachista “[...] todos os sujeitos e comportamentos que não se ‘enquadrarem’ dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios” (LOURO, 1997, p76).

Sobre as questões relacionadas aos estereótipos de gênero, não podemos cair numa discussão simplista e opor homens e mulheres, diferenciado-os a partir da distinção biológica. Ao invés disso, podemos pensar em diferentes formas de masculinidades e feminilidades que podem variar de acordo com a subjetividade de cada pessoa, uma vez que o conceito de gênero ultrapassa a delimitação do sexo biológico. As diversidades sexuais transbordam os limites da discussão binária de gênero, sendo preciso ir além do masculino e do feminino (no singular), sem conceitos fechados e/ou estereotipados. Existem diversas formas de ser homem e de ser mulher e questões naturalizadas pela nossa sociedade (como a de que a maternidade é fundamental a todas as mulheres e que os homens possuem o instinto sexual mais aflorado) precisam ser desconstruídas.

É importante destacar que gênero é diferente de sexo biológico. Tudo aquilo que nós acumulamos ao longo da vida, no sentido cultural, faz parte do que somos e influencia na forma como concebemos o mundo e interagimos uns com os outros. A compreensão das normas morais que assimilamos e exercitamos diariamente provém, também, desse acúmulo. No entanto, as demarcações estabelecidas entre a essência do ser homem e do ser mulher cristalizam as concepções de masculinidade e feminilidade que devemos nos espelhar. É compreensível, assim, a forma que polarizamos o masculino e o feminino, fundamentada em discussões binárias de gênero, impregnadas de estereótipos.

Frota (2004), a partir de uma discussão pautada no artigo de Scott intitulado *Gênero como uma categoria útil de análise histórica*²⁷ faz uma análise sob o enfoque scottiano. Inicia destacando que a categoria gênero, como demarcação das relações sociais entre o masculino e o feminino, é algo recente. Tem sua origem nos estudos e movimentos feministas, sobretudo a partir da década de 1970.

Nos estudos de gênero, essa concepção marca o fim do determinismo biológico que subjuguava o feminino ao masculino. O termo era utilizado de forma genérica para diferenciar os aspectos de ordem biológica de homens e mulheres.

A partir da concepção social de gênero, os estudos não se restringiram mais apenas às mulheres, tornou-se necessário, também, estudar o homem, dado o caráter social das relações entre ambos. No contexto da sociedade patriarcal, não seria possível discutir o feminino sem levar em consideração a relação do masculino com o machismo.

Frota (2004) sinaliza que o intuito dos estudos sobre gênero tem como linha de horizonte explicar as desigualdades entre homens e mulheres, buscando uma rede de sentido e não a origem dessas diferenças. A abordagem de Scott se aproxima dos estudos foucaultianos na medida em que concebe as relações entre os gêneros como relações sociais desiguais dentro de um campo de forças, permeadas de relações de poder historicamente situadas.

Scott trabalha os conceitos de gênero numa visão redimensionada, ao reafirmar que estes estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo (FROTA, 2004, p. 27).

Nessa perspectiva, Butler (2010) aponta que o sexo biológico está relacionado ao natural, enquanto que a ideia de gênero é socialmente construída. O sexo biológico é algo que independe da vontade ou subjetividade dos sujeitos, sendo naturalmente adquirido. No caso do conceito de gênero, esse culturalmente construído, nem sempre há consonância com o biológico. Exemplos dessa divergência são as variações do ser homem e do ser mulher que ultrapassam em sua complexidade a demarcação genital imposta pela sociedade, como, por exemplo, as pessoas transexuais, travestis e hermafroditas.

Boris (2002) apresenta uma discussão a respeito da subjetividade na constituição do masculino e aponta que historicamente existe uma distinção entre homens e mulheres fundamentada na oposição e diferenças entre os dois sexos. Essa diferenciação entre o homem e a mulher a partir de aspectos biológicos não é suficiente para explicar a complexidade dos sujeitos. A sexualidade e o conceito de gênero não podem ser explicados unicamente a partir das características físicas e reprodutivas do corpo humano.

O que torna um ser homem ou mulher vai além dos aspectos biológicos, sendo necessário considerar suas subjetividades a partir das experiências histórico-culturais dos sujeitos no meio social. É preciso ter a consciência de que quando abordamos as questões relativas ao gênero “[...] estamos lidando com práticas, símbolos, representações, normas e valores relativos à diferenciação sexual, dotados historicamente, presentes na cultura e compartilhados pelos indivíduos inseridos numa dada sociedade” (p. 19).

Exemplos dessa subjetividade que transborda as características biológicas são as sujeitas travestis e transexuais, que embora possuam uma organização interna inicial masculina ou feminina, ao longo de suas vidas modificam o próprio corpo e manifestam um comportamento que vai de encontro às normas hegemônicas de gênero. Tais normas podem ser concebidas como um dispositivo de poder, onde dependendo do gênero a que pertence, o sujeito será interdito e não poderá realizar determinadas atividades no meio profissional e social. Cria-se, com isso, uma hierarquia entre os gêneros, onde, historicamente, ao homem foi assegurada uma maior liberdade de expressão de sua sexualidade e melhores oportunidades de trabalho. Nesse sentido, Boris (2002, p. 17) afirma que:

[...] não existe um modelo masculino universal que valha para todas as épocas e culturas; a masculinidade não seria uma essência ou natureza, mas uma ideologia que tende a justificar a dominação masculina, pois suas facetas apenas transmudam para manter o poder do homem sobre a mulher.

A concepção de gênero discutida neste trabalho está relacionada aos aspectos históricos e sociais, dessa forma apresenta variações de acordo com os espaços sociais e tempos históricos. O intuito foi deixar de lado a diferenciação biológica como fundamento principal do masculino e do feminino. Da mesma forma, o conceito de sexualidade é compreendido como um dispositivo histórico. De todos os professores entrevistados, Davi foi o único fez considerações a respeito da categoria gênero, aproximando-se da compreensão apresentada pelas autoras:

Eu já li um pouco a respeito, mas já li. O gênero masculino e o feminino têm muito a ver com dois fatores: é o fator identificação psicológico e o fator biológico, o que ele tem de genitália. Quando tem o caso do transexual, eu particularmente nunca lidei com isso, mas eu penso que esses transexuais eles querem seguir o que o psicológico manda. E a genitália deles acaba sendo algo diferenciado que eles não queriam ter, um órgão a mais, um órgão desnecessário. Desnecessário no sentido da sua identificação, não no sentido usual, que eles não queriam ter. E isso influencia todo o seu comportamento, por exemplo, a questão do banheiro: “que banheiro eu vou usar?”. Ou então uma roupa: “que roupa eu vou usar?”. Ou na Educação Física: “será se eu uso o shortinho das meninas ou o dos meninos mais longos?”. Eu tenho cabelo grande, estou começando a tomar hormônios para criar seios: “será se vou ser chamado de Carlos ou o nome de Jéssica que eu adotei?”. E se eu for chamado de Jéssica na minha escola: “os meninos vão respeitar a Jéssica, ou vão respeitar só o Carlos depois que eu der um murro na cara de um?”. Essa questão do transexual eu acho que a pessoa vive numa eterna guerra entre psicológico e biológico. [Davi].

A importância de promover o debate em torno da ideologia de gênero nas escolas é fundamental para o desenvolvimento crítico do aluno, evitando reproduzir práticas que

conduzam ao atual quadro de violência pautado no machismo e na homofobia. Thelma discorre sobre o assunto destacando que é preciso incluir o tema na formação docente, o que não ocorre:

Eu acredito que a gente não tenha formação. Acho que poderia ser um “braço” dentro da Letras, dentro da educação, trabalhar a questão do gênero, talvez dentro da cadeira de Psicologia da Aprendizagem. Seria muito interessante abordar a questão. Porque muita gente, quem não tem cabeça aberta, que a gente sabe que a sociedade ainda é muito resistente em aceitar o diferente, não vai conseguir conviver com a diversidade que a gente encontra dentro da escola, e principalmente a escola pública, que o público é bem diversificado. Então, acredito que sim, que se poderia trabalhar o gênero, porque às vezes a gente ver muito o pessoal trabalhando com algo muito específico dentro de um mestrado, mas de repente fica tão ali só dentro do mestrado. De repente poderia ter uma conferência, uma palestra. Requer muito tempo para chegar em todas as disciplinas e para abordar como tem que ser abordado, assim, sem falso moralismo. [Thelma].

Para concluir a análise da categoria gênero neste trabalho retomo Bourdieu (2014) quando sinaliza que a dominação masculina é, antes de tudo, uma manifestação da violência simbólica. A relação entre o masculino e o feminino é permeada pela questão do poder, transpondo nossos pensamentos e incidindo na forma como lidamos com o masculino e o feminino.

Existe uma estrutura social que nos forma a partir do nascimento para que assumamos determinados comportamentos de gênero. Como já mencionado, a família seria esse primeiro espaço onde aprendemos e assimilamos as primeiras regras de gênero. Ao chegarmos à escola, já temos uma vasta bagagem à qual será validada e expandida por essa e pelas demais instituições sociais. Professores e alunos estão imersos nessa névoa chamada cultura patriarcal machista. Tomando como *pano de fundo* essa *nuvem*, a seguir, resumidamente, apresento as principais características do discurso docente sobre a categoria gênero:

1. O gênero é a característica principal que define o comportamento dos alunos, uma vez que os meninos são mais comportados e obedientes do que as meninas.
2. Existe uma dualidade entre o masculino e o feminino, tendo no modelo binário a sua essência. Possuem características bem específicas: o homem deve agir de um jeito, a mulher de outro.
3. A sexualidade das meninas foi concebida como mais afluída e precoce em relação a dos meninos. Apontado como excessivo, esse afluimento incomodou todos os professores.

4. As meninas foram acusadas de seduzirem os meninos, os quais foram considerados *presas fáceis* ao erotismo feminino.
5. Existe uma desvalorização do corpo feminino e as próprias meninas contribuem para esse quadro.
6. Elas têm uma vida sexual ativa mais que os meninos.
7. A forma como as alunas se vestem foi considerada inapropriada.
8. O debate em torno das questões de gênero não é realizado na escola porque os professores não possuem formação para tal fim.
9. De uma forma geral, o discurso docente reforça os estereótipos de gênero.
10. O exemplo vem de casa. As famílias consideradas desestruturadas não oferecem modelos de referência aos alunos, principalmente às meninas.

Muitas vezes acreditamos que temos liberdade de pensamento e, também, para escolhermos os caminhos e as posturas as quais acreditamos. Para o sociólogo, essa liberdade é relativa, uma vez que estando imersos no sistema de violência e dominação simbólica, os pensamentos individuais antes são influenciados por questões exteriores ao sujeito, do contexto social o qual está inserido.

No entanto, evitando cair em um determinismo social, onde estaríamos imobilizados pela estrutura social mais ampla, permitindo que a violência e as desigualdades entre os gêneros se consolidassem eternamente, é preferível ir ao embate. Nesse sentido, Louro (2004) destaca a importância de refletirmos sobre práticas que conduzam a esse quadro, evitando reproduzir discursos que reforçam e validam o machismo e a homofobia.

6.2 Diversidade Sexual

O debate em torno das diversidades sexuais nos remete, novamente, a problemática do masculino e do feminino, tendo na virilidade uma incisão que fere e ofende os sujeitos. Para Bourdieu (2014), as características masculinas estão relacionadas à força física, à coragem e à virilidade, enquanto que o feminino é caracterizado por sentimentos de compreensão, amor e compaixão. Os que transpõem tais demarcações incorrem no risco de serem considerados desvios.

A opressão entre o masculino e o feminino, continua, é fundamentada na virilidade, configurando-se como uma “[...] noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do

feminino, e construída, primeiramente, dentro de si” (p. 79). No sistema patriarcal existe uma aversão ao feminino o que acaba refletindo não só nas relações entre homens e mulheres, mas em todas as instâncias das diversidades sexuais.

A concepção de homossexualidade, que durante muito tempo esteve à margem dos discursos científicos sobre a sexualidade humana saudável ainda é permeada por incompreensão e violência. Durante a Idade Média foi considerada pecado, depois sadismo e perversão. Em seguida, os discursos científicos passaram a se referirem a ela como desvio, invertidos ou os que não praticam o sexo normal, termos esses encontrados na teoria de Freud (1972).

Fry (1982) destaca que a medicina teve uma atuação política no intuito de converter os homossexuais em heterossexuais ao apresentar aquela como patologia no século XIX. O discurso científico buscou compreender a sexualidade também para controlá-la. Houve a ampliação do termo, mas isso não implicou necessariamente um respeito e acolhimento social. Essa condição humana foi considerada durante muito tempo como uma patologia mental, o que refletia em sua nomenclatura: homossexualismo.

Só mais recentemente, no dia 17 de maio de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) desvinculou a homossexualidade de doença. Retirou-se o código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID) que apontava a homossexualidade como patologia, distúrbio e perversão. A partir de então, retirou-se o sufixo *ismo*, que designava uma condição patológica (GUIMARÃES e ARAS, 2014).

Nesse sentido, é preciso relativizar a ideia de desenvolvimento e avanço científico, uma vez que as relações entre os indivíduos continuam impregnadas de estereótipos de gênero e as pessoas LGBTs são recriminadas e violentadas diariamente por uma moral que supervaloriza o padrão heterossexual. Em 2015 foram registrados 319 mortes de pessoas LGBTs no Brasil motivadas pela homofobia²⁸. Embora as diversidades sexuais sejam reconhecidas como parte da condição humana, inclusas na *teia* de relações que envolve a sexualidade, tendo estudos e pesquisas que contribuíram para a despatologização desses sujeitos, o que se observa na contemporaneidade é um discurso de resistência, intolerância e ódio contra as mesmas.

Parker (1991) atribui esse quadro de violência e exclusão o qual as pessoas LGBTs estão sujeitas ao imperialismo heteromachista que ainda vigora em pleno século XXI. Existe uma hierarquia entre os gêneros masculino e feminino, e, sobretudo, entre as orientações

²⁸ Disponível em: < <https://homofobiamata.wordpress.com/>>. Acesso em: Jun/2016.

sexuais: de um lado a heterossexualidade compulsória matrimonial com fins reprodutivos, do outro, as sexualidades consideradas dissidentes. O autor destaca que:

[...] a hierarquia do sexo põe em evidência uma série de práticas sexuais possíveis numa espécie de *continuum*. Numa das extremidades desse *continuum* encontra-se a sexualidade definida como “boa”, “natural” ou “normal”: a norma da heterossexualidade reprodutiva, monogâmica, conjugal, não comercial. Outras práticas sexuais são definidas como “más”, “não naturais” ou “anormais” e empurradas para a outra extremidade do *continuum* – o fundo da hierarquia. [...] O sexo apenas pelo prazer, a promiscuidade sexual, a prostituição e a homossexualidade têm sido objeto não apenas de estigma, mas muitas vezes de franca repressão destinada a minimizar a ameaça que significam para a sexualidade normal (PARKER, 1991, p.150).

Durante as entrevistas foi possível perceber diferentes posturas diante das diversidades sexuais. As falas em diversos momentos podem parecer contraditórias, mas se deve a dialética que envolve o tema. Para iniciar, destaco a de Thelma quando informa que na escola não há distinção entre alunos pertencentes aos grupos LGBTs:

Teve um aluno homossexual aqui, que eu não vou citar o nome, que é um líder na sala dele. Ele é uma pessoa respeitada e por poucos votos deixou de ganhar o conselho de classe. Inclusive tinham pessoas fazendo boca de urna para sem ele pedir. Então, eu achei isso bárbaro. [Thelma].

Anteriormente, ao abordar a categoria gênero, Thelma citou um caso de uma garota que sofreu preconceito por parte dos colegas por ter assumido sua orientação sexual. Durante a nossa conversa, essa professora não apresentou resistências em relação ao tema, pelo contrário, mostrou-se aberta ao diálogo de forma bastante sensível. Apesar de alguns professores apresentarem uma abertura ao discutir e aceitar o tema dentro da escola, alguns observam que os alunos homossexuais são discriminados e sofrem preconceitos por parte dos colegas. Alguns docentes demonstraram não interferirem nesses conflitos, como no caso da professora em questão citada anteriormente:

Na sala de aula, em relação aos homossexuais, você ver os outros alunos falarem muito “viado, fulano é viado”. Aí eu questiono: “como é o nome?”. Isso é bullying. Tanto assim, quando é pequeno, é o “picoto”, é o “magrinho”. Tem que chamar pelo nome. E você ver muitas vezes o professor chamando os alunos com esses nomes. Não é para ter isso. Você tem que chamar o aluno pelo nome dele. [Leda].

A grande maioria sofre bullying. Os que não sofrem são aqueles da personalidade mais forte, ou os diretamente assumidos ou aqueles que impõem respeito em alguém. Aqueles que têm a personalidade muito forte são adotados pelo grupo, é como se o grupo estivesse exigindo dele toda hora o respeito. Tem

um aluno aqui que ele é afeminado, mas se diz não gay. Ele é rejeitado pelo grupo, mas devido a sua formação religiosa ele não se deixa abater. [Davi].

Eu nunca presenciei algo assim agressivo de querer bater porque é gay. [Louise].

Resumir o conflito com a afirmação de que se trata da prática do *bullying* incorre no risco de encobrir a problemática com a naturalização. O processo de exclusão por que passam as pessoas LGBTs na escola, como citado por alguns professores, está mais relacionado com o estigma, e não à prática de *bullying*, embora se aproxime dessa também.

As pessoas são constantemente categorizadas, tendo em suas particularidades que a diferem do grupo o fundamento da exclusão. Para Goffman (2008), os estigmas estão relacionados aos marginalizados socialmente, tais como LGBTs, prostitutas e deficientes físicos e mentais. O estigma tem uma função depreciativa. O grupo dominante tende a considerar anormais e estranhos os que não se enquadrarem no padrão aceitável.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros [...]. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma [...] (GOFFMAN, 2008, p.12).

Dessa forma, a escola também é palco desse jogo de exclusão. Ao naturalizar a heterossexualidade, estigmatiza as diversidades sexuais, silenciando-as. A prática do *bullying* seria uma consequência do estigma, mas é mais condizente falar em violência de uma forma geral, e não uma violência particular como é o caso da referida prática. Portanto, o melhor caminho para superar esse quadro seria suscitar o debate sobre as diferenças na escola. Porém, o que se observa é o silenciamento e a naturalização da situação.

É fundamental ser falado, principalmente nas orientações com relação às relações sexuais, de como começar, dos cuidados que se deve ter quando for ter. Devemos falar sobre a homossexualidade, por que, queira-se ou não, na escola a gente se choca com várias mentes e mentalidades e acaba que têm alunos que a gente já nota que tem uma tendência a ser gay. Você percebe pela forma que eles agem e tudo. E, às vezes, que devido não ter, vamos dizer assim, não desenvolver alguma atividade e tudo, eles acabam que ficando mais reprimidos e não se aceitam aí vem os colegas que fazem aquelas brincadeiras. Isso tudo acaba que fragilizando a criança, de certa forma. Porque nem todos têm uma mentalidade formada para se aceitar. [Roberta].

Existe uma naturalização da homofobia. As agressões são classificadas, muitas vezes, como *brincadeiras*. No mês de fevereiro de 2017 foi veiculada uma notícia em que um garoto de 17 anos morreu em consequência de uma *brincadeira* por parte de seus colegas de

trabalho²⁹. Ele recebia diariamente agressões verbais devido a sua homossexualidade até que um dia foi imobilizado por dois colegas e teve uma mangueira de ar introduzida no ânus, o que danificou seus órgãos internos levando-o a óbito. Os agressores chamaram a família e socorro médico, informando que tudo não passou de uma *brincadeira*. Porém, antes de morrer no hospital, o jovem informou que não foi *brincadeira*, que já vinha sofrendo há meses.

Atitudes ingênuas podem estar carregadas de ideologias sexistas e homofóbicas. Ao conceber as agressões físicas e simbólicas sofridas pelos alunos LGBTs como *brincadeiras*, reforça-se o quadro de violência instituído na escola. Para Louro (2004), é preciso “[...] estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (p. 64).

Alguns professores destacaram a influência da mídia na sexualidade dos alunos, a qual fornecia informações distorcidas às crianças e adolescentes, sendo fundamental um adulto para realizar o filtro necessário. Porém, Antônia acusou a mídia como uma das responsáveis pela homossexualidade de algumas pessoas, principalmente os adolescentes:

A sociedade também está influenciando, a mídia, a imprensa, as novelas, eu acho que eles são muito influenciados, principalmente os adolescentes que estão se formando, eles são influenciados, eles estão vendo e tão achando que é normal ser homossexual, que é moda, e aí eles vão seguindo. Eu acho que às vezes uma criança nasce até com jeito de gay, mas aí tem a influência, às vezes, da família, da mídia, e aí ele vai crescer achando que é normal. Eu acho que deveria ser evitado passar na televisão, influenciar, dizer que é normal. [Antônia].

Antônia, que anteriormente afirmou que a mídia influencia na orientação sexual de crianças e adolescentes, posicionou-se contra a abordagem do tema diversidade sexual nos livros didáticos. Questionada sobre a importância do livro didático apresentar arranjos familiares diferentes do heterossexual e casais de príncipes e princesas homossexuais, ela afirmou ser contra devido à influência que provocaria:

Eu acho que influenciaria eles, falando que isso ali é normal, que eles que tinham que escolher. Eu acho que não é assim professor. Não é uma escolha, como eu lhe disse a mídia, essas novelas, principalmente as da Globo. Quase todas as novelas abordam o beijo gay. Eu respeito, não julgo, mas a minha opinião é essa. [Antônia].

Sobre as questões da sexualidade, para Antônia, a escola deveria falar sobre o assunto, porém, limitando-se aos aspectos biológicos de prevenção de DSTs e gravidez. Ao oferecer

²⁹ Notícia disponível em: < <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2017/02/antes-de-morrer-garoto-negou-que-agressao-em-lava-jato-foi-brincadeira.html>>. Acesso em: Fev/2017.

informações sobre esses tópicos não haveria uma influencia negativa nos alunos. Mas se abordassem as diversidades sexuais poderia influenciar a orientação sexual dos alunos. Trata-se de uma contradição, como já dito, é uma questão dialética.

De acordo com os Temas Transversais dos PCNs (BRASIL, 1998) os professores têm que ter o cuidado para não levarem suas próprias concepções, impregnadas de preconceitos e moralismos, para os alunos. Mas será mesmo que eles são imparciais ao abordarem a sexualidade em sala de aula? Será que não trazem consigo suas crenças e vivências?

Em 2007, a SECAD, juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e o Governo Federal, publicaram os *Cadernos SECAD 4 - Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. A proposta visava superar os preconceitos na escola relacionados às questões de gênero, homofobia, raciais e defendia uma educação sexual para além das questões biológicas. Para tanto, apresentava programas e capacitações para os profissionais da área da educação (BRASIL, 2007).

A publicação apresentou dados alarmantes em relação ao preconceito/homofobia no ambiente escolar. Em pesquisa realizada em 2004, durante a VIII Parada Livre de Porto Alegre³⁰, mostrou que a escola aparece em primeiro lugar, dentre sete instituições, como espaço homofóbico. Aponta que 40% dos entrevistados sofreram discriminação no ambiente escolar. Já a pesquisa *Perfil dos Professores Brasileiros*, realizada em todos os estados do Brasil, contou com a participação de cinco mil professores da rede pública e privada de ensino.

Essa pesquisa mostrou que 59,7% dos professores consideram inadmissível a relação homossexual e que 21,2% não gostariam de ter vizinhos homossexuais. “A falta de solidariedade por parte dos profissionais ou da instituição escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBTs anima agressores a continuarem agindo” (WATCH apud BRASIL, 2007, p.28).

A fala da professora Neusa ilustra esse perfil apontado pela pesquisa. Ao ser abordada sobre a questão do uso do nome social pelos alunos LGBTs, ela posicionou-se contra. O nome social auxilia na ausência de legislação que reconheça a identidade de gênero na escola. O Decreto nº 8.727³¹ institui o uso do nome social em repartições públicas. Pessoas consideradas transexuais, travestis e outras identidades de gênero que não se reconheçam com o sexo biológico o qual foram registrados, têm o direito de serem identificados com o nome

³⁰ Evento anual popularmente conhecido como Parada Gay.

³¹ Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm. Acesso em: Fev/2017.

social. Após Neusa, é possível fazer um contraponto com as concepções de Leda e Louise sobre o mesmo assunto, embora essa apresente, no final, as resistências de alguns colegas de profissão como *brincadeira*:

Eu já ouvi que iria passar uma lei para que se o aluno homossexual ele quisesse mudar o nome na chamada do professor ele podia, que era para ser chamado pelo nome social e não pelo nome oficial. O Mário que quer ser Suiane, então na hora da chamada eu chamaria Suiane. Eu acho erradíssimo! Não poderia passar isso de jeito nenhum, isso deveria acontecer apenas quando ele chegasse a idade adulta e pudesse mudar a carteira de identidade e tudo mais. Porque assim, ele vai ter uma outra identidade, quer dizer, no documento ele é homem, mas na escola ele é mulher. [Neusa].

Se o aluno transexual não quer ser identificado com aquele nome, ele tem que ser aceito. Por mais que a gente veja a homossexualidade nas novelas, pois todas apresentam casos, ainda tem muito preconceito. [Leda].

Eu tinha um aluno que era uma mulher todinha, mais mulher do que eu, a forma como se comportava, o físico. Eu estava fazendo a chamada ai quando chegou no nome dele ele falou: “professora, só para lhe informar que o meu nome não é esse da chamada” (mudando a voz para um tom engraçado). “Mas como é que você quer ser chamado?”, eu perguntei e ele falou “eu quero ser chamada de Stéfani Rayara”. Eu falei “ai meu Deus do céu eu vou colocar aqui de lápis, por que como é que eu vou lembrar desse nome? Mas não se preocupe, na hora da chamada eu lhe chamo pelo nome que você quer ser identificado”. “E olha, a senhora avisa na sala dos professores que toda vez na minha chamada tem que ter o meu nome por que do contrário, não vou responder, me recuso” (mudando o tom novamente). E eu “sim senhora” (risos). Eu sempre defendi junto aos meus colegas que se o aluno está pedindo tem que chamar mesmo. Eu não via a postura dos meus colegas como resistência não, mas como uma brincadeira mesmo. [Louise].

Mais uma vez se percebe que a *brincadeira* mascara o preconceito. Isso pode ser reflexo da validação dos estigmas por meio da linguagem e do discurso que utilizamos, o qual naturaliza algumas questões. A escola, ao silenciar as diversidades sexuais, ao abordar apenas a heterossexualidade e ao buscar mecanismos de contenção para a sexualidade feminina está reforçando o atual cenário de violência que perpassa o tema, além de construir novas formas de preconceitos.

A entrevista de Neusa foi muito problematizadora sobre o tema das diversidades sexuais. A negação dos direitos das pessoas LGBTs perpassou todo o seu discurso. Em alguns momentos percebia que ela apresentava certa cautela em falar sobre o tema. A fim de superar a situação e dar continuidade à entrevista, reformulava as perguntas. Antônia, Willian e Leda também se mostraram receosos. Sobre a cautela apresentada pelos referidos professores ao falarem sobre homossexualidade, Jucá (2013) destaca que “[...] quando o entrevistado se sente

comprometido com determinados temas tratados ou quando o assunto levantado faz recordar momentos de conflito ou de traumas vividos, tornar-se mais difícil a coleta de subsídios reveladores do cauteloso depoente” (p. 130).

Em decorrência do tema do *nome social*, a professora falou sobre a questão do uso dos banheiros por pessoas transexuais e travestis em diversos espaços sociais e, também, sobre a forma como as alunas transexuais se vestem na escola.

Agora tem os banheiros também para essas pessoas, que já existem nos shoppings, estádios, que o transexual pode frequentar o banheiro das mulheres. Eu acho errado, eu acho perigoso. Perigoso porque embora a natureza “seja de mulher”, mas o físico é de homem, e tudo pode acontecer debaixo de uma saia, ninguém sabe o que é que tem debaixo de uma saia. De repente, vai que se veste de mulher só para entrar no banheiro e agredir as mulheres. Não é uma mulher. Muitos dizem: “eu sou trans” aí entra e é um homem de verdade? Então, é uma coisa muito falsa e muito perigosa. É difícil fazer uma lei que agrade a todo mundo. Aqui na escola existe uma padronização da farda. Então, não tem como homem se vestir com roupa de mulher. Ele pode se vestir lá fora, mas a escola não, a escola é padronizada. A gente percebe que alguns fazem a sobancelha, usam batom, cabelos longos. Eu acho errado. [Neusa].

Como já afirmado, a prática docente não é neutra. Dá-se a partir das concepções de mundo e de sujeito que o professor constrói ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional. Isso não implica que ele irá imprimir suas crenças em suas práticas, tampouco que ele possa se isentar das mesmas. Muitas vezes, imersos no cotidiano da escola e durante os diversos enfrentamentos situacionais, suas subjetividades podem, de alguma forma, interferir ou conduzir suas práticas.

O risco dessa falta de *filtro* entre as concepções pessoais do profissional e sua prática pode acarretar alguns prejuízos em sua profissão e na lida com os alunos. Por meio de práticas ideológicas os professores incorrem no risco de imprimir seus valores e concepções pessoais diante de temas diversos, uma vez que, como já observado na fala de alguns sujeitos, suas posturas não são neutras, sendo essa imparcialidade, muitas vezes, difícil de ser exercida, como bem destacou Artur:

O professor ele repassa, só que ele repassa sem querer algumas coisas. Então, acreditando nas minhas coisas, influencio um pouco nesse contexto. Mas, geralmente, o que eu vejo é que o professor ele tenta assumir uma postura neutra, mas sem querer ele solta de vez em quando umas coisas que ele acredita. Por exemplo, se o professor é religioso ele pode dizer “pessoal, vamos rezar, rezar é bom”. Mas eu falo para os meus alunos que sou agnóstico. Cada um com sua opinião, cada um com a sua crença. Principalmente quando você vai dar um conteúdo como os da Matemática é totalmente diferente, mas quando você trabalha com História, com Geografia e com Ciências, você acaba agregando os seus valores no conteúdo. Tanto que o professor tem a liberdade de trabalhar o

que ele quer em sala de aula. Geralmente ele trabalha com que? Com o que ele sabe mais. E o que ele sabe mais com certeza é o que ele mais acredita, é o que ele mais ver, é o que mais se interessa. Então, mesmo o professor sendo neutro, ele tentando ser neutro, traz, como você falou, aquela bagagem da vida dele para sala de aula, que é um pouco difícil de separar, mas a gente tem que tentar ao máximo, isso é importante, tanto você, quanto eu. [Artur].

Sem dúvidas os professores não podem se *despir* de suas crenças ao entrarem na escola. Eles carregam consigo suas concepções sobre assuntos diversos e muitas dessas guiam suas práticas. Porém, é preciso perceber o limite entre essa subjetividade que nos marca como seres humanos e uma ação pedagógica diretiva que conduzida práticas repressivas de violência de gênero, de orientação sexual e de racismo.

A seguir, destaco as principais constatações sobre o tema:

1. As diversidades sexuais são silenciadas dentro da escola
2. Os professores têm consciência do processo de exclusão e violência que permeia a vida escolar dos alunos LGBTs, porém não interferem nos conflitos.
3. Essa situação é apresentada de forma dialética: ao mesmo tempo em que os professores afirmam que os alunos LGBTs são aceitos por todos, citam exemplos de violência e exclusão vivenciados por tais pessoas
4. As diversidades sexuais são estigmatizadas.
5. Existe um estereótipo pautado no masculino e no feminino: o homem que se aproximar dos comportamentos femininos poderá ser percebido como homossexual. A mesma ideia serve para as meninas.
6. A mídia pode influenciar na construção da orientação sexual dos alunos, principalmente as novelas, ao naturalizar a homossexualidade.
7. Para os que defendem esse posicionamento, a orientação sexual seria uma construção direcionada.
8. As orientações sexuais que se distanciam da heterossexual são concebidas de forma negativa (desvios) por 44% dos professores entrevistados.
9. 22% dos professores argumentaram que falar sobre homossexualidade na escola poderia influenciar os alunos a serem homossexuais. Justificaram, também, suas posturas de resistência em princípios religiosos, onde Deus teria *feito* o homem para a mulher.
10. O discurso docente sobre as diversidades sexuais refletem diretamente na concepção de família.

Sobre as diversidades sexuais e a forma como as pessoas LGBTs são tratadas na escola, foi preciso insistir para que os professores expusessem suas concepções, fazendo perguntas de aprofundamento, reformulando-as. As posições tidas como resistentes não se apresentaram logo no início. Algumas expressões faciais e silêncios durante algumas respostas sinalizavam que era preciso ir além, buscando a crença daquele professor.

7. CONCLUSÃO

Este estudo apresentou o discurso docente diante da problemática oriunda da relação entre sexualidade, família e educação. O procedimento metodológico utilizado para a coleta dos dados, a História Oral, permitiu ir além das categorias e questões levantadas *a priori*. Ao longo do trabalho, é possível perceber que a narrativa não se deteve apenas aos assuntos relacionados à sexualidade e à família. A partir da fala dos professores, foi possível apresentar um panorama sobre o cenário educativo brasileiro tendo como referência uma amostra específica, o *locus* investigado.

As particularidades da História Oral permitem que o entrevistador lance uma pergunta aberta ao sujeito, momento em que o mesmo tem a liberdade para discorrer sobre o tema, sendo guiado não só por aquele que faz a pergunta, mas principalmente por suas experiências pessoais com o assunto. Portanto, cada professor apresentou uma *tonalidade* diferente sobre uma mesma categoria de análise.

Essa subjetividade no depoente foi percebida, sobretudo, na fase de análise das fontes. À medida que as transcrições eram realizadas, emergiam novas categorias não selecionadas *à priori*. Com isso, evidenciou-se a necessidade de permitir que as falas dos professores viessem à tona durante todo o texto, não as restringindo aos assuntos relacionados à sexualidade. Foi permitido que as suas impressões alcançassem a educação de uma forma geral, englobando políticas educacionais, religiosidade e classe social.

O conjunto das falas ao longo do texto, em diálogo com as teorias abordadas, tendo na subjetividade deste autor o fio condutor da narrativa, propiciou um debate polimorfo sobre a educação de uma forma geral, considerando os âmbitos familiares e escolares, tendo como *linha de horizonte* a sexualidade. Dessa forma, deixo registrado aqui a defesa diante de possíveis críticas que busquem enquadrar esta pesquisa numa rigidez temática, como alguns já tentaram fazer afirmando que o *objeto de estudo estava disperso e amplo, que alguns temas não se relacionavam com a sexualidade*. A transdisciplinaridade tem como característica principal *romper* barreiras.

Não obstante, quanto mais eu pensava, e até mesmo sonhava, com a finalização da pesquisa, mais me sentia preso numa *camisa de forças*, imobilizado diante das múltiplas possibilidades de conclusão que se descortinavam com a aproximação do fim deste trabalho. Em hipótese alguma cogitei colocar um *ponto final*, até mesmo por que em se tratando de pesquisas qualitativas nos campos sociais e educacionais isso nem seria possível. Novas

categorias e questões surgiram e surgem durante e depois das análises. Lidar com seres humanos e com o social é uma tarefa complexa e infundável.

Fui levado a acreditar em um *grand finale*. Entretanto, foi preciso tempo para compreender que a pesquisa não necessariamente precisaria *desaguar* em um recipiente fechado de compreensão. Ao mesmo tempo em que algumas hipóteses iniciais foram reformuladas com o andamento do estudo, questões foram respondidas, outras surgiram, sinalizando uma possível compreensão da problemática.

Distanciando-se de conclusões apoteóticas, optei por identificar os *achados* do percurso, com reflexões à luz de experiências teóricas, pessoais, acadêmicas e profissionais com o tema em questão. Após muito pensar numa narrativa *digna* de desfecho, remeti-me ao primeiro livro que li no início da graduação em Pedagogia, *Liberdade sem Medo* (NEILL, 1980). As considerações finais deste trabalho *deságuam* nas ideias de Neill sobre uma escola que acreditava no aluno, onde a *palavra de ordem* no processo educativo era a liberdade, e não a repressão.

Summerhill (NEILL, 1980) ainda tem muito a nos ensinar, não somente por que era uma escola que tinha como fundamento principal a liberdade, mas por compreender o aluno como sujeito múltiplo, não o fragmentando ou o enquadrando em comportamentos tidos como desejáveis. Sujeito esse percebido de uma forma global, tendo sua subjetividade considerada em diversos âmbitos (intelectual, físico, afetivo-emocional e sexual).

A sexualidade dos alunos era concebida como algo natural, inerente ao desenvolvimento humano, existindo a compreensão de que a sua repressão poderia repercutir nas fases seguintes. Neill (1980) sinaliza que os pais deveriam oferecer a educação sexual para os filhos, e não os professores. Isso não quer dizer que a escola deveria silenciar a questão contribuindo para incompreensão dos impulsos sexuais.

O educador destaca que o tema é permeado por uma repressão sexual que tem suas origens ainda na infância, momento em que somos corrompidos e condicionados a assumirmos atitudes que se perpetuam pelo resto de nossas vidas. “Talvez não haja salvação para os adultos, mas há todas as possibilidades de salvação para as crianças, se não as forcarmos a aceitar as horrorosas ideias de sexo que nos forcaram a receber” (p. 191).

Não raramente, a concepção de educação oferecida em Summerhill foi duramente criticada sob a acusação de deixar as crianças suscetíveis aos seus instintos, como se não existisse um plano pedagógico. Neill (1980) defendia que elas deveriam ter liberdade e autonomia para decidir quando estudar e trabalhar, desde que suas decisões não atrapalhassem

o outro. Era uma questão de autoadministração da vida escolar, não devendo ser confundida com sentimento de anarquia, uma vez que existiam regras e as mesmas eram cumpridas.

Sem dúvidas, a escola pública brasileira segue na *contramão* de Summerhill. Essa afirmação se deve ao fato de que o atual sistema de ensino priva a criança de liberdade, cerceando sua criatividade, o que acaba por incidir sobre o processo educativo, uma vez que separa cognição e afeto. A afetividade do aluno é reprimida, assim como sua subjetividade é suprimida em prol da padronização. Para o educador, essa repressão sofrida pelas crianças estaria na origem das enfermidades psicológicas futuras.

Retomando a pesquisa de uma forma conjunta, considero que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível criar um panorama geral sobre as concepções dos professores sobre os temas sexualidade, família e educação. Delineou-se um esboço em torno de suas práticas pedagógicas relacionadas ao tema, as quais são orientadas por suas concepções pessoais sobre o assunto. Constatou-se que a prática docente não é neutra, sendo permeada por crenças múltiplas, muitas dessas carregadas de preconceitos e/ou estigmas.

O discurso docente apontou para a necessidade de um corpo educado sexualmente, em que os alunos deveriam apresentar comportamentos sexuais assépticos e contidos. As falas dos professores nos remetem a Louro (2000) quando a autora destaca que existe uma tecnologia na escola destinada ao disciplinamento do corpo e da mente.

Não só a escola, mas a família vem educando crianças e adolescentes sexualmente sob os moldes do machismo e da homofobia, tendo na repressão dos instintos sexuais um pilar educativo. Assistimos diariamente a um processo de escolarização do corpo, numa busca constante de uma sexualidade normatizada. A escola, mas também a sociedade em geral, precisa conceber a sexualidade como um artefato cultural (PAIVA, 2008), excluindo qualquer concepção biologizante.

A seguir, destaco as principais constatações obtidas a partir do discurso docente sobre as categorias de análise:

1) Sexualidade:

- Resumida ao ato sexual.
- Não se aborda o tema na escola, devendo-se, para isso, criar uma disciplina específica.
- A questão do prazer é silenciada.

2) Gênero:

- Sexualidade feminina mais a florada.

- A mulher deve ser contida.
 - Os meninos são mais comportados sexualmente e são seduzidos pelas meninas.
- 3) Diversidades sexuais:
- Silenciadas.
 - Naturalização da violência, homofobia vista como *brincadeira*.
 - 44% dos entrevistados concebem a homossexualidade como um estigma.
- 4) Gravidez não planejada na adolescência:
- Casos recorrentes na escola.
 - Gravidez desejada vista como um status social.
 - A responsabilidade recai sobre a menina.
- 5) Família:
- Família está ausente da escola.
 - Os arranjos familiares LGBTs são silenciados e 44% dos professores não os reconhecem como saudáveis ao desenvolvimento de uma criança.
 - Atualmente a família se encontra desestruturada.

Quando o Projeto de Pesquisa foi criado, antes de dar início ao presente estudo, o foco da investigação seria as questões referentes à sexualidade, englobando as diversidades sexuais, relações de gênero, aspectos biológicos (gravidez e DSTs), corpo e família. A família seria uma categoria secundária, imersa no tema mais amplo da sexualidade. Porém, logo no início das entrevistas, essa categoria emergiu na fala dos professores, perpassando todo o discurso docente.

Nesse ínterim, a *Família* emerge e se solidifica como uma categoria útil e polimorfa de análises futuras. Os resultados sinalizaram outros caminhos, novas possibilidades investigativas. A sua ausência no sistema educativo oferecido pela escola e a suposta desestrutura são os principais motivos destacados pelos entrevistados pela problemática levantada na pesquisa, envolvendo não só as questões da sexualidade, mas também sérios entraves educacionais.

Dessa forma, a família não deve ser compreendida apenas como instância afetiva, ingênua, que cuida dos filhos durante certo período de tempo. O discurso docente, em parceria com a teoria apresentada aqui, aponta a família como uma *peça chave* para se realizar o processo educativo na escola. A sua ausência aparece como o maior desafio educacional que a instituição deve enfrentar.

A escola compreende que as famílias não sabem cuidar de seus filhos, porém os seus profissionais não possuem autoridade, tampouco formação para dizer como os pais devem agir. Os professores acabam ficando sobrecarregados de funções. A família é uma instituição educativa não podendo ser restrita à procriação. Reclama-se o resgate da família como célula base da sociedade, com a valorização das suas funções educativas, uma vez que, como destaca Holanda (2016), “[...] é no meio familiar que a criança socialmente bem acolhida vai estabelecer os seus primeiros contatos com o mundo externo e configurar valores, salvo quando esta sofre rejeição e abandono” (p. 41).

Importante lembrar que, segundo os professores entrevistados, não são todas as famílias que estão autorizadas a educar seus filhos, tampouco entrarem e permanecerem na escola. O modelo clássico heterossexual ainda é o único acolhido pela instituição educativa. A concepção de família está muito ligada ao vínculo biológico.

Evidencia-se a necessidade de promover uma parceria pautada no diálogo entre as duas instituições. Mas como promover tal diálogo? O desafio consiste em criar estratégias para inserir a família dentro da escola. Sobre a problemática da sexualidade e da gravidez não planejada, os professores apontaram não ser possível realizar o debate com os alunos sem a o *consentimento* e/ou presença de suas famílias.

Dessa forma, levando em consideração a percepção docente diante do cenário exposto ao longo da pesquisa, observa-se um *duplo nó* (CHAUÍ, 1984), expressão essa que acompanha a sexualidade há séculos em nossa sociedade. O *duplo nó* se refere à contradição entre a afirmação e a negação, a proibição e o consentimento.

Tal ideia está presente no discurso docente analisado: ao mesmo tempo em que se reclama a presença da família na escola, deixa-se claro que não é de qualquer modelo de família que se estão falando; a sexualidade dos alunos é percebida, porém silenciada; a gravidez não planejada é concebida como um *fato social*, naturalizada; a escola busca promover relações harmônicas, mas se estimula o machismo e a homofobia implicitamente. Essas e outras questões montam o *duplo nó*, onde a tríade sexualidade, família e educação é permeada por uma relação dialética, unindo sexo, vida e morte.

De acordo com Chauí (1984), uma das maiores constatações de Freud foi a separação entre sexualidade e instinto. É um sentimento que perpassa todo o desenvolvimento físico, psíquico e social do indivíduo, manifestando-se de múltiplas formas ao longo da vida. Apesar das discussões em torno do tema contestando uma determinação biológica, a sexualidade ainda é resumida aos órgãos genitais. É preciso ampliar a sua compreensão “[...] porque

qualquer região do corpo é susceptível de prazer sexual, desde que tenha sido investida de erotismo na vida alguém, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital (p.15)”.

Academicamente, o tema *Sexualidade e Educação* permeia as minhas pesquisas pessoais desde a graduação: elaboração de monografias de graduação e especialização, artigos, resumos, palestras, eventos, etc. Venho dedicando esforços há pelo menos seis anos no intuito de elucidar essa problemática. Tal bagagem me permitiu construir um arcabouço teórico e prático que me serve de baliza em diversos âmbitos da minha vida pessoal, social, profissional e acadêmica. Sei que em muitos momentos possa ter abusado no uso dos verbos ou pronomes em primeira pessoa, mas assinalo que foi fundamental para a compreensão dessa trajetória que chegou ao final de um capítulo, digamos assim.

Considero que esta pesquisa, que não está dissociada das anteriores, seja uma consolidação. Contudo, não há intenção de colocar um *ponto final* na discussão em torno da sexualidade e família na escola, o tema continuará permeando a minha prática pedagógica e acadêmica. A pesquisa se encontra aberta à contestação e apresentação ópticas de análise diferentes por outros pesquisadores.

Por enquanto, vou ficando por aqui!

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8ª Ed. Rio de Janeiro:FGF, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARIÈS, Phillipe. **A história social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Comparar o (in)comparável: somos estrangeiros em todas as partes. A história comparada da educação e as transferências culturais. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Orgs. **História da Educação Comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BEANE, Allan L. **Proteja seu filho do bullying**. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

BERNARDINELLI, Sérgio. A pluralidade das formas familiares e a família como insubstituível “capital social”. In: BORGES, Ângela; CASTRO, Mary Garcia. **Família, gênero e gerações: desafios para as políticas sociais**. São Paulo: Paulinas, 2007.

BORGES, Maria Luiza Soares Ferreira. **Função materna e função paterna, suas vivências na atualidade**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. 2005. 148f. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17265/1/MBorgesDISSPRT.pdf>>. Acesso em: Fev/2016.

BORIS, Georges Daniel Bloc. **Falas de homens: a construção da subjetividade masculina**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro:Vozes, 2009.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Introdução transdisciplinaridade. In: PAULA, Antônio de. (org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, p. 17-39.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretarias de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE):** Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução: Romeo Aguiar. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: _____. **O poder da identidade:** a era da informação – economia, identidade e cultura. Vol. 2. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CASTRO, Mary Garcia; MIRANDA, Marlene Barreto Santos; ALMEIDA, Nadir Oliveira Galvão Leite de. Juventude, gênero, família e sexualidade. Combinando tradição e modernidade. In: BORGES, Ângela; CASTRO, Mary Garcia (organizadoras). **Família, gênero e gerações:** desafios para as políticas sociais. São Paulo: Paulinas, 2007.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal:** discurso, cronologia e comparação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. **Seminário de Educação Brasileira.** Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disciplina ministrada aos alunos do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira no semestre 2015.2. Fortaleza: UFC, 2015.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Orgs. **História da Educação Comparada:** discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **História da Educação:** república, escola e religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. **História da educação comparada:** missões, expedições, instituições e intercâmbios. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; DIAS, Roberto Barros. “Se convém admitir japões, chineses (e Cearenses) a Companhia de Jesus” – Seminários de meninos mestiços em Macau e Baturité: uma celeuma de longa duração em perspectiva comparada. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LUSTOSA, Francisca Geny; DIAS, Roberto Barros. [Organizadores]. **História da Pedagogia, ciência e religião: discursos e correntes de cá e do além-mar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **A psicogenética de Wallon e a educação infantil**. Perspectiva. Florianópolis, v. 15, nº 28, p. 35-50, jul/dez, 1997.

CHARTIER, Anne-Marie. Evolução ou revolução? A leitura como competência: entre práticas sociais e pedagogia. *In*: CASTELLANOS, Samuel Luis Velazquez; CASTRO, Cesar Augusto (Organizadores). **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COSTA, Maria Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DESMOND, Adrian; MOORE, James. **A causa sagrada de Darwin: raça, escravidão e a busca pelas origens da humanidade**. Rio de Janeiro, Record, 2009.

DIAS, Roberto Barros; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A fé jesuítica e a razão pombalina na expulsão dos Jesuítas do Nordeste do Brasil. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITÃO, Antónia Regina Pinho da Costa; *et al.* [Organizadores]. **Afeto, razão e fé: caminhos e mundo da história da educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

DOSSE, François. Uma transdisciplinaridade. *In*: _____. **O império do sentido: a humanização das Ciências Humanas**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Tradução de Raquel Weiss. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

EGYPTO, Antonio Carlos, (org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Cortez, 2003.

ERASMO. **De Pueris (Dos Meninos) e a Civilidade Pueril**. Editora Escala: Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal Vol. 22, 2008.

ERICKSON, Frederick. *Anthropology and Education Quarterly*. Tradução de Bernadete de Lourdes Ramos Beserra. Vol. 15, 51-66. 1984.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Editorial Teorema, LDA, 1992.

FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública 2015**. Ano 9. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 21º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 41ª Ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília, 2ª Ed: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1ª Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREITAS, Geovani Jacó de. Apresentação. In: JOCA, Alexandre Martins; PAIVA, Antonio Crístian Saraiva; FREITAS, Geovani Jacó de; LOIOLA, Luís Palhano. **Respeitar as diversidades e combater as desigualdades**. Fascículo 5 – Deus é Menino e Menina. Fortaleza: Gráfica Editora R. Esteves Tipogresso Ltda, 2008.

FREUD, Sigmund. Três casos sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901 – 1905)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. O mal-estar na civilização. In: _____. **O futuro de uma ilusão, O mal-estar da civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49º Ed. São Paulo: Global, 2004.

FROTA, Maria Helena de Paula. Interpretando a categoria gênero de Joan Scott. In: FROTA, Maria Helena de Paula; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. (Organizadoras); [et. Al.]. **Família, gênero e geração**: temas transversais. Fortaleza: EDUECE, 2004.

FRY, Peter. **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GARCIA, Ivanir Barp. **Sintoma**: a fala enigmática do inconsciente. Revista de Ciências Humanas. Florianópolis: v. 12, n. 16, p.115-121, 1994.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GUIMARÃES, Sabrina Guerra; ARAS, Lina Maria Brandão de. **A despatologização das identidades trans**: a medicina legal e o direito nas discussões formuladas pelas teorias feministas e Queer. 18º REDOR: Perspectivas Feministas de Gênero: desafios no campo das militâncias e das práticas. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife – PE, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

Hill, Christopher. **A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII**. Tradução de Cynthia Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Enlaces e laços familiares em perspectiva genealógica: da tradição às novas configurações. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; [et al]. **História da Educação**: república, escola e religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. 1ª Parte: Ideias psicopedagógicas e instituições de educação e saúde numa abordagem santiana, por Patrícia Helena Carvalho Holana. In: HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; MORATO, Pedro Jorge Parrot. [Organizadores]. **Pedagogia terapêutica**: diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**: famílias e domicílios, resultados e amostras. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. História Oral e pesquisa histórica: influência europeia e recepção brasileira. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITÃO, Antônia Regina Pinha da Costa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de (organizadores). **História da educação comparada**: missões, expedições, instituições e intercâmbios. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

_____. **Seminário da Prainha**: indícios da memória individual e da memória coletiva. Fortaleza: EdUECE, 2014.

KARDEC, Allan. **Livro dos espíritos**. Porto Alegre: BesouroBox, 2013.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Coleção (Auto)Biografia/Educação. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; WEEKS, Jeffrey; BRITZMAN, Deborah; HOOKS, Bell; PARKER, Richard; BUTLER, Judith. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica:** contexto que nega e evidencia a diversidade. 2003. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Educação, Fortaleza-CE, 2003.

_____. **Inclusão, o Olhar que Ensina:** o Movimento da Mudança e a Transformação das Práticas Pedagógicas no Contexto da Mudança e a Transformação das Práticas Pedagógicas no Contexto de uma Pesquisa-Ação Colaborativa. 2009. 203f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUZ, Marco Aurélio. Pindorama, Brasil, Ilê Axé: 500 anos depois, a Terra está em perigo. In: _____ **Cultura negra em tempos pós-modernos.** 3ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, Vozes, 1991.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **Sexualidade e educação:** aspectos sociais, antropológicos e educacionais. Fortaleza, 2012. 82f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, 2012.

Mynayo, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 11ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOTA, Alda Britto da. Família e gerações: atuação dos idosos hoje. In: BORGES, Ângela; CASTRO, Mary Garcia. **Família, gênero e gerações:** desafios para as políticas sociais. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOURA, Ricardo (org.). **Mapa da criminalidade e da violência em Fortaleza:** perfil da SER VI. Cartilha da Regional VI. Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética da Universidade Estadual do Ceará – LabVida; Laboratório de Estudos da Conflitualidade da Universidade Estadual do Ceará – COVIO; Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará – LEV. Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_VI.pdf. Acesso em: Jan/2016.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo** – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação. 19ª Ed. São Paulo: IBRASA, 1980.

NERI, Regina. **A psicanálise e o feminino:** um horizonte da modernidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João. **O Brasil colonial:** volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Desafios éticos da globalização.** 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

PAIVA, Antonio Crístian Saraiva. Dos embaraços da sexualidade às sexualidades embaraçosas: a questão da diversidade sexual. *In: JOCA, Alexandre Martins; PAIVA, Antonio Crístian Saraiva; FREITAS, Geovani Jacó de; LOIOLA, Luís Palhano. Respeitar as diversidades e combater as desigualdades*. Fascículo 5 – Deus é Menino e Menina. Fortaleza: Gráfica Editora R. Esteves Tipoprogresso Ltda, 2008.

PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, 1991.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. Conferência proferida nas comemorações dos 40 anos de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS, em 12 de março de 2014.

PROJETO DE LEI Nº 867, de 2015 (Do Sr. Izalci). Programa Escola sem Partido. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: jan/2017.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RUSSELL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental**. Livro terceiro. Tradução de Breno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SANTOS, João dos. **Ensaio sobre Educação – I A criança quem é?** Edição para Kindle, 2016.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. Fé, ciência e educação: os Jesuítas da Província Portuguesa no retorno ao Nordeste do Brasil no início do século XX. *In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LUSTOSA, Francisca Geny; DIAS, Roberto Barros. [Organizadores]. História da Pedagogia, ciência e religião: discursos e correntes de cá e do além-mar*. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAYÃO, Rosely. Filhos...melhor não tê-los? *In: SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; LA TAYLLE, Yves de; GROPPA, Júlio Aquino. Família e educação: quatro olhares*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SCOTT, Joan. **Entrevista com Joan Scott**. Tradução de Emmanuel Ramalho de Sá Rocha. *Revista Mandrágora*. v. 19, nº 19, p. 161 -164, 2013.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marques de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE; HISTEDBR, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: um introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. Fé, Ciência e Educação: Os Jesuítas da Província Portuguesa no Retorno ao Nordeste do Brasil no Início do Século XX. *In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LUSTOSA, Francisca Geny;*

DIAS, Roberto Barros. [Organizadores]. **História da Pedagogia, ciência e religião:** discursos e correntes de cá e do além-mar. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VIGARELLO, Georges. O Viril e o Selvagem das “terras descobertas”. In: COBRIN, Alain e outros (Org.). **História da Virilidade – A Invenção da Virilidade:** da antiguidade às Luzes. vol. 1. Petrópolis, Vozes, 2013.

VILLA, Simone Barbosa. **Os formatos familiares contemporâneos:** transformações demográficas. OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia, V. 4, n. 12, p. 01 – 26, dez. 2012.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

1. Perfil identitário do professor

- Qual a sua formação?
- Tempo de magistério?
- O que é ser professor/educador?

2. Família

- Qual o papel da família na escola e na educação dos alunos?
- Você acha que se a família fosse mais presente a postura dos alunos seriam diferentes?
- Existe um modelo de família mais adequado, considerado mais saudável para o desenvolvimento da criança/adolescente?
- Fale sobre múltiplas configurações familiares.
- Na escola possui algum aluno que pertença a alguma dessas configurações? Se sim, como você percebe?
- Como tais famílias são recebidas e percebidas pela escola? (festa de pais e mães)
- Você acha que esses novos arranjos influenciam os filhos?
- Você já abordou o tema na escola?
-

3. Sexualidade e educação:

- Fale sobre a sexualidade dos alunos na escola, se deve ser abordada, como, e qual a sua importância.
- Como você percebe essa sexualidade?
- Existe alguma orientação por parte da escola?
- Você considera importante abordar o tema?

4. Aspectos biológicos sexualidade: AIDS, DST e Gravidez

- Qual a sua posição em tratar assuntos como AIDS e DSTs na escola? Já abordou o tema ou já vivenciou algum momento em que o mesmo foi abordado?
- Existe algum aluno que já tenha adquirido alguma DST?
- Existem casos de gravidez na escola? Alunos que são pais? Fale sobre.
- A escola acompanha esses alunos de alguma maneira?

- Como você acha que isso poderia ser evitado?
- Na sua opinião, existe algum culpado?
- Quais as consequências de se abordar o tema na escola?
- Como os alunos lidam com o próprio corpo?

5. Gênero e Diversidade Sexual

- Você considera que o gênero dos alunos pode determinar comportamentos e atitudes?
- O que você acha das pessoas que se dizem de um gênero diferente do seu sexo biológico?
- Existe na escola algum aluno considerado gay, lésbica, travesti ou transexual? (que se identifique do gênero oposto ao seu sexo)
- Como você percebe esses alunos?
- Como a escola, professores e colegas, lidam com tais alunos?
- Tem conhecimento se há casos em que alunos se prostituem?
- Como os alunos lidam com o próprio corpo?
- Qual a sua posição frente às Diversidades Sexuais?
- Você considera que existe alguma relação entre a identidade sexual dos alunos e o seu comportamento?

6. Religiosidade

- Fale sobre da relação da religiosidade/espiritualidade no processo educativo.
- Possui algum princípio religioso? Julga importante repassar para os alunos?
- A escola tem momentos que aborda a religião?
- Religiões como candomblé, Umbanda e Espiritismo, são abordadas?
- Qual a sua posição frente a tais religiões?

7. Formação e prática pedagógica

- Há elementos na sua formação que contribua para abordar esses temas na escola?
- Se não, como você compensa essa lacuna formativa?
- Dentre as disciplinas ministradas, existe alguma que se relacione com a temática da educação sexual?
- Você acha que deveria estar nos currículos universitários a temática?
- O que você acha sobre abordar esses temas na escola?