



Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Psicologia - IP

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE
NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UMA
CULTURA DEMOCRÁTICA**

Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília - DF

Dezembro de 2007



Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Psicologia - IP

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE
NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UMA
CULTURA DEMOCRÁTICA**

Tese de Doutorado

Autora:

Ana Flávia do Amaral Madureira

Orientadora:

Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco

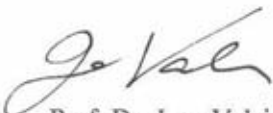
Brasília - DF

Dezembro de 2007

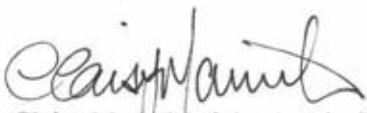
TERMO DE APROVAÇÃO

Tese aprovada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dra. Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco (Presidente)
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília


Prof. Dr. Jaan Valsiner (Membro)
Departamento de Psicologia – Clark University (USA)

Prof. Dra. Maria Carmen Tacca (Membro) *ausente*
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília


Prof. Dra. Claisy Maria Marinho Araujo (Membro)
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília


Prof. Dra. Ana Lúcia Galinkin (Membro)
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília


Prof. Dra. Eliane Fleury Seidl (Membro Suplente)
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Dedico esta Tese de Doutorado:

*Às professoras e aos professores que me ensinaram:
A ler e escrever, a realizar as operações matemáticas.
Que existem outros países no mundo, além do meu país.
Que Brasília, o Brasil e o mundo têm uma história construída ao longo do tempo.
Que aprender com as idéias das outras pessoas pode ampliar os nossos horizontes.
Que aprender com as pessoas, na vida ou nos livros, pode abrir a nossa mente...*

*Às professoras e aos professores que me ensinaram:
A ter uma relação apaixonante com as Ciências Humanas e com a Filosofia.
Que a realidade é muito complexa e vai além das fronteiras disciplinares.
E que, portanto, me ensinaram a questionar as próprias fronteiras da Psicologia.
Que criaram o terreno fértil para o desenvolvimento acadêmico de uma nova geração.
Que ensinaram à nova geração a arte de fazer pesquisa...*

*Sem as professoras e professores especiais que passaram na minha vida.
No Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
Na Universidade, seja na graduação ou na pós-graduação.
Sem as professoras e os professores que participaram desta pesquisa.
Sem elas e eles que deram “vida” a este trabalho...
Esta Tese de Doutorado simplesmente não existiria!*

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese de doutorado não é, certamente, uma tarefa fácil. Gostaria de agradecer a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, colaboraram e me estimularam a seguir adiante. Gostaria de agradecer, especialmente:

Aos *meus pais* que sempre me incentivaram, no decorrer da minha vida, a prosseguir na minha inquietante paixão pelo conhecimento. À *Francine Diniz Baptista* pelo apoio constante e suporte afetivo que foi essencial no decorrer do longo (e trabalhoso) percurso que é realizar uma tese de doutorado. Ao *meu irmão*, pelo carinho, incentivo e pela oportunidade de aprender mais sobre História Cultural. Aos *familiares, amigos e amigas*, que não citarei nomes para não correr o risco de deixar ninguém de fora, que também me apoiaram e compreenderam a minha ausência nos últimos meses de conclusão da tese. À professora *Angela Branco*, minha orientadora e amiga, agradeço por tudo que aprendi com ela, em termos acadêmicos e pessoais, nessa última década de frutífera parceria acadêmica. Ao professor *Jaan Valsiner*, meu supervisor no exterior no período de realização do meu doutorado sanduíche no Departamento de Psicologia da Clark University (USA), pelo seu apoio, generosidade e idéias inspiradoras. À professora *Albertina Mitjans* pelo estímulo à criatividade e ousadia na elaboração da tese. Às professoras *Claisy Marinho Araujo* e *Marisa Brito* pela abertura de novas perspectivas no que tange à Psicologia Escolar. Aos *queridos(as) colegas do LABMIS* (Laboratório de Microgênese das Interações Sociais – IP/UNB), ao qual sou vinculada desde a minha graduação, e especialmente às professoras *Diva Maciel*, *Silviane Barbato*, *Maria Cláudia Oliveira* e *Tereza Mettel*. Aos *participantes do Kitchen Seminar* (Departamento de Psicologia - Clark University) pelas discussões interessantes das quais tive a oportunidade de participar. Às alunas de graduação em Psicologia (UnB), *Júlia Lagos Oliveira* e *Amanda de Oliveira Mota* (auxiliares de pesquisa), pela relevante contribuição em distintos momentos da investigação. À *Heloisa Helena do Amaral Madureira*, minha mãe, pelo trabalho essencial de revisão do texto da tese. Ao *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)* pelo apoio financeiro, incluindo o período de realização do meu doutorado sanduíche no exterior. À *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)*, por ter autorizado a realização da pesquisa nas escolas. Às *escolas que contribuíram* e, especialmente, às *professoras e professores que participaram* e que conferiram ‘vida’ à minha pesquisa!

*“Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima do muro
De hipocrisia que insiste em nos rodear
Eu vejo a vida mais farta e clara
Repleta de toda satisfação que se tem direito
Do firmamento ao chão (...)”*

(Trecho da música *Tempos Modernos* - Lulu Santos)

SUMÁRIO

Termo de Aprovação	p. ii
Dedicatória	p. iii
Agradecimentos	p. iv
Epígrafe	p. v
Sumário	p. vi
Lista de Quadros	p. viii
Lista de Figuras e Tabelas	p. ix
Resumo	p. x
Abstract	p. xi
INTRODUÇÃO	p. 12
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	p. 20
Capítulo 1 – A relação indivíduo e sociedade a partir da perspectiva sociocultural construtivista	p. 20
Capítulo 2 – Os preconceitos enquanto fronteiras simbólicas rígidas: a reprodução das desigualdades e do sofrimento psíquico	p. 42
Capítulo 3 – Gênero e sexualidade na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito	p. 65
Capítulo 4 – Psicologia Escolar e transformação social: os desafios na construção de uma cultura democrática	p. 83
OBJETIVOS	p. 102
Objetivo geral	p. 102
Objetivos específicos	p. 102
A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	p. 103
1. De onde partimos? - Retomando pressupostos ontológicos, epistemológicos, teóricos e compromissos éticos	p. 105
2. Aonde desejamos chegar? - Considerando os objetivos	p. 111
3. Caminhos para chegarmos ao nosso destino – Metodologia, participantes e procedimentos de coleta e análise dos dados	p. 113
<i>Participantes</i>	p. 116
<i>Procedimentos de coleta de dados</i>	p. 119
<i>Procedimentos de análise de dados</i>	p. 123

RESULTADOS	p. 128
1ª ETAPA – Concepções e crenças sobre gênero e sexualidade a partir dos questionários aplicados nas escolas	p. 128
2ª ETAPA – Concepções e crenças sobre gênero e sexualidade a partir das entrevistas e dos grupos focais	p. 150
A) ENTREVISTAS	p. 150
1. Formação e história profissional	p. 151
2. Gênero	p. 179
3. Sexualidade	p. 219
4. Diversidade, preconceito e discriminação	p. 260
5. Educação sexual na escola	p. 303
B) GRUPOS FOCALIS	p. 327
1ª Reunião	p. 327
2ª Reunião	p. 337
3ª Reunião	p. 346
4ª Reunião	p. 362
DISCUSSÃO	p. 371
1. Questões metodológicas: avaliando o percurso trilhado	p. 371
2. Concepções e crenças de professores(as) sobre gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas	p. 378
3. Diversidade sexual e de gênero no contexto escolar: a tensão entre a reprodução de preconceitos e o respeito à diversidade	p. 388
CONCLUSÃO	p. 395
REFERÊNCIAS	p. 401
ANEXOS	p. 414
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Questionário	p. 414
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevistas e grupos focais)	p. 419
Anexo 3 – Roteiro de entrevista	p. 421
Anexo 4 – Formulário: dados sociodemográficos dos(as) participantes da 2ª etapa da pesquisa	p. 423
Anexo 5 – Roteiro: planejamento das reuniões dos grupos focais	p. 424
Anexo 6 – Exemplo de imagens utilizadas nos grupos focais diretamente relacionadas à sexualidade	p. 426
Anexo 7 – Dinâmica prazer <i>versus</i> desconforto	p. 427
Anexo 8 – Casos concretos publicados na Revista <i>Nova Escola</i>	p. 428

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Teoria dos Campos Afetivos ou *Semiotic Regulatory System Model* (após Valsiner, 2005) – p. 34
- Quadro 2** – Caracterização sociodemográfica dos(as) participantes da primeira etapa da pesquisa (%) – p. 117
- Quadro 3** – Dados sociodemográficos dos(as) participantes da segunda etapa da pesquisa (n = 10) – p. 118
- Quadro 4** – Informações complementares sobre os(as) participantes da segunda etapa da pesquisa (n = 10) – p. 118
- Quadro 5** – Códigos utilizados na transcrição das entrevistas e das reuniões dos grupos focais – p. 127
- Quadro 6** – Informações sobre a aplicação dos questionários – p. 128
- Quadro 7** – Questões de 1 a 6: caracterização sociodemográfica (%) dos(as) participantes da 1ª etapa da investigação – p. 129
- Quadro 8** – Questões de 7 a 10: caracterização sociodemográfica (%) dos(as) participantes da 1ª etapa da investigação – p. 130
- Quadro 9** – Informações sobre as entrevistas realizadas – p. 150
- Quadro 10** – Temas recorrentes referentes à história e identidade profissional – p. 178-179
- Quadro 11** – Temas recorrentes referentes às questões de gênero – p. 219
- Quadro 12** – Temas recorrentes referentes à sexualidade – p. 259
- Quadro 13** – Temas recorrentes referentes à diversidade, preconceito e discriminação – p. 302
- Quadro 14** – Temas recorrentes referentes à educação sexual na escola – p. 326
- Quadro 15** – Reuniões dos grupos focais – p. 327
- Quadro 16** – Proposta de educação sexual na escola: O que abordar? Como abordar? (Escola A) – p. 365
- Quadro 17** – Proposta de educação sexual na escola: O que abordar? Como abordar? (Escola B) – p. 369

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Fronteira semipermeável entre a pessoa A e a pessoa B – p. 47

Figura 2 – Homofobia enquanto fronteira simbólica rígida: barreira cultural – p. 48

Figura 3 – As ‘fronteiras’ como espaço privilegiado de co-construção de conhecimentos e alternativas de intervenção contextualizadas – p. 112

Figura 4 – Procedimentos de coleta de dados: dos níveis mais abstratos às especificidades do momento empírico – p. 114

Figura 5 – Procedimentos de análise das entrevistas: do momento empírico aos níveis mais abstratos de generalização – p. 126

Figura 6 – Campos afetivos, valores, preconceitos e discriminações (a partir de Valsiner, 2005) – p. 391

Tabela 1 – Proporção (%) de membros do corpo técnico-pedagógico, por sexo, segundo indicação de que não gostaria de ter homossexuais como alunos e capitais de Unidades da Federação (Castro, Abramoway & Silva, 2004, p. 283) – p. 100

RESUMO

A partir da perspectiva sociocultural construtivista, a pesquisa teve como objetivo analisar as concepções e crenças de professores(as) do Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a séries, da rede pública de ensino do Distrito Federal em relação às questões de gênero e sexualidade, com destaque para a questão da diversidade sexual e de gênero. Estas questões foram analisadas sob uma perspectiva teórica visando também obter subsídios para futuras propostas para a formação docente, inicial e continuada, que contemple as referidas questões. A metodologia consistiu em duas etapas. Na 1^a etapa, foram aplicados questionários, envolvendo 122 professores(as) do Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries de sete escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Na 2^a etapa, participaram 10 professores(as) de duas escolas que contribuíram na 1^a etapa. Foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas e quatro reuniões de grupos focais nas duas escolas. As entrevistas e reuniões foram gravadas em áudio com o consentimento dos(as) participantes. Os resultados indicaram que, apesar da maioria esmagadora acreditar que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual, há uma lacuna entre o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o que ocorre de fato. Quando existe um trabalho de educação sexual, este corresponde a um trabalho pontual que não envolve todo corpo docente. Foi, também, identificada uma lacuna em termos de formação para lidar com as questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola. Ao lidar com tais questões, os(as) professores(as) utilizam suas experiências e opiniões pessoais, e os temas enfatizados são a prevenção das DSTs/AIDS e da gravidez precoce. Outros temas, como diversidade sexual e preconceito, ocupam um espaço secundário. Há um silêncio sobre a dimensão afetiva e prazerosa da sexualidade, o que parece distanciar o discurso dos(as) professores(as) do universo adolescente. Os resultados indicaram a necessidade de: (a) incorporação dos estudos de gênero e sexualidade nos cursos de Licenciatura; (b) atividades de capacitação na área que contemplem discussões sobre as raízes histórico-culturais e as bases afetivas dos preconceitos; e (c) adoção de uma abordagem integrada de combate à homofobia e ao sexismo. Na discussão e na conclusão, são apresentadas implicações teóricas e práticas da pesquisa.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; diversidade na escola; preconceito; formação de professores(as).

ABSTRACT

From a sociocultural constructivist perspective, the present research analyzed beliefs and conceptualizations within the context of Brazilian public Middle Schools, located in Distrito Federal, about gender and sexuality issues, especially those concerning sexual and gender diversity. The methodology involved two phases. In the first, 122 teachers from seven different public schools answered a questionnaire, while in the second, individual semi-structured interviews and four meetings of focal group were carried out with 10 teachers of two schools that participated of first phase. All interviews and focal group meetings were audio recorded with the participants' agreement. The results showed that, although the majority of participants believe that schools have to develop sexual educational programs, there is a gap between the federal public policy [*Parâmetros Curriculares Nacionais*] and what actually happens in the school contexts. If there is any sexual educational program in some schools, it addresses in limited ways specific issues, and does not involve all teachers. The study revealed the absence of any informed training for the teachers to deal with gender, sexuality and diversity issues in schools. Teachers end up dealing with such issues using their own personal experiences and opinions, and tend to stress the prevention of sexual transmitted diseases/AIDS and early teen pregnancy. Other issues, like sexual diversity and prejudice, are just peripheral in the teachers' discourse. There is a silence about affection and pleasure within the sexuality domain. This silence seems to distance teachers' discourse to the concerns of the adolescent's world. The results showed also the necessity of: (a) incorporation of gender and sexuality studies as an important topic in teachers' graduation courses; (b) implementation of specific training concerning gender and sexuality issues *in loco* in order to promote discussions about the historical-cultural roots and affective bases of prejudices; and (c) adoption of an integrative perspective against homophobia and sexism. In the discussion and conclusion, theoretical and practical implications are presented.

Key-words: gender; sexuality; diversity in the schools; prejudice; teachers' training.

INTRODUÇÃO

Por que estudar gênero, sexualidade e diversidade na escola? Qual a relação entre esta temática e a construção de uma cultura democrática? Qual a relevância de uma Tese de Doutorado em Psicologia sobre este assunto?

Tais questionamentos são de fundamental importância. Afinal, estamos nos referindo a uma pesquisa realizada no contexto de uma universidade pública (Universidade de Brasília – UnB), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹, ou seja, uma pesquisa que, em última instância, envolve um investimento público. Portanto, as respostas, para os questionamentos apresentados anteriormente, não podem estar meramente assentadas “na curiosidade científica” de uma aluna de Doutorado que escolheu o seu objeto de estudo entre as suas “preferências pessoais”.

Nesse sentido, é necessário, sim, prestarmos conta à sociedade brasileira pelas pesquisas que desenvolvemos. É necessário, sim, nos perguntarmos: “qual a relevância da pesquisa que desenvolvo?” Não basta a resposta genérica de que a produção de conhecimentos científicos deve responder às demandas da sociedade. Afinal, como vivemos em uma sociedade estruturalmente desigual e atravessada por inúmeros preconceitos, encontramos grupos em nossa sociedade que apresentam demandas no sentido da legitimação ‘científica’ de práticas excludentes. No sentido da produção de conhecimentos e tecnologias que possam ‘manter tudo como está’, sob a imagem ilusória de uma ‘(pseudo)modernização’ que esconde, na realidade, traços arcaicos que estão na base de práticas discriminatórias.

Portanto, nós, como pesquisadores e pesquisadoras, temos o dever ético de cultivarmos um olhar crítico sobre as implicações sociais e políticas de nossas pesquisas. Para tanto, é importante resgatarmos a nossa trajetória de pesquisa, explicitarmos os motivos que nos conduziram à aproximação em relação aos objetos de estudo que elegemos como dignos de anos e anos de investigação. Apresentarei, então, um breve resgate da minha trajetória de pesquisa e intervenção em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade.

¹ Gostaria de agradecer ao CNPq pela oportunidade de me dedicar exclusivamente à pesquisa, a partir do meu segundo ano no Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, quando obtive uma bolsa de doutorado pelo CNPq.

Primeiramente, o meu interesse pelas questões de gênero e sexualidade teve início na minha graduação, realizada no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). A partir do estágio curricular (obrigatório para a obtenção da Habilitação de Psicólogo), realizado na área de Psicologia da Saúde, sob a supervisão da Profa. Dra. Eliane Fleury Seidl, no Hospital Universitário de Brasília (HUB) no Projeto Com-Vivência – Ações Integradas de Estudos e Atendimentos a Portadores de HIV/AIDS e seus familiares – foi possível perceber o quanto a sexualidade é uma temática complexa, multifacetada. Foi possível perceber, também, o quanto a compreensão das relações de gênero, de forma contextualizada, é fundamental na construção de estratégias de prevenção do HIV/AIDS mais apropriadas à realidade concreta vivenciada pelas pessoas no seu cotidiano. O modelo biomédico, baseado em uma compreensão racionalista e biologizante da sexualidade se mostrou reducionista e, realmente, ineficaz.

Por outro lado, tive oportunidade no final da minha graduação de realizar uma pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Uchôa Branco, sobre a construção das identidades de gênero entre crianças pré-escolares (Branco & Madureira, 1998). Esta pesquisa correspondeu ao estágio curricular para obtenção da Habilitação de Bacharel em Psicologia. Apesar da literatura indicar a tendência à rigidez em termos de estereótipos de gênero entre crianças nesta faixa etária, foi realmente surpreendente perceber o quanto as crianças de 5 a 6 anos, que participaram da pesquisa, já apresentavam um conhecimento muito claro sobre os ‘limites’ entre o que é considerado ‘apropriado’ para meninos e meninas. Para algumas crianças que participaram da pesquisa, a entrega de brinquedos ‘culturalmente femininos’ para os meninos e a entrega de brinquedos ‘culturalmente masculinos’ para as meninas representou uma espécie de ruptura de um ‘princípio lógico’ que rege a realidade. Não me esqueço de um menino que diante da situação de brincadeira estruturada de forma contra-estereotipada, exclamou: “tia, trocou tudo!”.

Na graduação, como estagiária de Psicologia ou como aprendiz de pesquisadora, ficou claro para mim que ser homem ou ser mulher não é apenas um detalhe no processo de formação do indivíduo. Em termos acadêmicos, as questões de gênero apresentam um papel muito importante no desenvolvimento individual (Golombok & Fivush, 1994; Madureira & Branco, 2004). Esta ‘leitura’ era (e continua) mediada por uma abordagem teórica específica: a perspectiva sociocultural construtivista, que será abordada no capítulo 1.

É importante enfatizar, contudo, que as teorias científicas não são a representação direta, especular da realidade. Por outro lado, as teorias podem funcionar como poderosos instrumentos do pensamento, ajudando na compreensão sobre o mundo que nos cerca. Afinal, as diversas teorias científicas correspondem a sistemas de conceitos e princípios abstratos que apresentam coerência interna, sistemas construídos e reconstruídos a partir de ‘diálogos’ sistemáticos com as diversas facetas da realidade. Portanto, as teorias podem potencializar, enquanto instrumentos do pensamento, as possibilidades humanas de compreensão e ação, de forma intencional, sobre o mundo. Em última instância, as teorias funcionam como ‘instrumentos do pensamento’ e, como tais, não devem se converter em ‘prisões’ intelectuais. Nesse sentido, partimos de uma perspectiva teórica específica que situa o nosso ‘olhar’ e que, ao mesmo tempo, abre canais de comunicação com outras perspectivas teóricas, mesmo aquelas situadas em outros campos do saber. E por que não? Principalmente, quando enfocamos objetos eminentemente interdisciplinares...

No mestrado que realizei no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Uchôa Branco, dei continuidade ao meu interesse pelas questões de gênero e sexualidade. Naquele momento da minha trajetória acadêmica, inseri a questão da diversidade sexual. Focalizei, então, a questão da construção das identidades sexuais não-hegemônicas a partir do questionamento amplo: como os sujeitos concretos dão sentido a suas vivências homoeróticas? Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com homens e mulheres de classe média do Distrito Federal que apresentavam uma orientação sexual distinta da heterossexualidade. Na análise das entrevistas, buscamos integrar um olhar atento em relação às questões de gênero e ao papel estruturante da linguagem, enquanto sistema simbólico, na construção da consciência sobre si mesmo(a).

O estudo indicou a importância de se considerar as estratégias pessoais e coletivas utilizadas no cotidiano para lidar com o preconceito e a discriminação em relação às identidades sexuais não-hegemônicas (Madureira, 2000). Tais estratégias são constitutivas da forma como os(as) participantes da pesquisa vivenciavam as suas experiências homoeróticas, bem como se posicionavam em suas relações sociais e consigo mesmos(as). Além disso, o foco sobre os processos identitários que vinculam o sujeito singular aos grupos sociais e, de forma mais ampla, aos contextos socioculturais, mostrou-se de grande relevância, possibilitando a abertura de novas zonas de sentido (González Rey, 1997) para a compreensão dos fenômenos investigados.

Após o Mestrado, fui professora substituta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília, no período de março de 2001 a fevereiro de 2003. Neste período, tive a oportunidade de ministrar disciplinas voltadas para os(as) alunos(as) de Psicologia e disciplinas voltadas para os(as) alunos(as) dos cursos de Licenciatura da UnB. Em uma das aulas, eu sempre incluía um debate sobre o tema *gênero, sexualidade e educação*. Muitos(as) alunos(as) enfatizavam a importância de se discutir tais questões na sua formação profissional, o que, segundo eles(as), não era algo comum. Por outro lado, tive a experiência de alunos(as) que achavam desnecessária tal discussão (na realidade, isto ocorreu explicitamente em apenas uma das turmas). Afinal, não haveria o que discutir: “homens e mulheres apresentam as suas características definidas biologicamente e os homossexuais apresentariam, na realidade, um distúrbio hormonal!”.

Mesmo problematizando, juntamente com os alunos, tais afirmações, inclusive, demonstrando que a concepção de homossexualidade como doença ou perversão não encontra mais sustentação nem na Medicina e nem Psicologia (conforme a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/99 de 23 de março de 1999)², ficou claro para mim o enorme desafio envolvido na inclusão sistemática desta temática nas disciplinas voltadas à formação de educadores(as), mesmo no contexto universitário.

No que se refere à questão da formação de educadores(as), cabe mencionar a pesquisa qualitativa preliminar que orientei, na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento Infantil II - disciplina em nível de graduação ofertada pelo Instituto de Psicologia da UnB. Nesta pesquisa, todas as cinco educadoras entrevistadas demonstraram que, em algum momento de suas carreiras, depararam-se com situações no espaço escolar que as fizeram agir de forma coerente com os estereótipos sociais em relação à masculinidade e à feminilidade (Madureira & cols., 2003). Além disso, em uma das entrevistas ficou evidente a preocupação da educadora e da escola em relação ao comportamento de um dos alunos, preocupação baseada no temor de que o mesmo viesse a desenvolver uma orientação sexual distinta da heterossexualidade. O estudo indicou, portanto, a necessidade de criação de espaços de discussão e problematização em torno das questões de gênero e sexualidade na formação de educadores(as).

² Esta Resolução do Conselho Federal de Psicologia estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual: “Art. 2º – Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas. (...) Parágrafo único – Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades”.

Na minha pesquisa de Doutorado, procurei dar continuidade às investigações em torno das concepções e crenças de professores(as) sobre questões de gênero e sexualidade. De forma mais específica, a presente pesquisa buscou investigar as concepções e crenças de professores(as) de 5^a a 8^a séries, da rede pública de ensino do Distrito Federal, em relação às questões de gênero e sexualidade, buscando um maior aprofundamento teórico, metodológico e interpretativo. O objetivo da pesquisa, em última instância, é oferecer subsídios para responder às seguintes questões: (a) como colaborar efetivamente na construção de estratégias voltadas para a superação de atitudes discriminatórias, no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero no espaço escolar? (b) Como trabalhar tais questões na formação de educadores(as)?

Cabe destacar que esta pesquisa está em sintonia com documentos recentes que apresentam diretrizes sobre o papel do Estado Democrático Brasileiro no tratamento de questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, é importante mencionarmos os seguintes documentos:

1. *Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual* (2004). Programa elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação, lançado pelo Governo Federal em 25 de maio de 2004. Tal programa foi elaborado a partir da parceria entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada e busca articular as ações de diversos Ministérios, visando o combate à violência e à discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais), na construção de uma sociedade democrática e pluralista que valorize, efetivamente, a diversidade em todos os níveis.

2. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (2004). Documento elaborado com base nos resultados da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM), convocada pelo Presidente da República e coordenada pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e pelo Conselho Nacional de Direitos da Mulher. O mencionado Plano está estruturado em torno das seguintes áreas estratégicas de atuação: (a) autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; (b) educação inclusiva e não-sexista; (c) saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; (d) enfrentamento à

violência contra as mulheres. Cabe destacar que não se trata simplesmente de uma proposta de governo, mas sim de “(...) uma política de Estado com a qual todos os governos democráticos devem estar comprometidos” (2004, p. 13).

3. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: 5ª a 8ª séries* (MEC/SEF, 1998). Neste documento, a orientação sexual (educação sexual no âmbito escolar) é concebida como tema transversal, ou seja, como temática que deve perpassar todas as disciplinas ministradas nas escolas, devendo ser trabalhada a partir de três eixos norteadores: (a) corpo: matriz da sexualidade; (b) relações de gênero; (c) prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. É destacado que o trabalho de orientação sexual “(...) supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade (...)” (1998, p. 316).

Além dos documentos mencionados, é importante citar, também, iniciativas recentes do Governo Federal que visam fortalecer e conferir maior visibilidade ao campo de estudos de gênero, mulheres e feminismo. Iniciativas como o concurso “Construindo a Igualdade de Gênero” – concurso de redações (alunos/as do Ensino Médio) e trabalhos científicos monográficos (alunos/as de graduação e pós-graduação) – promovido pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), o Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) e o Ministério da Educação (MEC).

Apesar do reconhecimento recente da relevância de se considerar as questões de gênero e sexualidade na construção de uma sociedade efetivamente pluralista e democrática, tal reconhecimento ainda não foi integrado, de forma consistente, à formação inicial e continuada de professores(as). No período em que fui professora substituta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da UnB, tive a oportunidade de perceber claramente esta lacuna na formação docente, conforme mencionei anteriormente. Nas disciplinas que ministrei destinadas aos(as) alunos(as) dos cursos de Licenciatura da UnB, muitos(as) alunos(as), futuros(as) professores(as), denunciaram a lacuna existente em sua formação acadêmica, no que se refere ao desenvolvimento de competências para lidar com as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Perceber esta lacuna foi essencial no delineamento posterior da pesquisa em questão.

Em síntese, tanto o objeto de estudo como os objetivos da presente pesquisa são coerentes com as políticas públicas recentes na área de gênero e sexualidade. A partir do compromisso ético em colaborar, efetivamente, na construção de uma cultura democrática no espaço escolar é que podemos situar a relevância social, política e educacional desta pesquisa.

Considerando o papel fundamental das universidades públicas brasileiras na formação docente (em todos os níveis educacionais), pretende-se, em última instância, construir conhecimentos que possam ser integrados à formação básica e continuada de professores(as), no que se refere ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade na escola e, de forma mais específica, com as questões de gênero e sexualidade. Para tanto, é importante partirmos das concepções e crenças de quem está ‘com a mão na massa’, ou seja, os(as) professores(as) que estão em sala de aula e que têm um contato direto com os(as) alunos no cotidiano das escolas.

A partir destas considerações iniciais, que visam explicitar a relevância da pesquisa em questão, passaremos, agora, para a apresentação sintética das partes e capítulos que integram este trabalho.

A primeira parte do trabalho é destinada à apresentação dos fundamentos teóricos que estão na base desta pesquisa. Esta parte inicial está organizada em quatro capítulos:

- Capítulo 1 - A relação indivíduo e sociedade a partir da perspectiva sociocultural construtivista.
- Capítulo 2 - Os preconceitos enquanto fronteiras simbólicas rígidas: a reprodução das desigualdades e do sofrimento psíquico.
- Capítulo 3 – Gênero e sexualidade na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito.
- Capítulo 4 – Psicologia Escolar e transformação social: os desafios na construção de uma cultura democrática.

Após a apresentação dos capítulos que compõem a fundamentação teórica deste trabalho, apresentamos os objetivos que orientaram a pesquisa em questão, tanto o objetivo geral como os objetivos específicos. Considerando que a metodologia deve ser articulada, de forma consistente, com a perspectiva teórica adotada, os objetivos da pesquisa e os fenômenos investigados, inicialmente, retomamos – na parte referente à *Construção Metodológica* – os nossos pressupostos ontológicos, epistemológicos, teóricos, os nossos compromissos éticos, bem como os nossos objetivos. Em um

segundo momento, apresentamos a metodologia adotada, ‘os caminhos para chegarmos ao nosso destino’, ou seja, as estratégias adotadas para atingirmos os nossos objetivos. Por último, apresentamos uma descrição de como os(as) participantes foram selecionados(as) e dos procedimentos adotados na “coleta e análise de dados”.³

Posteriormente, apresentamos os resultados obtidos nas duas fases da pesquisa: (a) primeira fase – aplicação de questionários; e (b) segunda fase – realização de entrevistas individuais e sessões de grupos focais. Apresentamos, a seguir, a discussão dos resultados, buscando evidenciar os pontos de convergência e de divergência entre os resultados obtidos, a partir dos diferentes métodos utilizados na coleta de dados. Por último, apresentamos as conclusões gerais, buscando realizar uma síntese das principais contribuições da presente pesquisa.

Passaremos, agora, à apresentação de nossos fundamentos teóricos. Afinal, não há pesquisa sem a adoção de uma orientação teórica, sem o reconhecimento dos pressupostos filosóficos que estão na base e nas entrelinhas de nosso esforço interpretativo. Esforço para conferir sentido e relevância aos indicadores empíricos produzidos na interação entre o(a) pesquisador(a) e os fenômenos investigados.

³ A expressão “coleta de dados” é, certamente, uma expressão problemática, pois os “dados” de pesquisa nunca são “dados” aos(as) pesquisadores(as), mas sim construídos. Todavia, considerando que esta é uma expressão consagrada no contexto da produção de conhecimentos científicos e, portanto, uma *expressão útil na comunicação entre pesquisadores(as)* de distintas áreas do conhecimento e de diversas orientações teóricas, decidimos manter neste trabalho o termo “coleta de dados”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

A RELAÇÃO INDIVÍDUO E SOCIEDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

Após a análise das correntes teóricas construtivista e histórico-cultural, Valsiner (1994a) propõe uma síntese criativa da epistemologia genética de Piaget e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores. Cabe ressaltar que o termo *síntese*, utilizado por Valsiner, não apresenta o sentido comumente difundido, mas reveste-se de uma conotação dialética. (...) Considerando o papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento (ênfasis pelo construtivismo) e a importância dos contextos simbólico-sociais (ênfasis pela perspectiva histórico-cultural), a perspectiva sociocultural construtivista é uma tentativa de superação da unidirecionalidade dos estudos psicológicos, que ora ressaltam a importância do indivíduo e esquecem o contexto ora valorizam o contexto e colocam em segundo plano o papel ativo e intencional do sujeito psicológico (Madureira & Branco, 2005a, p. 91).

No presente capítulo, discutiremos a questão da relação indivíduo e sociedade, tendo como base a perspectiva sociocultural construtivista. Na atividade de pesquisa, sempre partimos de um referencial teórico que orienta o nosso olhar e a nossa ação, enquanto pesquisadores(as). Mesmo quando dialogamos com outras abordagens teóricas, é fundamental não perdermos de vista o nosso ponto de partida teórico. Ao realizarmos um percurso interpretativo sobre determinada temática, encontraremos uma multiplicidade de autores(as) e de abordagens teóricas provenientes de diversas áreas do conhecimento e, para não nos perdermos nesse percurso, é essencial explicitar não apenas os nossos objetivos (aonde desejamos chegar), mas também as nossas bases teórico-epistemológicas.

Acreditamos que é fundamental, na apresentação da nossa perspectiva teórica, inseri-la no contexto mais amplo das transformações paradigmáticas que marcam a pesquisa científica na atualidade, nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Portanto, antes de apresentar os pressupostos e conceitos importantes da perspectiva sociocultural construtivista, focalizaremos as mudanças nos paradigmas epistemológicos que sustentam a prática científica. Mudanças que abrem novas possibilidades teórico-conceituais, metodológicas e interpretativas.

1.1. A produção científica na contemporaneidade: transformações paradigmáticas

Pautada pelas condições teóricas e sociais que acabei de referir, a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho de outras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização da crise de paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente (...) (Santos, 2001, p. 35-36).

A produção científica, como qualquer produção humana, está situada no tempo e no espaço, ou seja, não é possível dissociar o empreendimento científico dos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que marcam determinado período histórico, determinada sociedade. Para analisarmos, de forma crítica, a produção científica e tecnológica nas sociedades contemporâneas, é de fundamental importância refletirmos sobre a trajetória histórica das ciências. Para tanto, devemos considerar que a história das ciências não é marcada apenas por uma simples ‘evolução gradual e acumulativa’ de conhecimentos, como se a única diferença, por exemplo, entre a ciência contemporânea e a ciência grega fosse a seguinte: ‘hoje sabemos mais (temos mais conhecimentos) que os gregos’.

O desenvolvimento histórico das ciências⁴ é marcado, por um lado, pela acumulação de conhecimentos e, por outro lado, por rupturas, por transformações qualitativas na forma como o conhecimento é produzido (os métodos de investigação, os critérios que definem o que seria um conhecimento válido, as finalidades do conhecimento...). Retomando o exemplo citado, entre a ciência grega e a ciência contemporânea, existem diferenças não apenas quantitativas relativas à acumulação de conhecimentos, mas principalmente diferenças qualitativas.

A revolução científica moderna que ocorreu entre os séculos XVI e XVII na Europa Ocidental está intrinsecamente relacionada ao surgimento e desenvolvimento do modo de produção capitalista. O desenvolvimento do modo de produção capitalista

⁴ Para uma análise mais aprofundada sobre a história das ciências, a partir de uma leitura marxista, consultar a obra *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica* (Andery & cols., 2001).

trouxe uma série de implicações no plano das mentalidades e dos valores. Nesse sentido, cabe destacar que o saber contemplativo, característico da ciência grega e medieval, passa a ser desvalorizado em prol de um saber técnico-científico que possa ser utilizado na transformação da realidade, ou seja, um saber voltado ao desenvolvimento de tecnologias de intervenção na natureza, na sociedade e no indivíduo. De acordo com o filósofo Danilo Marcondes (2000),

Podemos considerar que são fundamentalmente duas as grandes transformações que levarão à revolução científica: 1) do ponto de vista da *cosmologia*, a demonstração da validade do modelo heliocêntrico, empreendida por Galileu; a formulação da noção de um universo infinito, que se inicia com Nicolau de Cusa e Giordano Bruno; e a concepção do movimento dos corpos celestes, principalmente da Terra, em decorrência do modelo heliocêntrico; 2) do ponto de vista da idéia de *ciência*, a valorização da observação e do método experimental, isto é uma ciência *ativa*, que se opõe à ciência *contemplativa* dos antigos; e a utilização da matemática como linguagem da física, proposta por Galileu sob a inspiração platônica e pitagórica e contrária à concepção aristotélica. A *ciência ativa* moderna rompe com a separação antiga entre a ciência (*episteme*), o saber teórico, e a técnica (*téchne*), o saber aplicado, integrando ciência e técnica e fazendo com que problemas práticos no campo da técnica levem a desenvolvimentos científicos, bem como com que hipóteses teóricas sejam testadas na prática, a partir de sua aplicação na técnica (p. 151).

Ao nos referirmos à ciência moderna não estamos falando, portanto, em uma simples ‘evolução gradual e linear’ da ciência antiga e medieval, mas sim de uma verdadeira revolução no que tange à própria concepção de ciência, aos métodos considerados legítimos na produção de conhecimentos, às finalidades atribuídas à produção científica. A partir dessa revolução, situada no tempo e no espaço, emergem as ciências particulares a partir da filosofia: a física no século XVII, a química no século XVIII, a biologia e as ciências humanas (incluindo a psicologia) no século XIX.

Além do surgimento das ciências particulares, com objetos de estudo delimitados, a revolução científica moderna promoveu: (a) a unificação entre a natureza celeste e a natureza terrestre, ou seja, a unificação entre as leis da astronomia e da física, a dissolução da concepção geocêntrica, finita e estática do universo (em oposição à cosmologia aristotélica); (b) a ‘matematização’ da natureza com a conseqüente institucionalização da matemática como a linguagem científica por excelência; (c) a consolidação de uma concepção mecanicista sobre o universo, sobre os fenômenos naturais e, posteriormente, com o surgimento das ciências humanas, sobre os fenômenos sociais.

Na concepção mecanicista, a natureza, a sociedade e o indivíduo são vistos como máquinas regidas por leis matemáticas exatas. Esta é a grande metáfora inaugurada pela ciência moderna, tudo passa a ser comparado a uma máquina, por exemplo, um corpo saudável seria como uma máquina que funciona e um corpo doente seria como uma ‘máquina com defeito’ (Capra, 1997). A concepção mecanicista e a ‘matematização’ dos fenômenos naturais tiveram importante repercussão nos diversos campos de investigação científica que surgiram a partir do século XVII. Nesse sentido, cabe destacar a influência marcante do modelo metodológico adotado pelas ciências naturais – com a sua ênfase na observação, na experimentação e na ‘matematização’ da natureza – em relação às ciências humanas, principalmente em suas origens no século XIX.

A confiança no método científico como forma privilegiada de conhecer a realidade, fundamentado no modelo metodológico anteriormente mencionado, é radicalizada com a perspectiva epistemológica e metodológica positivista que se tornou, a partir do século XIX, a perspectiva hegemônica nas pesquisas científicas. Conforme discutido em estudo anterior (Madureira & Branco, 2001), o positivismo trouxe uma série de implicações metodológicas reducionistas, além de estimular a atitude de desqualificação em relação às discussões teóricas e epistemológicas, consideradas secundárias diante do ‘reinado do empírico’, passível de mensuração, observação e experimentação.

A história das ciências prosseguiu o seu rumo, mesmo com a institucionalização do positivismo, transformações científicas importantes começaram a se delinear no final do século XIX e no decorrer do século XX. Transformações em direção a uma visão crítica à perspectiva epistemológica e metodológica positivista, bem como à visão de mundo mecanicista. Tais críticas foram impulsionadas pelo próprio desenvolvimento científico nos diversos campos do saber. Nesse sentido, podemos citar como exemplos: a teoria quântica e a teoria da relatividade de Einstein na física, questionando algumas noções fundamentais da física newtoniana (como, por exemplo, a noção de tempo e espaço), o desenvolvimento do pensamento ecológico e sistêmico na biologia, enfatizando a importância de concebermos, de forma integrada, as complexas relações entre os diversos sistemas vivos. Por sinal, o pensamento ecológico e sistêmico apresentou implicações importantes, também, no campo das ciências humanas.

A característica fundamental da teoria quântica é que o observador é imprescindível não só para que as propriedades de um fenômeno atômico sejam observadas, mas também para ocasionar essas propriedades. Minha decisão consciente acerca de como observar, digamos, um elétron determinará, em certa medida, as propriedades do elétron. Se formulo uma pergunta sobre a partícula, ele me dá uma resposta sobre a partícula; se faço uma pergunta sobre a onda, ele me dá uma resposta sobre a onda. O elétron *não possui* propriedades objetivas independentes da minha mente. Na física atômica, não pode mais ser mantida a nítida divisão cartesiana entre matéria e mente, entre o observado e o observador. Nunca podemos falar da natureza sem, ao mesmo tempo, falarmos sobre nós mesmos. (Capra, 1997, p. 81).

É assim que a física moderna revela a unicidade básica do universo. Mostra-nos que não podemos decompor o mundo em unidades ínfimas com existência independente. Quando penetramos na matéria, a natureza não nos mostra quaisquer elementos básicos isolados, mas apresenta-se como uma teia complicada de relações entre as várias partes de um todo unificado. (Capra, 1997, p. 75).

Se o surgimento das ciências particulares, a partir da filosofia, representou um momento primordial na produção científica moderna, podemos constatar, principalmente nas últimas décadas do século XX, um movimento crítico em relação ao excesso de especialização, ou seja, uma crítica à rigidez das fronteiras entre as diversas disciplinas científicas. O diálogo interdisciplinar tornou-se, portanto, cada vez mais necessário no processo de construção de novos conhecimentos científicos. Na atualidade, observamos, também, novas orientações no debate em torno dos pressupostos epistemológicos que estão na base e nas entrelinhas da prática científica. Novas orientações desenvolvidas por autores contemporâneos, como, por exemplo: Edgar Morin e sua proposta de uma epistemologia da complexidade (Morin, 1996, 1999) e Boaventura de Sousa Santos com a discussão sobre as mudanças paradigmáticas envolvidas na transição entre a ciência moderna e a ciência pós-moderna (Santos, 2001).

A própria ideologia cientificista passa a ser sistematicamente questionada na atualidade. De acordo com a ideologia cientificista: (a) a ciência seria a única forma válida de conhecimento; (b) o progresso da humanidade ocorreria de forma direta e linear a partir do desenvolvimento científico e tecnológico; (c) o desenvolvimento científico não necessitaria de discussões de ordem moral / ética, pois a “ciência seria neutra” em relação aos fatores econômicos, políticos e sociais. Conforme é analisado pela filósofa brasileira Marilena Chauí (1995), a ideologia cientificista cumpre um papel fundamental na dissimulação da relação existente entre ciência e poder.

Uma das características mais novas da ciência está em que as pesquisas científicas passaram a fazer parte das forças produtivas da sociedade, isto é, da economia. A automação, a informatização, a telecomunicação determinam formas de poder econômico, modos de organizar o trabalho industrial e os serviços, criam profissões e ocupações antigas, introduzem a velocidade na produção de mercadorias e em sua distribuição e consumo, modificando padrões industriais, comerciais e estilos de vida. *A ciência tornou-se parte integrante e indispensável da atividade econômica. Tornou-se agente econômico e político.* (Chauí, 1995, p. 285-286, grifo nosso).

Após duas guerras mundiais, verdadeiras tragédias em termos humanitários, chegamos à triste constatação no século XX de que a ciência não conduzirá naturalmente o ser humano ao ‘paraíso na terra’. A proclamada neutralidade científica mostrou-se, na realidade, uma ilusão. Portanto, é fundamental aliar a produção de conhecimentos científicos ao profundo debate ético. Afinal, *aonde desejamos chegar com o desenvolvimento científico e tecnológico? Como o conhecimento científico e a tecnologia podem colaborar na concretização de uma sociedade realmente justa e democrática?*

Avaliar as implicações éticas da produção científica pressupõe uma atitude crítica em relação à visão tecnicista e utilitarista tão presentes em nossa sociedade que valoriza o ‘fazer em si mesmo’ e considera ‘bom tudo que for útil’. Não basta, neste sentido, dominar as técnicas de pesquisa, ‘saber fazer’ uma pesquisa. É preciso saber, sobretudo, pensar a atividade de pesquisa de forma integrada, refletir sobre as suas múltiplas facetas (epistemológicas, teóricas, metodológicas, éticas...). Em síntese: *não basta saber fazer uma pesquisa, é preciso saber pensar a atividade de pesquisa.*

No presente trabalho, em diversos momentos, buscamos evidenciar a nossa preocupação com as implicações éticas e políticas envolvidas na atividade de pesquisa. As mudanças paradigmáticas na produção científica apontam não apenas em direção a mudanças epistemológicas necessárias, mas também para a necessidade de um maior compromisso ético por parte dos(as) pesquisadores(as). Compromisso ético que deve estar aliado a uma visão política menos ingênua sobre o espaço ocupado pela ciência e pela tecnologia em nossa sociedade.

Após estas considerações sobre as mudanças paradigmáticas na ciência contemporânea, é possível situar melhor a perspectiva teórica que está na base deste trabalho: a perspectiva sociocultural construtivista. Perspectiva inserida no contexto da ciência psicológica, mas aberta às questões levantadas por outras ciências, orientadas por diversas perspectivas teóricas que, contudo, compartilham uma visão crítica aos modelos mecanicistas e deterministas herdados da ciência moderna.

1.2. A perspectiva sociocultural construtivista: pressupostos, conceitos importantes e desdobramentos atuais

A perspectiva teórica utilizada aqui emerge a partir das tradições desenvolvimentais dentro da ciência européia (ex., o trabalho de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Heinz Werner, Pierre Janet) e em alguns aspectos converge com os esforços contemporâneos para construir a ‘psicologia cultural’ (ex., Boesch, 1993, Cole, 1990, 1995; Krewer, 1992; Miller, 1994, Shweder, 1990, 1995). Contudo, difere destas tendências contemporâneas na psicologia cultural na sua insistência na preservação da *dualidade* [e não do dualismo] entre a cultura pessoal e os contextos socioculturais (...) O objetivo central da psicologia do desenvolvimento co-construtivista é explicar os processos que estão envolvidos na construção da *cultura pessoal* a partir das direções canalizadas pela *cultura coletiva* (Valsiner, 1989, pp. 47-48). (...) A relação entre a cultura coletiva e pessoal é conceitualizada a partir do papel ativo das pessoas e dos processos construtivos de internalização e externalização (Valsiner, 1998, p. 30).

A perspectiva sociocultural construtivista (ou co-construtivista) é uma perspectiva teórica recente na psicologia (Valsiner, 1994a), apesar de estar fundamentada nos trabalhos de autores sociogenéticos – autores que defendem a gênese social do funcionamento psicológico – que remontam ao final do século XIX e ao princípio do século XX, como George Herbert Mead, James Mark Baldwin, Pierre Janet e Lev Vygotsky (Valsiner & Van der Veer, 2000). Esta perspectiva teórica é orientada por dois princípios básicos: (a) o papel constitutivo dos contextos socioculturais em relação ao desenvolvimento individual; e (b) o papel ativo do sujeito em relação ao seu desenvolvimento, bem como em relação aos contextos estruturados nos quais se insere.

Certamente, a proposta teórica que se baseia em princípios socioculturais e construtivistas não é obra de um único autor (Bruner, 1997; Cole, 1992; Rogoff, 2003; Wertsch, 1998). Neste capítulo, contudo, serão particularmente enfatizadas as contribuições de Jaan Valsiner⁵, um dos seus grandes expoentes (Abreu, 1999). A perspectiva sociocultural construtivista, como qualquer abordagem teórica, parte de certos pressupostos epistemológicos que delimitam a concepção de conhecimento, de realidade, de ser humano, de causalidade, os quais viabilizam o desenvolvimento teórico e empírico no estudo de determinados fenômenos.

⁵ Jaan Valsiner é professor do Departamento de Psicologia da *Clark University* (Massachusetts – EUA), pesquisador e teórico renomado internacionalmente na área de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Cultural. Vem contribuindo ativamente com o Laboratório de Microgênese das Interações Sociais - LABMIS (Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília). Laboratório ao qual a autora deste trabalho é vinculada.

Inserida no contexto amplo de reformulações em torno dos fundamentos epistemológicos da ciência contemporânea, conforme discutido no tópico anterior, a perspectiva sociocultural construtivista está situada, no campo da ciência psicológica, como uma orientação teórica que enfatiza a impossibilidade de dissociação entre sujeito (pesquisador/a) e objeto de estudo. Para esta perspectiva teórica, o conhecimento científico não é o ‘reflexo’ da realidade, mas o resultado da co-construção de idéias realizada pelos(as) pesquisadores(as) a partir de diálogos sistemáticos com a realidade (Madureira & Branco, 2001). O conhecimento científico sobre determinados fenômenos é construído e re-elaborado pelas sucessivas gerações de pesquisadores(as) a partir do diálogo entre: (1) *o(a) pesquisador(a)*, com a sua visão de mundo, seus valores, seus pressupostos epistemológicos, ontológicos e teóricos, e os objetivos da sua pesquisa; e (2) *os indicadores* produzidos no momento empírico, derivados da adoção de uma metodologia específica para a construção de dados a serem teoricamente interpretados.

Portanto, sujeito e objeto do conhecimento são dois pólos dialeticamente articulados (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1999). Em outras palavras, o “objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto da razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência” (Pino, 2000, pp. 50-51).

Tanto a concepção de que conhecimento científico é uma produção humana, inserida no tempo e no espaço, e não algo que é ‘dado ao pesquisador’ a partir da utilização de técnicas de pesquisa, como a concepção da impossibilidade de dissociação entre sujeito e objeto do conhecimento são pressupostos importantes das pesquisas realizadas a partir do marco sociocultural construtivista. Pressupostos que são compartilhados por outras abordagens teóricas que, também, apresentam uma visão crítica à perspectiva positivista. Outro pressuposto epistemológico importante da perspectiva sociocultural construtivista diz respeito à concepção de desenvolvimento humano em sua natureza complexa e dinâmica, como é evidenciado na seguinte definição:

O desenvolvimento humano individual envolve processo de incremento e transformação que, através do fluxo de interações entre as características atuais da pessoa e dos contextos em que está inserida, produz uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém a organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo. (Ford & Lerner, 1992, p. 49)

O estudo do desenvolvimento humano, a partir do marco sociocultural construtivista, pressupõe, portanto, uma compreensão dinâmica do fenômeno humano, bem como a adoção de uma perspectiva de causalidade sistêmica, em oposição à perspectiva de causalidade linear (Branco & Valsiner, 1997; Kindermann & Valsiner, 1989; Madureira & Branco, 2001, 2005a; Valsiner, 1989). O estudo do desenvolvimento humano requer, nesta direção, transformações epistemológicas, metodológicas e conceituais importantes, considerando a impossibilidade de abordar de forma satisfatória fenômenos dinâmicos a partir de um enfoque fundamentado em categorias analíticas estáticas, como, tradicionalmente, tem ocorrido na psicologia. Esta ênfase nos atributos estáticos acabou por privar de inteligibilidade fenômenos que envolvem relações dinâmicas e complexas, como, por exemplo, a relação entre cognição e afeto, a relação entre pensamento e linguagem, a relação entre indivíduo e sociedade (Madureira & Branco, 2005a).

Após a apresentação de pressupostos epistemológicos importantes que orientam a perspectiva sociocultural construtivista, cabe situarmos esta abordagem teórica entre aquelas que estudam o desenvolvimento humano. Tal perspectiva está situada no contexto das correntes sociogenéticas que apresentam como tese central a afirmação de que as funções psicológicas superiores (tipicamente humanas) apresentam uma gênese social (Lawrence & Valsiner, 1993; Valsiner, 1994b; Vygotsky, 1991). De forma didática, podemos definir a perspectiva sociocultural construtivista como:

(...) uma perspectiva teórica, inserida no contexto das correntes sociogenéticas, que busca, através da síntese criativa das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores e do construtivismo piagetiano (a partir da ênfase no papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento), compreender o desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo. (Madureira & Branco, 2005a, p. 91).

Para as correntes sociogenéticas, a cultura não é apenas uma variável a mais a ser considerada, uma espécie de variável interveniente no desenvolvimento humano (Cole, 1992). Fora dos contextos socioculturais estruturados, não é possível a emergência das funções psicológicas tipicamente humanas (como, por exemplo, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória ativa e a consciência auto-referente). A cultura, portanto, não “influencia” o desenvolvimento humano: *a cultura constitui o sujeito psicológico*, marca de forma profunda o seu desenvolvimento (Rogoff, 2003), conferindo-lhe o seu caráter humano. A emergência da cultura e, portanto, da possibilidade de um aprendizado coletivo (histórico) parece ser um dos

fatores essenciais para o surgimento da consciência humana, seja no plano filogenético, seja no plano ontogenético. Fora dos contextos socioculturais estruturados não é possível pensarmos em consciência humana, a menos que acreditemos em uma versão essencialista da consciência, como se a mesma já estivesse pré-programada em nossos genes.

Para o materialismo dialético, ou filosofia marxista (Pino, 2000; Vygotsky, 2000), focar a consciência de forma dissociada da história filogenética do ser humano é algo insustentável, da mesma forma que é insustentável considerar que a cultura e a história são ‘meros detalhes’ que influenciam a consciência. Afinal, para a perspectiva filosófica marxista, o ser humano transforma e é transformado pela natureza através de seu trabalho, de sua ação social.

É importante esclarecer que, por um lado, defendemos o papel constitutivo da cultura em relação ao desenvolvimento humano e, portanto, criticamos o dualismo interno *versus* externo; por outro, não compactuamos com a concepção de fusão estrutural entre indivíduo e contexto sociocultural. Tal concepção está relacionada à tentativa de evitar o dualismo entre interno *versus* externo (Wertsch, 1993). Nesse sentido, o indivíduo não ‘internalizaria’ crenças, valores, significados culturais, mas sim se ‘apropriaria’ dos mesmos. Há, implicitamente, uma ênfase no poder ‘modelador’ da cultura em relação ao desenvolvimento individual e uma minimização do papel ativo e intencional do sujeito psicológico neste processo (Lawrence & Valsiner, 1993). A concepção de fusão estrutural entre indivíduo e contexto sociocultural aparece no trabalho de autores(as) representativos(as) do pensamento sociogenético na atualidade, influenciados pelas idéias desenvolvidas por Dewey no início do século XX, como, por exemplo, Rogoff (1990, 2003) e Wertsch (1998).

De acordo com Valsiner (1998), é necessário superarmos tanto a concepção de fusão estrutural como a concepção de separação exclusiva (o indivíduo dissociado da sociedade). É justamente nessa direção que Valsiner (1998) propõe o conceito de *separação inclusiva*, que pretende assegurar a diferença estrutural entre indivíduo e sociedade, mas resguardando o caráter de interdependência sistêmica, preservando a tensão dialética entre ambos, que torna possível o desenvolvimento do sujeito psicológico singular, ao mesmo tempo, criatura e criador da cultura e do mundo social. O indivíduo não é independente da sociedade em que se encontra inserido, mas também não é o seu mero reflexo, pois mantém uma relação de *autonomia relativa*. O conceito

de separação inclusiva apresenta, nesse sentido, um profundo valor heurístico no estudo do desenvolvimento individual de forma contextualizada.

Se, por um lado, a cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações, por outro, ela é transformada pela ação criativa dos sujeitos e dos grupos sociais. Ou seja, a cultura é um sistema dinâmico, transformado nos seus mais diversos níveis: a partir das interações sociais no cotidiano, em um nível microanalítico, bem como a partir de ações coletivas empreendidas por grupos sociais, em um nível macro de análise (Madureira & Branco, 2005a). Para a perspectiva sociocultural construtivista, o desafio teórico e metodológico de estudar o desenvolvimento humano, sem perder o seu caráter dinâmico, está relacionado ao desafio de conceber a cultura, também, em sua dinamicidade. Desenvolvimento humano e cultura são sistemas mutuamente constitutivos, em que estabilidade e transformação estão em permanente tensão. É a partir desta concepção dinâmica de desenvolvimento humano e cultura que Valsiner (1994b) propõe o *modelo de transmissão cultural bidirecional*, em oposição ao modelo de transmissão cultural unidirecional.

Obviamente, existem níveis distintos de construção da novidade, dependendo de uma multiplicidade de fatores, tais como: as relações de poder presentes nas interações sociais e nas práticas institucionais, a flexibilidade ou rigidez (em termos cognitivos e afetivos) com que o sujeito lida com os significados culturais, dentre outros. Contudo, para a perspectiva sociocultural construtivista, o desenvolvimento humano é um processo criativo em que sempre há construção, em algum nível, da novidade. Conseqüentemente, *os processos de internalização e externalização* dos significados culturais não são processos de mera reprodução de mensagens culturais do plano intersíquico ('externo') para o plano intrapsíquico ('interno') e vice-versa. Os processos de internalização e externalização pressupõem sempre transformações em algum nível, como é discutido por Lawrence e Valsiner (1993) em sua análise das idéias de Janet, Baldwin e Vygotsky, autores que compartilham uma compreensão sociogenética do funcionamento psicológico.

Considerando a importância central conferida à cultura no estudo do desenvolvimento humano, torna-se necessária a apresentação de algumas considerações sobre o conceito de cultura a partir de uma leitura sociocultural construtivista:

Compreendemos a cultura como um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e

tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais). A emergência da cultura – relacionada ao advento do trabalho social e da linguagem – propiciou ao ser humano a possibilidade de um aprendizado coletivo, que é transmitido através das gerações, mediante um processo dialético entre estabilidade e transformação (...) (Madureira & Branco, 2005a, p. 101).

Valsiner (1997, 1998) propõe, também, que se faça uma distinção entre os pólos do sujeito e da cultura coletivamente construída. Este autor denomina *cultura coletiva* o conjunto de produções e significados compartilhados por um grupo, historicamente construídos e continuamente negociados nos processos interativos entre os seres humanos. Já a expressão *cultura pessoal* é utilizada para indicar o espaço do sujeito singular na co-construção de significados (sentidos, na terminologia de Vygotsky), e em nossa leitura da contribuição teórica de Valsiner, no âmbito da constituição da subjetividade. Entretanto, cabe esclarecer que tanto a cultura coletiva como a cultura pessoal são permanentemente construídas e reconstruídas nas interações humanas, relacionando-se de forma dialética.

Para a perspectiva sociocultural construtivista, portanto, *a cultura constitui um construto conceitual central que permite analisar o desenvolvimento humano em sua natureza simbólica*. Afinal, o desenvolvimento individual não ocorre apenas em um ambiente físico e social, mas também simbólico, pois “(...) dar sentido ao mundo é uma força poderosa e inevitável na vida em sociedade” (Spink & Medrado, 1999, p. 41). Nesse sentido, cabe mencionar que o conceito de cultura que orienta esta perspectiva teórica se aproxima da antropologia interpretativa desenvolvida por Clifford Geertz (1989), para quem: “Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas (...)” (p. 21). Ou seja, como afirma Roque Laraia (2002), “Assim procedendo, Geertz considera que a antropologia busca interpretações (...)” (p. 63). Em poucas palavras, *interpretações sobre o universo simbólico da cultura*.

Nessa direção, é de fundamental importância a superação do dualismo que opõe o ‘mundo interno’, relativo ao funcionamento mental individual, e o ‘mundo externo’, relacionado à cultura coletiva:

(...) Trata-se do abandono da idéia de que o cérebro do *Homo sapiens* é capaz de um funcionamento autônomo, capaz de operar com eficácia, ou simplesmente sequer operar, como um sistema endogenamente acionado e independente do contexto. Pelo menos desde a descrição pormenorizada dos estágios incipientes e pré-linguísticos da hominização (crânios pequenos, estatura ereta, utensílios planejados), iniciada há cerca de meio século com a descoberta de fósseis pré-pitecantropóides e sítios do início do pleistoceno, o fato de o cérebro e a cultura terem evoluído juntos, numa dependência recíproca para sua própria realização, tornou-se insustentável a concepção do funcionamento mental humano como um processo intracerebral intrinsecamente determinado, que seria ordenado e ampliado, mas dificilmente gerado, por recursos culturais – a linguagem, o rito, a tecnologia, o ensino e o tabu do incesto. Nosso cérebro não se encontra num tonel, mas em nosso corpo. Nossa mente não se encontra em nosso corpo, mas no mundo (...) (Geertz, 2001, 181)

Portanto, podemos deduzir que as complexas interações entre cérebro e cultura foram essenciais para o desenvolvimento da consciência humana ao longo da história filogenética da nossa espécie. Tais interações ocupam um lugar de destaque, também, no plano ontogenético, no que se refere ao desenvolvimento psicológico individual (Vygotsky, 1991, 1993). Como analisado por Vygotsky (1991), a relação entre o ser humano e o ambiente não é uma relação direta (como ocorre com os demais animais), mas sim mediada semioticamente. Ou seja, os seres humanos utilizam signos que possibilitam evocar objetos, eventos ou situações que estão ausentes no aqui e agora. As operações com signos ampliam, de forma considerável, as possibilidades de ação humana, tanto no plano interpsicológico como no plano intrapsicológico⁶, pois além de tornar a comunicação humana mais precisa, possibilitando, por exemplo, o planejamento coletivo da ação, transforma, de forma qualitativa, o funcionamento psicológico humano (Vygotsky, 1991).

Para a psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores, a linguagem, enquanto sistema de mediação semiótica, cumpre um papel estratégico no desenvolvimento da consciência humana. Em linhas gerais, podemos afirmar que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, são o resultado da internalização das operações com signos. Signos que são construídos culturalmente e transformados historicamente. Nas palavras de Vygotsky (1991, p. 58), “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos (...)”. Lembrar, perceber, pensar, agir, sentir... através da mediação de signos culturais.

⁶ Sobre a relação entre a linguagem, enquanto sistema de mediação semiótica, e a constituição da subjetividade, a partir de uma abordagem crítica à ontologia apriorística, consultar: Madureira e Branco (2005b).

No contexto da presente pesquisa, consideramos os seguintes conceitos como centrais: (a) *cultura* (Geertz, 1989); (b) *mediação semiótica* (Vygotsky, 1991); e (c) *poder* (Foucault, 1996). Posteriormente, no capítulo 2, discutiremos o conceito de poder desenvolvido por Foucault. Nesse momento, cabe apenas mencionarmos que o conceito de poder (Foucault, 1996) – enquanto relações de força, opressão e resistência – possui um profundo valor heurístico no estudo da questão da reprodução e transformação de preconceitos e práticas discriminatórias no cotidiano.

As diferentes perspectivas teóricas, nos mais diversos campos de investigação científica, estão inseridas no fluxo da história e, portanto, passam por constantes atualizações, revisões, desdobramentos conceituais, etc. Nesse sentido, é importante mencionar dois desdobramentos mais recentes da perspectiva sociocultural construtivista.

Primeiramente, o aprofundamento teórico-conceitual sobre *a unidade cognição, afeto e ação* no estudo do desenvolvimento humano. Em trabalhos mais recentes, Valsiner (2003, 2005, 2007) tem enfatizado o papel importante da linguagem não-verbal, de forma articulada com a linguagem verbal, na organização dos campos afetivos⁷, no fluxo das experiências vividas no aqui e agora. Este é um desdobramento importante na direção do reconhecimento da necessidade de ampliação do conceito de semiótica, a fim de incluir, efetivamente, a linguagem não-verbal e o afeto na compreensão dos fenômenos psicológicos. Além disso, corresponde a uma tentativa de superação da tradição racionalista que tem orientado as pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, com a sua histórica ênfase no desenvolvimento cognitivo.

De forma mais específica, a Teoria dos Campos Afetivos apresenta repercussões importantes no estudo das raízes afetivas dos preconceitos, como será discutido, posteriormente, no capítulo 2. Cabe destacar que, de forma coerente com uma perspectiva dinâmica sobre os fenômenos psicológicos, os diferentes níveis contemplados neste modelo teórico se encontram articulados no fluxo das experiências vividas pelos sujeitos: do Nível 0 (nível fisiológico) ao Nível 4 (campo afetivo hiper-generalizado). O Nível 4, de especial interesse para a presente pesquisa, corresponde aos valores e preconceitos ativamente internalizados pelo sujeito ao longo da sua história de vida. De forma didática, os diferentes níveis contemplados por este modelo teórico são apresentados a seguir no Quadro 1:

⁷ Para uma visão aprofundada sobre a Teoria dos Campos Afetivos ou *Semiotic Regulatory System Model*, consultar: Valsiner (2005).

**Quadro 1 – Teoria dos Campos Afetivos ou *Semiotic Regulatory System Model*
(após Valsiner, 2005).**

NÍVEL 4 CAMPO AFETIVO HIPER-GENERALIZADO	Eu sinto alguma coisa... Eu não consigo descrever claramente o que estou sentindo... Mas isso me faz sentir como... [acesso ao Nível 3]	Valores. Preconceitos.
		Desaparecimento de referência verbal.
NÍVEL 3 CATEGORIAS GENERALIZADAS DE EMOÇÕES	Eu sinto desconforto e nojo.	
NÍVEL 2 CATEGORIAS ESPECÍFICAS DE EMOÇÕES	Desconforto. Nojo.	
		Emergência de referência verbal.
NÍVEL 1 TÔNUS EMOCIONAL IMEDIATO		
		Diferenciação das sensações a partir da base fisiológica.
NÍVEL 0 NÍVEL FISIOLÓGICO		

Em segundo lugar, cabe mencionar o debate estabelecido na atualidade com a Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001, 2004), perspectiva teórica inspirada nas idéias de Bakhtin (dialogismo) e William James (*self*). O *self* é concebido como um complexo sistema dinâmico onde as “múltiplas posições do eu” (*multiple I-positions*) estão engajadas em permanentes diálogos que não são caóticos, mas organizados, freqüentemente, de forma assimétrica. De acordo com Hermans (2004), é um equívoco conceber a natureza dialógica do *self* como livre das relações de poder, ou seja, relações assimétricas não ocorrem apenas no mundo social, mas também entre as “múltiplas posições do eu”. Coerente com o nosso referencial teórico, a Teoria do *Self* Dialógico abre novas possibilidades interpretativas que viabilizam, inclusive, releituras de

resultados obtidos em pesquisas empíricas (como, por exemplo, Branco & Madureira, 2004; Branco & Madureira, 2005).

Ao mencionar os intercâmbios estabelecidos na atualidade entre a perspectiva sociocultural construtivista e a Teoria do *Self* Dialógico, voltamos a um terreno bem familiar à psicologia: a questão da subjetividade. Todavia, o fato de estarmos mais familiarizados com a discussão sobre o sujeito e a subjetividade não implica, de forma alguma, que tal discussão esteja encerrada, como veremos no próximo, e último, tópico deste capítulo.

1.3. Subjetividade e psicologia: outras possibilidades para além do essencialismo e da dissolução do sujeito

O desenvolvimento da *subjetividade*, no entanto, não responde a uma simples preferência teórica, mas sim à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria, específica do tipo de organização e processos que o caracterizam. Essa tentativa não pode ser teoricamente acometida sem uma mudança epistemológica e metodológica que apóie a produção desse conhecimento orientado para uma realidade de *caráter sistêmico, dialética e dialógica* (...) (González Rey, 2003, p. 73, grifo nosso).

No contexto das correntes socioculturais, a questão do papel ativo e intencional do sujeito é objeto de polêmicas acirradas. De um lado, encontramos autores como Ratner (2002) que, ao enfatizar a atividade cultural e a sua vinculação com os contextos econômicos e sociais mais amplos, minimiza o papel ativo do sujeito. Por outro lado, encontramos autores como González Rey (2003) que destaca o papel fundamental do sujeito e que sustenta a condição ontológica da subjetividade, a partir do marco histórico-cultural, como crítica à transformação da subjetividade em epifenômeno por parte de diversas teorias psicológicas.

Se, por um lado, a importância de se considerar seriamente os contextos culturais no estudo dos fenômenos psicológicos é um pressuposto compartilhado por diversos(as) autores(as) das correntes socioculturais na psicologia; por outro lado, a forma como é problematizada a questão do sujeito é um aspecto que expressa as divergências internas entre tais autores(as). Algo que é, sem dúvida, comum entre as diversas tradições teóricas: a existência de divergências internas. Divergências que, muitas vezes, não são percebidas claramente por quem ‘está de fora’, mas que são objetos de debates acirrados por parte de quem ‘está dentro’ das fronteiras que

delimitam determinada tradição teórica. Em última instância, as divergências, polêmicas e diferenças na análise e interpretação dos fenômenos investigados cumprem um papel importante ao ‘oxigenar’ o debate científico, nas diversas áreas do conhecimento.

Consideremos, então, como subsídio para a nossa discussão neste momento a obra *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*, de autoria de Fernando González Rey (2003)⁸. A obra em questão pretende discutir, de forma mais aprofundada, o macroconceito *subjetividade* desenvolvido pelo autor e apresentado em obras anteriores. Em publicações recentes, podemos observar o desenvolvimento do pensamento teórico do autor sobre a questão da subjetividade. Nesse sentido, podemos citar duas obras importantes que ilustram este desenvolvimento. Primeiramente, o autor se deteve na discussão sobre as bases epistemológicas do seu empreendimento teórico no livro: *Epistemología cualitativa y subjetividad* (1997). Posteriormente, González Rey (1999) analisou as implicações metodológicas da epistemologia qualitativa na obra: *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. Agora, na obra em questão, o autor desenvolve os ‘pormenores’ teóricos envolvidos na sua proposta referente ao estudo da subjetividade e do sujeito a partir da perspectiva histórico-cultural.

É importante esclarecer que as preocupações epistemológicas e metodológicas não estão ausentes no livro *Sujeito e subjetividade*, porém o foco de análise do autor incide sobre as questões teóricas. Tal movimento é compreensível na medida em que, para conferir consistência a uma determinada proposta teórica, é necessário articular, de forma coerente, as questões epistemológicas, metodológicas e teóricas mais específicas.

Um aspecto que merece ser destacado é a importância conferida pelo autor à análise histórica do desenvolvimento da Psicologia, desde o seu surgimento enquanto ciência moderna (na segunda metade do século XIX) até as abordagens mais recentes que surgiram nas últimas décadas do século XX. A análise histórica - empreendida por González Rey, nos três primeiros capítulos de sua obra - sobre o desenvolvimento da psicologia em suas diferentes correntes teóricas (buscando sempre inseri-las no contexto em que surgiram e se desenvolveram) indica a importância fundamental do resgate histórico do pensamento psicológico, a fim de conferir uma maior consistência epistemológica e teórica às formulações atuais em torno da questão da subjetividade.

⁸ Fernando González Rey é professor e pesquisador da PUC - São Paulo, na área de Psicologia. É um dos grandes teóricos latino-americanos que tem problematizado, de forma criativa e consistente, a questão da subjetividade, com implicações não apenas para a ciência psicológica, mas também para as ciências humanas, em um sentido mais amplo.

Sem conhecermos a história da Psicologia, torna-se difícil formular qualquer proposta teórica original, até mesmo porque o ‘novo’ na pesquisa científica nunca surge de um ‘vácuo teórico’ e o pensamento teórico, em qualquer área, está sempre enraizado na história.

Na obra em questão, González Rey (2003) apresenta uma análise crítica tanto em relação à concepção de sujeito presente na tradição cartesiana (ontologia apriorística), como em relação à dissolução do sujeito presente em diversas formulações do pensamento pós-moderno.

A questão não é a negação das ontologias, bandeira elaborada pelo pós-estruturalismo francês, mas a construção de novas ontologias que não expressam o caráter essencialista, apriorístico e determinista das formas de compreensão da realidade que dominaram uma parte importante do pensamento moderno, pois a partir do próprio pensamento moderno o pensamento marxista representou uma opção de representação complexa e processual da realidade social, que descobriu novas formas de sentido irredutíveis a ‘últimas causas’. A realidade existe na processualidade contraditória dos elementos que a constituem e, mesmo que esta processualidade sempre estivesse orientada a novas sínteses nas quais se expressa o racionalismo da modernidade, essa realidade não se move somente pela ação da razão, mas por necessidades que se ocultam de seus protagonistas (González Rey, 2003, p. 262).

Em linhas gerais, a subjetividade corresponde a um macroconceito que somente pode ser compreendido a partir de uma definição ontológica específica do psiquismo, ou seja, a *psiqué* humana apresenta especificidades que não podem ser compreendidas a partir de operações reducionistas⁹. A subjetividade apresenta um caráter complexo, dialógico e dialético. Os conceitos de subjetividade social e subjetividade individual buscam integrar, de forma coerente com a perspectiva histórico-cultural, os níveis individuais e sociais presentes nos processos de subjetivação, de construção de sentidos subjetivos sobre si mesmo e sobre os espaços sociais em que os indivíduos se encontram inseridos.

As análises teóricas empreendidas pelo autor da obra em questão são, infelizmente, muitas vezes interpretadas como “discussões teóricas exóticas”, pois não encontram um terreno fértil na dita “psicologia tradicional institucionalizada”, que tende a enfatizar o caráter instrumental do conhecimento, em detrimento das discussões epistemológicas e teóricas. Ao transitar, de forma crítica, por diversas tradições do pensamento psicológico, González Rey (2003) mostra o quanto o ‘enclausuramento’

⁹ É, justamente, neste sentido que González Rey (2003) critica, em diversos momentos da sua obra, a redução discursiva do psiquismo, encontrada, por exemplo, no construcionismo social.

nos limites rígidos de determinada teoria pode se configurar em um sério obstáculo no processo de construção de novos conhecimentos.

A superação das tradicionais dicotomias que perpassam a ciência psicológica pressupõe a coragem de voltarmos às questões complexas que, freqüentemente, têm sido escamoteadas na psicologia: a relação entre indivíduo e sociedade, a relação entre cognição e afeto... A superação de tais dicotomias não ocorrerá com o simples aprimoramento de nossos ‘instrumentos de pesquisa’. Para tanto, a noção de “sujeito concreto” pode oferecer pistas valiosas:

Durante muito tempo, a idéia do sujeito esteve ligada a um princípio universal de inteligibilidade, consciência e ordem, que são atributos que caracterizam o sujeito racional e intencionalmente definido dentro de algumas tendências filosóficas da modernidade, fortemente influenciadas pelo racionalismo cartesiano (...). O marxismo, pela primeira vez, representa no pensamento filosófico o caráter histórico e social do homem, que supunha o trânsito *de um sujeito universal*, fechado dentro de um conjunto de categorias metafísicas, **para um sujeito concreto**, que mostra em sua condição atual a síntese de sua história social, não como acumulação, mas como expressão de uma nova condição (...) (González Rey, 2003, p. 221-222, grifo nosso).

A noção de sujeito concreto é uma noção fundamental no contexto deste trabalho. Daí advém o nosso esforço teórico e interpretativo envolvido na articulação de conhecimentos produzidos além dos limites da psicologia, pois acreditamos que o tradicional ‘olhar individualista’, ainda presente na ciência psicológica, só pode ser superado se colocarmos em xeque os próprios limites do conhecimento psicológico ao tratar de questões sociais, culturais e políticas mais amplas e, nem por isso, menos concretas: as desigualdades sociais, os preconceitos, as discriminações, etc.

Em relação aos conceitos centrais da abordagem desenvolvida por González Rey (2003) e apresentados, de forma mais detalhada, no último capítulo do seu livro, cabe esclarecer a distinção entre: (a) subjetividade individual e (b) subjetividade social, a partir das próprias palavras do autor:

Ao introduzir o conceito de subjetividade social queremos explicar os processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos no nível social, constituindo um campo de significação heurística que nos permita um diálogo permanente com todos os níveis constitutivos da realidade social, sem correr o risco de simplificar o caráter complexo da formação social no estudo dos diferentes níveis e processos que a constituem, ou seja, de desarticular esta realidade em processos pontuais que na verdade estão articulados em sua natureza sistêmica. (p. 211, grifo nosso).

A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais. (...) A subjetividade individual tem dois momentos essenciais que se integram entre si no curso contraditório de seu desenvolvimento: a personalidade [como configuração da subjetividade individual] e o sujeito [consciente, intencional, atual, interativo e afetivo] (...) (p. 241, grifo nosso).

São inúmeros os desafios envolvidos na elaboração de uma compreensão complexa, dialética e dialógica da subjetividade. Um dos desafios importantes diz respeito à superação da dicotomia indivíduo e sociedade, conforme discutido neste capítulo. É, justamente, neste ponto que gostaríamos de problematizar o conceito de subjetividade social desenvolvido pelo autor. Ao propor o conceito de subjetividade social, González Rey (2003) tem como objetivo expandir conceitualmente a subjetividade para além do nível individual, buscando integrar os aspectos sociais envolvidos nos processos de subjetivação. É um esforço totalmente compreensível, se considerarmos o referencial teórico que orienta o ‘olhar’ do autor: a perspectiva histórico-cultural soviética. Contudo, percebemos alguns problemas em relação à adoção do conceito de subjetividade social na pesquisa psicológica.

Primeiramente, de forma coerente com o pensamento do autor, conhecimento e realidade não estabelecem uma relação linear entre si, ou seja, ao produzir conhecimentos, estamos estabelecendo um ‘diálogo com o real’. Certamente, os fenômenos estudados não são ‘bem-comportados’, na medida em que não se encaixam plenamente nas categorias analíticas que construímos para dar conta da sua complexidade. Por outro lado, apesar da complexidade do real, precisamos de categorias analíticas para conseguir o mínimo de inteligibilidade sobre o que estamos estudando. Nesse sentido, podemos questionar: por que não utilizar o conceito de cultura para designar a dimensão social sempre presente nos processos de construção de significados e sentidos?

Apesar de concordarmos com o autor sobre a necessidade de integração entre o individual e social, consideramos importante, em termos heurísticos, manter a tensão dialética entre a esfera individual e a esfera social, não como instâncias excludentes, mas sim como pólos distintos que mantêm entre si uma relação de separação inclusiva, conforme é defendido por Jaan Valsiner (1998). O sujeito psicológico, nesse sentido, mantêm uma relativa autonomia em relação aos contextos socioculturais em que se encontra inserido, na medida em que não é o simples reflexo destes contextos. Por outro

lado, os contextos socioculturais também apresentam uma relativa autonomia em relação ao sujeito psicológico, até mesmo porque diversos fatores (para além das ações individuais e das interações face a face) constituem os espaços sociais (questões macroeconômicas, políticas, jurídicas, etc). Portanto, em termos analíticos, é importante delimitarmos o alcance de nossas categorias conceituais, mesmo tendo consciência de que as diversas dimensões do real se encontram integradas de forma complexa.

Como o autor utiliza diversas categorias conceituais que, de alguma forma, remetem à subjetividade (subjetividade individual, subjetividade social, sentido subjetivo, configuração subjetiva), tais limites, algumas vezes, se tornam um pouco obscuros. Ainda em relação ao conceito de subjetividade social, quais os seus limites heurísticos? A utilização de expressões como a “subjetividade social da escola” não tende a obscurecer dimensões sociais que estão além dos processos de subjetivação das pessoas concretas inseridas em uma determinada instituição escolar?

No capítulo 3, quando o autor apresenta as suas críticas em relação à perspectiva sociocultural, uma das críticas apresentadas diz respeito à redução efetuada por muitas pesquisas orientadas por esta perspectiva teórica, no que se refere às interações face a face estabelecidas no aqui e agora (nível microgenético). Precisamos, realmente, integrar outros níveis de análise para além do nível microgenético. Para tanto, precisamos utilizar categorias conceituais que nos permitam ‘enxergar’ outras dimensões do real. De forma mais específica, podemos contar com as pesquisas realizadas no âmbito das Ciências Sociais, conforme defendemos neste trabalho. Conceitos como cultura e identidades sociais podem ser úteis neste sentido. Em síntese, os questionamentos centrais em relação ao conceito de subjetividade social (González Rey, 2003) são as seguintes: quais os seus limites heurísticos? Por que não utilizar o conceito de cultura?

O conceito de subjetividade individual, por outro lado, apresenta limites mais claros. Um aspecto muito interessante deste conceito diz respeito à integração dialética entre estabilidade e mudança. Em outras palavras, a subjetividade individual é constituída a partir da tensão entre a personalidade (configuração subjetiva que apresenta uma maior estabilidade) e o papel ativo, intencional, consciente e afetivo do sujeito em suas ações e relações atuais. A lógica configuracional proposta por González Rey (2003) mostra-se bastante pertinente, na medida em que supera a visão de personalidade enquanto estrutura estática, mas sem cair em uma concepção processual

superficial sem qualquer nível de organização, conforme é criticado desde a década de 1980 por Mitjans (1985) e por González Rey e Mitjans (1989).

Consideramos bastante relevante a discussão teórica empreendida por González Rey (1997, 1999, 2003) sobre o valor heurístico da subjetividade para a psicologia, enquanto ciência e campo de atuação profissional. Todavia, mesmo reconhecendo que a subjetividade individual se constitui a partir da inserção do sujeito no mundo social, preferimos utilizar o conceito de cultura ao invés do conceito de subjetividade social, pelas razões anteriormente apresentadas. Subjetividade e cultura correspondem, em nossa visão, a dois pólos dialeticamente articulados que mantêm entre si uma relação de separação inclusiva (Valsiner, 1998).

No próximo capítulo, buscaremos articular as dimensões coletivas e subjetivas envolvidas na (re)produção de concepções preconceituosas e de práticas discriminatórias no cotidiano, especialmente no espaço escolar. De forma mais específica, diante da complexidade das relações entre preconceitos e práticas discriminatórias, no próximo capítulo, propomos uma abordagem que integre distintos níveis de análise: da dimensão macro social (cultura coletiva), passando pelas interações sociais (nível interpsicológico) à constituição da subjetividade (nível intrapsicológico).

CAPÍTULO 2

OS PRECONCEITOS ENQUANTO FRONTEIRAS SIMBÓLICAS RÍGIDAS: A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES E DO SOFRIMENTO PSÍQUICO

(...) A violência do preconceito não está na diferença que realizamos mentalmente, mas na forma como agimos com base nessa noção. Ou, pior, na estratégia apoiada na possibilidade de eliminar o outro que é diferente. A intolerância, por exemplo, é a atitude que responde pela vontade de eliminar o outro, ou é a própria negação da existência do outro, que é diferente. É a atitude de recusa da aceitação do outro tal como é. (...) O outro, que é diferente, não é algo que não possa ou não deve existir. Ele existe (Itani, 1998, p. 128).

O presente capítulo tem como objetivo analisar a problemática da reprodução dos preconceitos e das discriminações no cotidiano e nas práticas institucionais, com destaque para a instituição escolar, considerando como eixos de análise as questões de gênero, sexualidade, classe e etnia a partir de um ‘olhar’ atento às implicações éticas e políticas envolvidas em tais questões. Para tanto, partimos da definição *de preconceitos enquanto fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos* (Madureira, 2007a, 2007b).

A abordagem teórica que orienta o nosso ‘olhar’, a perspectiva sociocultural construtivista, ao enfatizar a importância dos contextos socioculturais no estudo do desenvolvimento humano, procura estabelecer ‘pontes’ também com outros campos de investigação científica, para além da ciência psicológica, através de diálogos interdisciplinares. Tais diálogos são primordiais, considerando a natureza multifacetada dos preconceitos e das práticas discriminatórias. Cabe destacar que, além dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo anterior, o presente trabalho foi orientado também por um compromisso ético. O conhecimento produzido nas pesquisas acadêmicas deve, em alguma medida, contribuir na concretização de uma sociedade justa e democrática. Portanto, o conhecimento deve ser instrumento de denúncia das concepções preconceituosas e das práticas discriminatórias que estigmatizam e excluem

certos grupos sociais, enquanto conferem uma posição de superioridade e pretensa ‘normalidade’ a outros grupos sociais.

Focalizar o preconceito e a discriminação – a partir de um olhar atento em relação às questões de gênero, sexualidade, classe e etnia – é uma forma de explicitar a estrutura desigual e excludente de nossa sociedade e suas instituições, bem como indicar a existência de outras possibilidades de lidar com a diversidade humana. Afinal, “todos temos a nossa margem. A normalidade é, na realidade, uma ilusão”.¹⁰

2.1. Preconceitos no cotidiano: a reprodução de fronteiras simbólicas rígidas com profundas raízes afetivas

Tem gente que leva o preconceito na brincadeira, achando que piadinhas e gozações sobre as minorias não têm maior significado. Errado. Certo tipo de conversa de corredor falando da inferioridade dos negros e das mulheres, dos nordestinos e dos judeus, dos gordos, dos baixinhos e até dos jovens tem que ser levada em consideração e, muitas vezes, combatida com veemência, por ser falsa, sem base histórica ou biológica alguma. Acaba funcionando para marginalizar da prática da cidadania todos os que se enquadram em categorias definidas pelo preconceituoso como merecedoras do repúdio coletivo. *Será que é assim que se forma uma nação verdadeiramente democrática?* (Pinsky, 2001a, p. 8, grifo nosso).

Analisar a questão do preconceito e da discriminação pode parecer, para muitas pessoas, uma discussão desnecessária na medida em que vivemos em um país marcado pela ‘cordialidade’ de seu povo e por uma forte tradição ‘conciliatória’ (Trevisan, 2004). Enfim, viveríamos em uma ‘ilha de tolerância’ em um mundo intolerante. Será? Não é isso o que indicam as pesquisas brasileiras sobre a questão do preconceito e da discriminação em uma das instituições centrais na formação das novas gerações em nossa sociedade: a escola (Collares & Moysés, 1996; França, 1998; Itani, 1998; Louro, 1998, 1999, 2003; Patto, 1999; Rosemberg, 1998; Vianna & Ridenti, 1998).

Por trás do ‘verniz’ de tolerância e cordialidade, encontramos uma série de idéias pré-concebidas sobre determinados grupos sociais, idéias que estão na base das atitudes discriminatórias que atravessam as relações sociais travadas no cotidiano. Apenas para ilustrar o preconceito que se faz presente no dia-a-dia, podemos citar

¹⁰ A afirmação apresentada é de autoria da Profa. Dra. Rita Segato que ministrou a disciplina *Antropologia do Gênero*, cursada pela pesquisadora no 1º semestre de 2004. Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília.

algumas frases corriqueiras: (a) “eu tenho que dormir cedo hoje, afinal amanhã é *dia de branco*” (leia-se: amanhã é *dia de trabalho* e quem trabalha seriam as pessoas brancas, já que os/as negros/as são considerados/as preguiçosos/as...); (b) “ele é gay, *mas é legal*” (leia-se: ser gay e ser “legal” seriam características opostas que, em princípio, não deveriam estar presentes em uma mesma pessoa); (c) sobre quem tira boas notas na escola, para os meninos: “ele é muito *inteligente, brilhante*”, para as meninas: “ela é muito *esforçada, estudiosa, dedicada*” (exemplo inspirado na discussão, sobre as questões de gênero no espaço escolar, realizada por Louro, 1998); (d) sobre um aluno pobre: “coitado, ele tem uma *família desestruturada, tem problemas de aprendizagem, acho que ele tem algum problema neurológico, algum problema na cabeça*” (exemplo inspirado na análise crítica, sobre preconceitos de classe social na escola, realizada por Collares & Moysés, 1996).

O preconceito está presente, freqüentemente, de forma sutil nas relações cotidianas, sendo um fenômeno que apresenta suas raízes no universo simbólico da cultura, nas relações de poder (Foucault, 1996) que perpassam as diversas instâncias sociais, apresentando, portanto, uma dimensão coletiva. Por outro lado, considerando a gênese social do desenvolvimento individual – em consonância com a perspectiva sociocultural construtivista – o preconceito traz implicações também no plano das interações sociais travadas no aqui e agora e no plano subjetivo. Ou seja, na forma como o sujeito vivencia, em termos cognitivos e afetivos, as suas experiências cotidianas e organiza sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo social em que está inserido. De acordo com Itani (1998, p. 125):

O preconceito não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou alguma coisa, revelando um imaginário social. (...) Nossa atitude de preconceito em relação a alguém ou a alguma coisa está apoiada num conjunto de representações. O preconceito, como significado, quer dizer pré-conceito, uma opinião já formada a respeito de determinado assunto, pessoa ou objeto (...).

O preconceito apresenta, portanto, sempre uma dimensão relacional “como parte de nossa atitude *em relação* a alguém ou alguma coisa”. As relações entre as pessoas não ocorrem em um vácuo histórico e cultural, apesar da tradição individualista da Psicologia ocultar os fatores históricos e culturais envolvidos no estudo dos fenômenos psicológicos (Patto, 1999; Bock, 2003). Os preconceitos (re)atualizam, no cotidiano, as desigualdades e as relações hierárquicas que marcam o desenvolvimento histórico das sociedades. Para tanto, é necessário que os preconceitos sejam postos em ação, que

entrem no fluxo das interações, que sejam, enfim, ‘traduzidos’ em práticas discriminatórias :

Numa sociedade competitiva como a nossa o ato de etiquetar o outro como diferente e inferior tem por função definir-nos, por comparação, como superiores. (...) Quando passamos da idéia à ação, isto é, quando não apenas dizemos que o outro é inferior, mas agimos como se de fato ele o fosse, estamos discriminando as pessoas e grupos por conta de uma característica que atribuímos a eles (Pinsky, 2001b, p. 21).

Portanto, *a discriminação corresponde ao preconceito posto em ação*. É justamente neste sentido que podemos afirmar que as práticas discriminatórias são sustentadas por idéias preconcebidas. Apesar da importância, em termos analíticos, da distinção entre preconceito e discriminação, ambos se encontram bastante vinculados¹¹. Na esfera cotidiana, é provável que uma pessoa que seja preconceituosa, por exemplo, em relação à capacidade intelectual dos negros, ao realizar uma seleção profissional tenda a selecionar um candidato branco, mesmo que o candidato negro demonstre ser igualmente apto para exercer o cargo em questão.

É importante destacar, também, a complexidade da relação entre preconceito e discriminação, pois há uma *integração entre as esferas da ação, da cognição e da emoção*. Em outras palavras, se a discriminação está vinculada à ação em relação a determinadas pessoas e/ou grupos sociais, o preconceito não está ancorado apenas na cognição - em uma forma determinada de organizar a nossa compreensão sobre nós mesmos(as) e o mundo social em que estamos inseridos - mas está especialmente ancorado na emoção. De forma mais específica, o preconceito está fortemente vinculado à intolerância emocional, como é destacado por Agnes Heller (1989, citado por Collares & Moysés): “o afeto do preconceito é a fé (...) a *intolerância emocional*, portanto, é uma consequência necessária da fé (...) crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores” (p. 25). Não é por acaso, portanto, que a tarefa de combater os preconceitos, seja no plano coletivo ou no plano subjetivo, seja uma tarefa tão árdua. Tarefa árdua que não é vencida simplesmente com argumentos racionais ou com apresentação de ‘provas empíricas’.

No delineamento de estratégias de combate ao preconceito, é fundamental compreendermos melhor este fenômeno social e psicológico. Portanto, é importante

¹¹ É curioso notar que a palavra preconceito, em português, obscurece a relação existente com as práticas discriminatórias, ou seja, com as práticas destinadas a *prejudicar* pessoas e grupos sociais. O mesmo não ocorre, por exemplo, em inglês (*prejudice*) e em espanhol (*prejuicio*).

utilizarmos ‘ferramentas analíticas’ que viabilizem a construção de novas perspectivas sobre o objeto de estudo em questão. Para tanto, consideramos como um caminho produtivo, no estudo das raízes histórico-culturais e afetivas dos diversos tipos de preconceito, a integração entre: (a) a Teoria dos Campos Afetivos ou *Semiotic Regulatory System Model* (Valsiner, 2003, 2005, 2007); e (b) a tensão, especificada por Ernest Boesch, entre os processos gerais de *Heimweh* – ‘caminho de volta para casa’, ênfase no que é considerado familiar, conhecido, seguro – e *Fernweh* – ‘caminho para longe’, rumo ao desconhecido, novo, que desperta a curiosidade e que envolve, também, riscos (Valsiner, 2006). Em linhas gerais, retomando a definição apresentada no início deste capítulo, os preconceitos podem ser considerados como fenômenos historicamente constituídos relativos à *construção e manutenção de rígidas fronteiras simbólicas, com forte enraizamento afetivo, que acabam por se constituir em barreiras culturais entre indivíduos e grupos sociais* (Madureira, 2007a, 2007b).

Nos diversos contextos socioculturais, existem fronteiras simbólicas que delimitam, de forma semipermeável, as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais. Quando tais fronteiras se tornam rígidas, não-permeáveis, e passam a qualificar alguns grupos a partir da desqualificação, constante e difusa, de outros grupos, percebemos o preconceito em ação (discriminação). Quando estas fronteiras rígidas são alvos de transgressão, percebemos a violência e a intolerância, subjacentes às práticas discriminatórias, em relação aos(as) supostos(as) ‘transgressores(as)’. Para a manutenção das hierarquias e desigualdades sociais é fundamental que tais fronteiras sejam ‘respeitadas’, não importando o ‘preço pago’ em termos de sofrimento psíquico... Afinal, sentir-se inferiorizado(a) ou desqualificado(a) por ‘defeitos pré-supostos’ não são, certamente, experiências agradáveis.

Em um estudo anterior (Madureira, 2000), foi evidenciado, por exemplo, o quanto o preconceito e a discriminação em relação às identidades sexuais não-hegemônicas acabam por se constituir em um foco de sofrimento psíquico (ansiedade, depressão, culpa, vergonha...) por parte de homens e mulheres que apresentam orientações sexuais distintas da heterossexualidade. A pesquisa mencionada indicou a relevância de se considerar as estratégias pessoais e coletivas utilizadas no cotidiano para lidar com o preconceito e a discriminação em relação às identidades sexuais não-hegemônicas. Tais estratégias são constitutivas da forma como os(as) participantes vivenciam as suas experiências homoeróticas, suas relações sociais e consigo mesmos(as).

Com o intuito de ilustrar a conceituação de preconceito enquanto fronteira simbólica rígida, apresentamos o seguinte exemplo (apresentado inicialmente em: Madureira, 2007a) que focaliza um tipo específico de preconceito: a homofobia. Consideremos, hipoteticamente, que a pessoa A interage no seu dia-a-dia profissional com a pessoa B. A pessoa A pensa que a pessoa B é uma pessoa “normal” (heterossexual) e tem uma avaliação positiva sobre ela, mesmo que não exista uma maior proximidade, em termos de amizade (ver Figura 1). Um dia, a pessoa A descobre que a pessoa B é gay/lésbica. Agora, para a pessoa A, a pessoa B virou “outra pessoa”, não é mais uma pessoa “normal”, tornou-se uma pessoa imoral (perigosa). Sentimentos de desconforto emergem na pessoa A e a fronteira simbólica semipermeável entre a pessoa A e a pessoa B transforma-se em uma fronteira não-permeável, uma barreira (homofobia). É importante notar que o processo de *Heimweh* – com a sua ênfase no que é considerado familiar, conhecido e seguro – é fortalecido à custa do enfraquecimento do processo de *Fernweh* – com sua ênfase no que é considerado novo, desconhecido, que desperta a curiosidade e envolve riscos. (ver Figura 2).

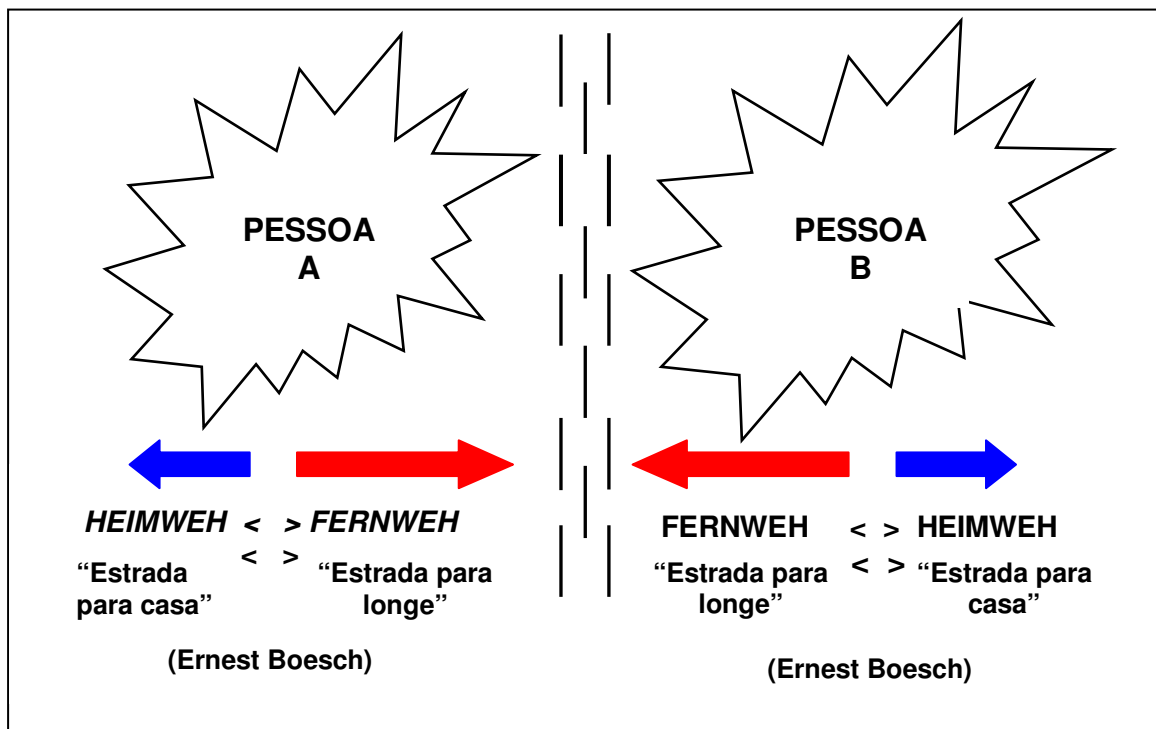


Figura 1 – Fronteira semipermeável entre a pessoa A e a pessoa B

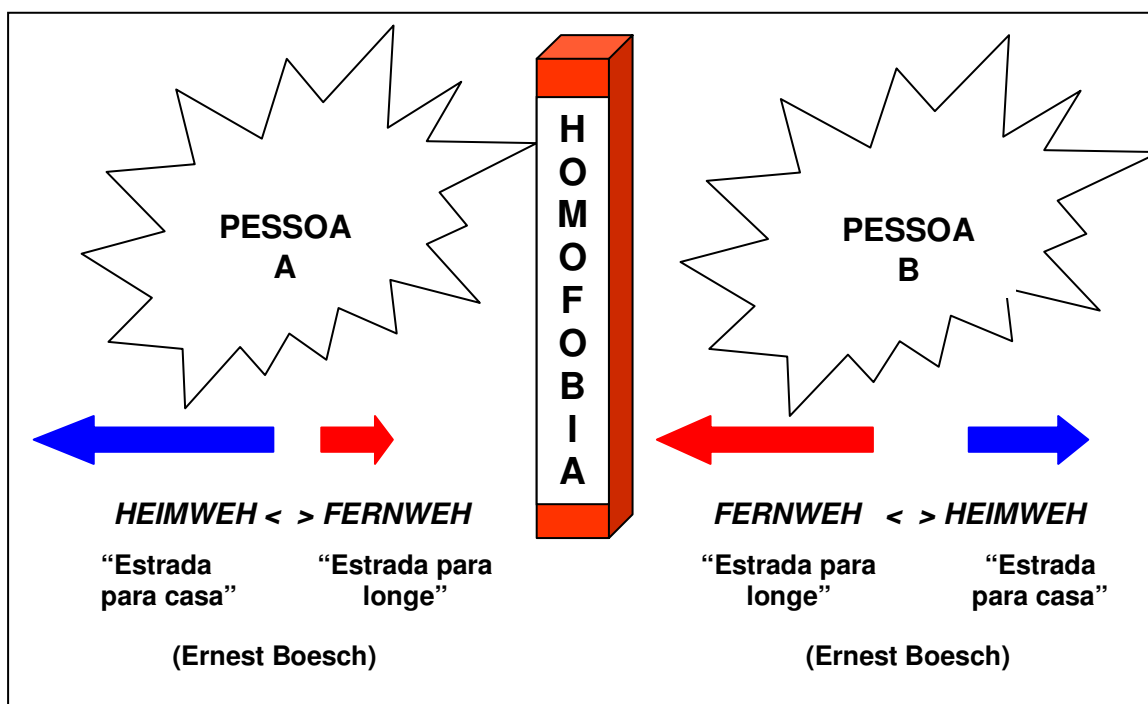


Figura 2 – Homofobia enquanto fronteira simbólica rígida: barreira cultural

O que foi apresentado anteriormente corresponde a uma das possibilidades, após a pessoa A descobrir que a pessoa B é gay/lésbica. Existem, obviamente, outras possibilidades relacionadas a uma série de fatores como, por exemplo, o sistema de crenças e valores da pessoa A, o grau de proximidade existente previamente entre a pessoa A e a pessoa B, dentre outros. De qualquer forma, o exemplo anterior ilustra que, em linhas gerais, quando o outro social é percebido como perigoso, impuro, imoral, pecador, doente (significados culturais tradicionalmente associados à homossexualidade), há a tendência ao fortalecimento do processo de *Heimweh*, em detrimento do processo de *Fernweh*. Uma barreira cultural é, então, erguida. Se esta barreira torna-se mais forte e rígida, os sentimentos de desconforto (como medo e ansiedade) ‘ganham força’ e se expressam no desejo de eliminar o outro, considerado a ‘fonte’ dos sentimentos desconfortáveis, ou seja, em uma palavra: ódio (Madureira, 2007a).

Portanto, a homofobia e outras formas de preconceito apresentam um enraizamento afetivo que não deve ser desconsiderado. Cabe enfatizar que não estamos falando em sentimentos desconfortáveis ‘desencarnados’. Ao contrário, estamos nos referindo a sentimentos desconfortáveis corporificados com desdobramentos, inclusive,

no plano fisiológico (Nível 0), como, por exemplo, as sensações de mal-estar e nojo. Este é um exemplo que indica com clareza a integração entre o Nível 4 (campo afetivo hiper-generalizado), que engloba valores e preconceitos, e o Nível 0 (nível fisiológico), que engloba sensações anteriores à emergência da referência verbal (Valsiner, 2005).

Cabe destacar que preconceitos não são ‘invenções individuais’, mas sim construções coletivas, historicamente situadas. Nesse sentido, nas pesquisas voltadas à construção de estratégias de combate aos preconceitos em nossa sociedade – como a homofobia, o sexismo, o racismo e o elitismo – devemos considerar seriamente a integração entre distintos níveis de análise: (a) o nível macro social (cultura coletiva); (b) o nível interpsicológico (interações sociais); e (c) o nível intrapsicológico (subjetividade) (Madureira, 2007a).

Após a análise de aspectos importantes que caracterizam os preconceitos e as práticas discriminatórias enquanto fenômenos de fronteira, podemos agora focalizar alguns marcadores sociais estruturantes de diversas pré-concepções e discriminações em nossa sociedade: gênero, sexualidade, classe e etnia.

2.2. Algumas faces do preconceito: gênero, sexualidade, classe e etnia

O crescente interesse das ciências humanas pelo estudo das questões de gênero e sexualidade, a partir de uma abordagem crítica em relação ao tradicional modelo biomédico, está intrinsecamente vinculado às mudanças ocorridas, principalmente nas duas últimas décadas do século passado, que vieram perturbar a suposta tranquilidade na compreensão das relações entre sujeito, sexualidade e gênero (Parker & Barbosa, 1996; Loyola, 1999; Madureira, 2000). Como exemplo de transformação importante, ocorrida no final do século XX, podemos citar o surgimento da epidemia de HIV/AIDS. A compreensão da sexualidade, baseada exclusivamente no modelo biomédico¹², mostrou-se limitante diante da demanda de políticas públicas eficazes voltadas para a prevenção do HIV/AIDS. A simples ‘transmissão de informações’ sobre as formas de prevenção mostrou-se ineficaz. Hoje é muito claro que existem vários outros fatores entre a informação ‘objetiva’ e a mudança de comportamento pretendida.

¹² O modelo biomédico é marcado por uma leitura biologizante da sexualidade e das relações entre homens e mulheres. Tal modelo exclui a dimensão cultural e política sempre presente no processo de tornar-se homem ou mulher, na forma como as pessoas vivenciam a própria sexualidade.

Diversos estudos, no contexto das ciências humanas, têm mostrado o quanto a sexualidade é multifacetada e, acima de tudo, o quanto é ilusório pensar a sexualidade como um “simples instinto sexual”, desvinculado das relações de poder, das crenças, dos valores e das práticas culturais que perpassam os diversos contextos nos quais os sujeitos concretos estão inseridos (Parker, 1991, 1999; Louro, 1998, 1999; Weeks, 1999; Loyola, 1999, Heilborn, 1999).

A sexualidade não é, pois, uma ‘essência’ encapsulada no interior do indivíduo, um campo neutro em termos políticos. Ao contrário, como bem demonstrou Michel Foucault (1997), há todo um investimento disciplinar sobre a vida que encontra na sexualidade um ponto importante de intersecção entre as diversas relações entre jovens e velhos, entre homens e mulheres, entre professores(as) e alunos(as), pais e filhos(as), entre administração e população. Em outras palavras, a sexualidade tornou-se um foco de atenção nas sociedades disciplinares, um foco de atenção importante na elaboração de uma ‘biopolítica’ que garantisse a produção de corpos dóceis e saudáveis, em nível individual, e a produção de uma população também dócil e saudável, em nível coletivo. Nesse sentido, Foucault (1997) afirma que:

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. É por isso que, no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância, tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que torna possível constituí-la. (p. 137)

Com a emergência no século XIX de uma *scientia sexualis*, inserida no contexto da medicina, a sexualidade tornou-se um objeto de estudo científico, um dispositivo histórico de poder nas sociedades ocidentais modernas (Foucault, 1997). Em períodos anteriores, se uma pessoa estabelecesse relações sexuais com outras do mesmo sexo pertenceria a uma categoria geral e mal-definida denominada de sodomita. Após o ‘esforço classificatório’ da sexologia, a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo tornou-se uma atividade própria de uma categoria específica de pessoas (Weeks, 1999). O sodomita seria como uma aberração temporária, enquanto o homossexual¹³ pertenceria a uma espécie própria, com características definidoras (Foucault, 1997).

¹³ De acordo com Fry & MacRae (1985), o conceito *homossexual* foi utilizado pela primeira vez na segunda metade do século XIX.

A delimitação do conceito de homossexualidade está intrinsecamente vinculado ao processo amplo inaugurado pela medicina do século XIX de “caça às sexualidades periféricas” (Foucault, 1997). Urge dissecar, analisar, delimitar, definir a “verdadeira identidade sexual” de um indivíduo, a fim de predizer (um dos grandes ideais da ciência moderna) as suas qualidades morais e, em última instância, a possibilidade (ou não) da pessoa ser feliz. Não é de se estranhar, portanto, a vinculação preconceituosa entre homossexualidade, imoralidade, promiscuidade e infelicidade. Na atualidade, mesmo com a Resolução N° 1/99, de 23 de março de 1999, do Conselho Federal de Psicologia que estabelece que “os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades”, há uma demanda bastante freqüente, por parte da sociedade, em ‘curar esta doença’. Em outras palavras, a homofobia é expressa no desejo social em eliminar as orientações sexuais que divergem da norma heterossexual.

O discurso científico não corresponde à idealização positivista de uma ciência livre de preconceitos; ao contrário, ao estudarmos a história da ciência, percebemos claramente o quanto o discurso científico, em diversos momentos, buscou naturalizar concepções estigmatizantes em relação a diversos grupos sociais. Não foi apenas a homofobia que encontrou na ciência a sua legitimação, mas também, por exemplo, o racismo e o elitismo, como é discutido por Patto (1999).

Os estudos sobre a masculinidade e a feminilidade também têm colocado em xeque o essencialismo biológico difundido no cotidiano e presente no modelo biomédico. Nesse sentido, o conceito de gênero apresenta um importante valor heurístico, no que diz respeito à compreensão do processo cultural e historicamente situado do sujeito tornar-se homem ou mulher. A formulação do conceito de gênero ilustra o intercâmbio fecundo entre a produção acadêmica e o movimento feminista (Louro, 1998). O conceito de gênero, enquanto ferramenta política e analítica, visa rejeitar as explicações para as desigualdades entre homens e mulheres ancoradas nas diferenças biológicas. De acordo com Joan Scott (1995), historiadora e teórica feminista:

(...) O termo ‘gênero’, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. (...) Além disso, o termo ‘gênero’ também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para as diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as

mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (...) (p. 75).

O conceito de gênero enfatiza, assim, a dimensão cultural que apresenta um papel estruturante no processo de tornar-se homem ou mulher. Em outras palavras, entre o sexo, enquanto categoria biológica, e o gênero, enquanto categoria cultural, existiria um longo caminho a ser percorrido, sendo que esta trajetória não ocorre em um “vácuo” histórico e cultural. Ao focalizar o conceito de gênero não apenas como ferramenta analítica, mas também política, é possível destacar a importância da microanálise do poder desenvolvida por Foucault (1996), que viabiliza a construção de análises políticas que evidenciam, por exemplo, as práticas cotidianas em determinada instituição social (escola, hospital, presídio) em um nível muito mais micro de análise. Além disso, os trabalhos de Foucault indicam a necessidade de construção de uma compreensão política mais sofisticada, ou seja, a necessidade de *construção de um olhar atento no que se refere às relações de força, opressões e resistências que permeiam todo o tecido social*.

Os limites simbólicos que definem o que é considerado feminino ou masculino é perpassado, portanto, por relações de poder que tendem a fixar o espaço social ‘adequado’ para homens e mulheres. Há, nesse sentido, uma forte associação cultural entre masculinidade, atividade e domínio do espaço público, e entre feminilidade, passividade e domínio do espaço privado, como é analisado pelo antropólogo Richard Parker (1991). Cabe mencionar que as características e os espaços culturalmente destinados à masculinidade tendem a assumir uma conotação de maior prestígio. Em uma sociedade atravessada em suas diversas instâncias pelas relações hierárquicas de gênero, não é de estranhar, por exemplo, que as profissões predominantemente femininas sejam consideradas secundárias, atividades que gozam de um menor prestígio e, conseqüentemente, menores salários.

O preconceito e a discriminação apresentam um papel importante na manutenção das relações hierárquicas, na medida em que justificam no cotidiano o espaço de superioridade conferido a determinados grupos sociais em detrimento de outros. Classe social e etnia são também, neste sentido, marcadores sociais importantes que denunciam o caráter excludente de nossa sociedade. Os preconceitos e práticas

discriminatórias em relação às questões de classe encontram na sociedade brasileira um terreno bastante fértil, considerando-se o abismo que separa as classes sociais no Brasil, país estruturalmente desigual. É de conhecimento de todos (ou pelo menos deveria ser) que somos um dos países mais desiguais do mundo.

Os estudos inspirados no materialismo histórico, pela centralidade do conceito de classe social na leitura marxista, apresentam contribuições relevantes, no que diz respeito à compreensão de como as diversas instâncias sociais cumprem um papel fundamental na manutenção das desigualdades econômicas e sociais, bem como na manutenção das ideologias que garantem a ‘naturalização’ de tais desigualdades. Um estudo exemplar nesta direção foi a pesquisa desenvolvida pela psicóloga escolar Maria Helena Souza Patto e apresentada na obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1999). De acordo com a autora, a produção pedagógica e psicológica sobre o fracasso escolar tem-se caracterizado, em sua maioria, pela constante atualização, sob o rótulo de cientificidade, de preconceitos e estereótipos antigos sobre as deficiências físicas, morais, intelectuais dos alunos pobres e suas famílias.

A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento humano. As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo. E a interpretação tida como verdadeira é a que dissimula e oculta, com maior sutileza, que as divisões sociais são divisões de classes, o que equivale a afirmar sua condição ideológica (...) (Patto, 1999, p. 75).

A autora tem como principal objetivo analisar criticamente a questão do fracasso escolar, enquanto processo psicossocial complexo, no ensino público brasileiro. Partindo de um referencial teórico fundamentado no marxismo, com destaque para as contribuições recentes da sociologia do cotidiano de Agnes Heller, a autora tem como objetivos específicos: (a) revisar criticamente a literatura sobre o fracasso escolar, situando historicamente a produção de idéias pedagógicas e psicológicas, tanto no âmbito internacional como no âmbito nacional; e (b) contribuir na continuidade de estudos na área de psicologia escolar, a partir da pesquisa qualitativa realizada nas primeiras séries do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na periferia da cidade de São Paulo.

Cabe destacar a clareza e a coerência com que a autora vai construindo a sua argumentação ao longo da obra, integrando diversos níveis de análise, desde uma análise histórica ampla sobre o surgimento e a consolidação do modo de produção capitalista até a análise do micro-universo da sala de aula, onde destaca a história de vida de quatro alunos repetentes e de suas respectivas famílias. Da análise macro à análise micro, integradas de forma consistente, vislumbramos a tese paradoxal defendida pela autora: *a escola pública brasileira tem produzido, de forma bastante competente, o fracasso escolar dos(as) filhos(as) das classes populares*. A produção do fracasso escolar, longe de ser uma ‘disfunção’ do modelo burocrático que gerencia a rede pública de ensino, é coerente com a manutenção de uma sociedade estruturalmente desigual e que, de acordo com o ideário liberal (e neoliberal), precisa sustentar por diversos caminhos (produção científica, mídia, senso comum) o mito da ‘igualdade de oportunidades’.

Se o índice de evasão e repetência na primeira série do Ensino Fundamental da rede pública continua alarmante, o problema está situado fora da escola: no(a) próprio(a) aluno(a) e/ou em sua família. Com menor ou maior grau de sofisticação conceitual, a produção pedagógica e psicológica sobre o fracasso escolar tem-se caracterizado, em sua maioria, pela (re)atualização, sob o rótulo de cientificidade, de preconceitos e estereótipos seculares sobre as deficiências físicas, morais, intelectuais dos(as) alunos(as) pobres e suas famílias. Com profundas raízes históricas, a crença no mérito individual como fator preponderante do sucesso continua ‘bem viva’ na sociedade brasileira contemporânea, na forma como as pessoas estruturam a sua compreensão sobre o sucesso e o fracasso, incluindo o fracasso escolar:

O fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e *mérito pessoal* – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo na qual *o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo*; como afirma Hobsbawm (1979), ‘um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento ‘esclarecido’ (p. 37). Tudo contribuía, entre os vitoriosos na nova ordem, para o desenvolvimento da crença na liberdade individual num mundo racional como o valor máximo de onde adviriam todos os resultados positivos em termos de progresso científico, técnico e econômico (...) (Patto, 1999, p. 40).

Após a análise das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, a autora discute a questão do fracasso escolar no contexto histórico brasileiro. Patto (1999) destaca a relação entre a Primeira República e o liberalismo, a importação dos

modelos racistas pela intelectualidade brasileira no século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, e a constituição da Psicologia Escolar brasileira a partir do modelo médico. Salienta ainda a natureza do discurso oficial sobre a educação no Brasil a partir da análise de artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (publicação MEC-INEP), bem como em outras publicações que indicam o predomínio do ideal liberal na forma como a educação e o fracasso escolar têm sido problematizados na produção pedagógica e psicológica brasileira. A autora realiza também uma análise crítica da apropriação, por parte dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as), da teoria escolanovista, da teoria da carência cultural e das teorias crítico-reprodutivistas.

É interessante notar que, assim como ocorreu com as teorias racistas ‘importadas’ pela intelectualidade brasileira no século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, a ‘importação’ de modelos teóricos desenvolvidos nos países centrais do capitalismo contemporâneo continua ocorrendo como uma prática comum por parte da comunidade acadêmica brasileira. Obviamente, o diálogo entre pesquisadores(as) de diferentes países é de fundamental importância no empreendimento científico. Contudo, freqüentemente, observamos uma apropriação pouco crítica de modelos teóricos formulados a partir de outras realidades, agravada pela dominação intelectual dos países centrais em relação aos países periféricos. Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas empíricas que focalizem a realidade educacional brasileira. É nesta direção que a autora apresenta, na segunda parte da obra mencionada, a pesquisa qualitativa realizada em uma escola da periferia da cidade de São Paulo.

A partir da revisão crítica das teorias sobre o fracasso escolar e da pesquisa qualitativa realizada, a autora explicita as suas conclusões sobre a questão do fracasso escolar no ensino público brasileiro:

- 1) As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem (...) (p. 407).
- 2) O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos (...) (p. 411).
- 3) O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos envolvidos no processo (...) (p. 414).
- 4) A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico (...) (p. 416-417).

Tanto a trajetória analítica, trilhada de forma crítica e criativa por Maria Helena de Souza Patto (1999), como as conclusões originais apresentadas em sua obra são um verdadeiro convite ao diálogo e à reflexão. Reflexão, também, sobre a posição social ocupada pelos(as) psicólogos(as) no cenário da sociedade brasileira. Nós, psicólogos(as) provenientes, na maioria dos casos, das camadas médias urbanas da sociedade brasileira. Nós que participamos de uma pequena elite que teve acesso ao ensino superior no Brasil. Nós que exercitamos o nosso ‘olhar’ a partir da apropriação de conhecimentos teóricos e técnicos aplicados em nossas intervenções profissionais e, ao mesmo tempo, exercitamos a nossa ‘miopia política’ (Costa, 1999). Por mais desconfortável que seja, a nossa formação pessoal e profissional traz a marca da sociedade de classes em que vivemos. Não é de se estranhar, portanto, o ‘olhar individualista’ que marca a atuação e a atividade de pesquisa por parte de muitos(as) profissionais em Psicologia.

O livro de Patto (1999) certamente inquieta, pois mostra a impossibilidade de concretizarmos o ideal da ‘igualdade de oportunidades’ em uma sociedade estruturalmente desigual: “Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso” (p. 412). Daí advém a relevância e a urgência de análises críticas radicais como a desenvolvida pela autora da obra em questão. Em uma sociedade desigual, como a sociedade brasileira, diversas instâncias sociais cumprem um papel fundamental na manutenção das desigualdades econômicas e sociais, bem como na manutenção das ideologias que garantem a naturalização de tais desigualdades. Em última instância, sob o ‘verniz’ de teorias científicas está o preconceito social em relação às pessoas pobres, consideradas essencialmente inferiores, dotadas de uma ‘tendência natural’ à realização de trabalhos braçais (Patto, 1999).

É importante destacar que, muitas vezes, a pessoa que age de forma discriminatória não tem consciência que suas ações estão assentadas em concepções preconceituosas. A relação com o outro social, alvo da discriminação, configura-se como uma relação de indiferença, alheamento. Segundo o psiquiatra e psicanalista Jurandir Freire Costa (2000), o alheamento tem marcado cada vez mais os modos de subjetivação das elites no Brasil e está fundamentado na consciência de superioridade de sua classe social e na anulação do outro enquanto sujeito moral, como é evidenciado no seguinte trecho:

(...) No estado de alheamento, o agente da violência não tem consciência da qualidade violenta de seus atos. Se o possível objeto da violência nada tem a oferecer-lhe, então não conta como pessoa humana e pouco importa o que venha a sofrer; se, ao contrário, tem algo que interessa ao violentador, sua única qualidade relevante é a de ser suporte dos objetos ou predicados desejados, e o que quer que lhe aconteça é igualmente irrelevante para quem deseja apenas apropriar-se daquilo que cobiça (...) Retraduzido no vocabulário de Hannah Arendt, o alheamento é uma das formas pela qual se manifesta a banalidade do mal (...) A meu entender, a forma de vida das elites no Brasil vem progressivamente apoiando-se nesse modelo de subjetivação ou individuação (...) (Costa, 2000, p. 79-80, grifo nosso).

O preconceito em relação à qualidade moral das famílias das camadas populares fica evidente na pesquisa realizada por Patto (1999). A “desestruturação familiar” comparece como a explicação de inúmeros problemas de aprendizagem entre as crianças da escola investigada. Cabe questionarmos: o que é uma família estruturada? Será que não idealizamos a família burguesa (a nossa família) como o ideal de estrutura familiar? Curiosamente, mesmo as famílias burguesas, quando observadas de perto, não correspondem a tal idealização. Novamente, a nossa consciência de classe parece distorcer o nosso ‘olhar’ e ampliar a desqualificação dos indivíduos das classes populares, a fim de incluir também as suas famílias.

Das teorias racistas, baseadas no determinismo biológico e em uma leitura equivocada da teoria da evolução das espécies de Darwin¹⁴, passando pelo discurso ‘psicologizante’ dominante na psicopedagogia atual ou pelo discurso da ‘medicamentação’ do espaço escolar, o que temos, em última instância, são formas diferentes de camuflar os diversos mecanismos de subordinação e exclusão de uma classe social (Patto, 1999). O referencial teórico adotado pela autora, o materialismo dialético e, de forma mais específica, a sociologia da vida cotidiana desenvolvida por Agnes Heller, mostrarem-se bastante frutíferos no processo de compreensão das relações entre as esferas social e individual. No que diz respeito às contribuições de Agnes Heller, cabe destacar a compreensão da subjetividade como expressão do ser humano em busca da sua humanização. Tal processo de humanização não pode se concretizar fora da esfera social, ou seja, o indivíduo se humaniza nos embates e resistências que marcam a sua vida cotidiana.

O discurso biomédico também comparece como “explicação” para o fracasso escolar das classes populares, a partir da patologização do processo ensino-aprendizagem como é demonstrado por Cecília Collares e Maria Aparecida

¹⁴ “Se a miséria de nossos pobres não é causada pelas leis da natureza, mas por nossas instituições, grande é a nossa culpa” (Darwin citado por Gould, 1991).

Moysés na obra *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização* (1996). Biologizar as questões sociais tem sido, infelizmente, um fato recorrente no discurso científico e tal deslocamento tem sido facilmente apropriado pelo senso comum. Afinal, as nossas instituições são “justas”, o problema está em algum “defeito biológico comumente encontrado nas pessoas pobres”.

A consciência dos inúmeros preconceitos que marcam o espaço escolar não deve, entretanto, minar o desejo de transformação social. Com otimismo, mas sem ingenuidade, Patto (1999) aposta na possibilidade transformadora aberta pelas inúmeras contradições que marcam a escola. É, justamente, neste espaço contraditório que os atores sociais envolvidos no processo educativo (professores/as, alunos/as, familiares, pedagogos/as, psicólogos/as escolares...) podem se humanizar, podem colaborar na construção de um projeto mais justo e democrático de sociedade. Podemos, sim, colaborar com as nossas ações cotidianas na construção de uma sociedade melhor. Para tanto, é fundamental questionarmos as concepções que apresentam um quadro de pretensa ‘neutralidade’ em relação às instituições sociais, às práticas corriqueiras, ao modo como classificamos as pessoas, ao modo como interagimos com elas a partir dessas classificações.

Na sociedade brasileira contemporânea, existem grupos sociais e políticos influentes que defendem o ideal do “Estado mínimo”, como o caminho indicado pelo neoliberalismo para concretização de um “Estado competitivo e eficaz”. É o “transplante” da lógica excludente do mercado globalizado para o gerenciamento do Estado Democrático de Direito brasileiro. Saímos do discurso da educação como direito social que deve ser assegurado pelo Estado para o discurso que vê a educação como serviço prestado pelo Estado (Mazzota & Souza, 1996). Em última instância:

Então, saúde e educação de qualidade são privilégios de quem pode pagar. Quem não pode pagar é sistematicamente desrespeitado nos seus direitos de cidadão, apesar da Constituição promulgada em 1988, dizer que é dever do Estado cuidar da educação e saúde da população (Sposati, 2001, p. 116).

Analisar a questão do preconceito e da discriminação pressupõe, portanto, uma leitura atenta em relação ao que está expresso nas entrelinhas das práticas culturais. Uma das principais artimanhas do preconceito está em não se mostrar de forma explícita. O que, por sinal, faz sentido, uma vez que a ‘eficácia excludente’ do preconceito está, justamente, no seu ocultamento. Tal ocultamento encontra na

sociedade brasileira um espaço propício para a sua reprodução, também, no que diz respeito às questões étnicas¹⁵. O racismo está presente no cotidiano, muitas vezes, de forma velada, a fim de não se opor ao mito da ‘democracia racial’ que vigora até hoje no Brasil. O racismo encontra ressonância, inclusive, na pequena atenção que tem sido conferida pelos estudos acadêmicos, tradicionalmente, à questão das desigualdades étnicas (Rosemberg, 1998).

É importante explicitar outro fator que tem colaborado para o ocultamento da problemática étnica em nossa sociedade. De acordo com Rosemberg (1998), no Brasil, assim como na América Latina em geral, a classificação étnica se apóia em características fenotípicas e socioeconômicas do indivíduo (ou seja, classifica-se a cor), distintamente dos norte-americanos que se baseiam na ‘regra da hipodescendência’ (a classificação é baseada na descendência). A classificação étnica no Brasil, portanto, apresenta maior fluidez. Tal fluidez, associada ao mito da ‘democracia racial’, está na base da ‘miopia social’ em relação às desigualdades étnicas. Tudo se passa como se o racismo fosse um preconceito estrangeiro que não encontrou acolhida no seio da sociedade brasileira. Será?

Se olharmos atentamente, por exemplo, para as práticas cotidianas, perceberemos que estamos diante de uma sociedade que se nega, sistematicamente, a discutir a questão do racismo. O que nos faz questionar: por que é tão difícil acreditar em histórias de discriminação racial em nosso país, em nossa cidade? Será que continuamos apegados ao mito da ‘democracia racial’? Será que continuamos acreditando que o nosso país é uma ‘ilha de tolerância racial’ em um mundo racista?

Crescemos em um país marcado pela diversidade étnica. O que não significa, em hipótese alguma, ausência de racismo. Reconhecemos, sim, algumas ‘influências’ dos negros e das populações indígenas na música e na culinária, por exemplo. Contudo, este reconhecimento passa sempre por um prisma ‘hierarquizado’, ou seja, recebemos

¹⁵ “**Etnia:** Na definição do dicionário, grupo biológico e culturalmente homogêneo. Na teorização social, utilizado freqüentemente como sinônimo de ‘raça’; mas, enquanto raça teria, supostamente, conotações mais biológicas, ‘etnia’ teria conotações mais culturais. Com a crítica pós-estruturalista ao conceito de ‘raça’, que o vê como sendo, ele próprio, uma construção discursiva e cultural, as distinções entre os dois termos tendem a desaparecer. Por influência do termo inglês *ethnicity*, amplamente utilizado nos Estudos Culturais, tem-se utilizado também a palavra ‘etnicidade’.” (Silva, 2000, p. 95). Apesar da crítica pós-estruturalista à noção de raça enquanto categoria biológica, adotaremos, no contexto deste trabalho, o termo *etnia* ao invés do termo *raça* com o intuito de evitar a forte associação com a idéia de que existiriam grupos humanos pertencentes a “raças biológicas” distintas. Associação esta que é, ainda, freqüente na atualidade. Todavia, mantivemos os termos “racismo” e “discriminação racial”, considerando a pertinência de ambos os termos ao se referirem às práticas discriminatórias baseadas em concepções preconceituosas sobre uma (pré-suposta) hierarquia entre “raças biológicas” distintas.

apenas ‘algumas influências’ africanas e indígenas, mas somos um povo que se identifica muito mais com a Europa e, principalmente a partir da segunda metade do século XX, com os Estados Unidos. A escola, infelizmente, teve (e tem) um papel importante na consolidação desta compreensão parcial e excludente da nossa história (Pinsky, 1998b). Não nos identificamos nem com os outros países latino-americanos. Na realidade, muitos(as) brasileiros(as) descobrem que são latino-americanos(as) apenas quando vivem no exterior, pois lá são tratados como latino-americanos e não como europeus ou norte-americanos.

Desde crianças, somos educados(as) para não enxergar as situações de discriminação racial. É como se fosse “natural”, por exemplo, freqüentar bares voltados ao turismo em Salvador e encontrar apenas turistas brancos(as) sendo servidos(as) por garçons negros ou garçonetes negras. É como se fosse ‘natural’ saber que a maioria dos(as) presos(as) são negros(as) e que os criminosos de ‘colarinho branco’ (ricos e, em sua maioria, brancos) circulam livremente pelas ruas e pelos círculos do poder. É como se fosse ‘natural’ fazer a graduação em uma universidade pública e ter poucos(as) colegas negros(as). Na pós-graduação, então, nem se fala. É como se tudo isso fosse da ‘ordem natural das coisas’. Quando as hierarquias sociais e étnicas são respeitadas tudo caminha na “mais perfeita ordem, tudo na mais santa paz”. Quando tais hierarquias são colocadas em xeque, aí sim podemos ver claramente a face do racismo.

As pessoas, obviamente, não nascem racistas ou preconceituosas, elas aprendem as ‘lições’ do preconceito e da discriminação com os seus pais, suas mães, seus(suas) professores(as), com a mídia. Acabam por internalizar o que a nossa sociedade não quer ver ou admitir: aprendem, desde a mamadeira e as primeiras brincadeiras, a ser preconceituosas. Como afirma Jurandir Freire Costa (1999), em sua obra *Ordem médica e norma familiar*, o preconceito racial não é “um acessório ideológico, acidentalmente colado ao *ethos* burguês”, mas sim “um elemento constitutivo da consciência de classe burguesa”:

O cuidado higiênico com o corpo fez do preconceito racial um elemento constitutivo da consciência de classe burguesa. O racismo não é um acessório ideológico, acidentalmente colado ao *ethos* burguês. A consciência de classe tem, na consciência da ‘superioridade’ biológico-social do corpo, um momento indispensável à sua formação. O indivíduo de extração burguesa, desde a infância, aprende a julgar-se ‘superior’ aos que se situam abaixo dela na escala ideológica de valores sócio-raciais. Por isso mesmo, admite com mais facilidade e, às vezes, com marcante insensibilidade a situação de inferioridade sócio-econômica a que geralmente estão banidos da elite física: ‘crioulos’, ‘paraíbas’, ‘caipiras’ etc. (...) (Costa, 1999, p. 13-14).

Não é possível construir uma sociedade realmente democrática se não combatermos as diversas formas de discriminação. É fundamental questionarmos as hierarquias sociais que nos fazem acreditar que é ‘natural’, por exemplo, crianças negras sofrerem discriminação por parte de crianças brancas, com a omissão ou a colaboração direta de professores(as), pais, mães, etc. É necessário, sim, acabarmos com essa ‘miopia’ em relação às práticas discriminatórias. ‘Miopia’ estimulada socialmente e que colabora com a manutenção de práticas racistas e elitistas.

Há articulações entre os preconceitos de classe e os preconceitos de raça. Contudo, não podemos, conforme discutido por Rosemberg (1998), simplesmente sobrepor as questões étnicas e de classe, como se a inserção socioeconômica da maioria das pessoas negras em nosso país fosse a única explicação para a situação social, educacional e profissional excludentes vivenciadas por elas. O caráter problemático desta explicação é evidenciado na seguinte afirmação:

(...) em pesquisa sobre o Estado de São Paulo (o mais rico e populoso do Brasil) encontrei *menor* proporção de atraso escolar entre alunos brancos do que entre alunos negros, mesmo quando se comparam entre si crianças/adolescentes provenientes de famílias com mesmo nível de renda familiar e com mesmo índice de participação no mercado de trabalho (...) (Rosemberg, 1998, p. 80).

Gênero, sexualidade, classe e etnia são, portanto, marcadores sociais importantes que devem ser seriamente considerados quando pretendemos investigar a questão do preconceito e da discriminação. Concordamos com Thompson (2001, p. 11), quando o mesmo afirma que as diversas formas de discriminação não devem ser vistas como “entidades discretas”, mas sim como “facetas de um grande edifício de poder e dominação”. Se, por um lado, é importante em termos analíticos focalizarmos, por exemplo, as especificidades da discriminação por gênero, sexualidade, classe e etnia; por outro, não podemos perder de vista as articulações entre estes marcadores sociais. Na luta política empreendida pelos movimentos sociais, levar em conta tais articulações tem um papel estratégico.

2.3. As identidades sociais não-hegemônicas: poder, normatização do sujeito e sofrimento psíquico

De acordo com Guacira Lopes Louro (1998, 1999), somos constituídos(as) por múltiplas identidades sociais que nos posicionam nas relações informais estabelecidas no cotidiano, bem como nas relações formais inseridas nos contextos institucionais. As identidades sociais cumprem, basicamente, duas funções importantes: (a) vinculam o sujeito singular aos grupos sociais; e (b) funcionam como coordenadas culturais na constituição da subjetividade (Madureira, 2000).

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (Louro, 1999, p.12).

As identidades sociais são construídas cultural e historicamente. Portanto, trazem em si as relações de poder, de opressão e resistência que atravessam todas as instâncias sociais (Foucault, 1996). Quando utilizamos o conceito de identidades sociais não-hegemônicas, estamos enfatizando o caráter político envolvido na produção das diversas identidades sociais. Ser negro, indígena, branco, mulher, homem, transgênero, homossexual, bissexual, heterossexual, pobre, rico *não são características simplesmente individuais, desvinculadas da arena política onde ocorrem as relações cotidianas*. De acordo com Thomaz Tadeu da Silva (2000),

Hegemonia: Na teoria política mais geral, significa simplesmente ‘predomínio político’. Na teoria educacional crítica é utilizado a partir da conceptualização desenvolvida por Antonio Gramsci, o qual define hegemonia como o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político da sociedade. Para Gramsci, este domínio depende da construção de um consenso social, obtido através da construção de categorias culturais que acabam por se transformar em senso comum (...) (p. 65).

A escola, enquanto instituição social, apresenta um papel fundamental na formação das novas gerações nas sociedades contemporâneas letradas. Certamente, a instituição escolar apresenta diversos objetivos além dos objetivos explícitos referentes à aprendizagem de determinados conteúdos, como é evidenciado nos estudos baseados

no conceito de currículo oculto (Branco & Mettel, 1995). Conforme as análises desenvolvidas por Louro (1998, 1999, 2003), a escola cumpre um papel fundamental nos processos de normatização do sujeito, ou seja, na produção de sujeitos ‘normais’. Contudo, não são todos(as) que estão inseridos na norma, até mesmo porque a noção de norma¹⁶ pressupõe as noções de desvio e anormalidade¹⁷. A norma engloba as identidades sociais hegemônicas (por exemplo, ser heterossexual, homem, rico, branco) e exclui, a partir de concepções preconceituosas e práticas discriminatórias, as identidades sociais não-hegemônicas (por exemplo, ser homossexual, bissexual, mulher, pobre, negro).

Há todo um investimento das instituições, incluindo a instituição escolar, em garantir a manutenção das normas sociais, onde o elogio aos sujeitos ‘normais’ caminha lado a lado com a depreciação dos sujeitos ‘anormais’. Ao investir cotidianamente na produção de sujeitos ‘normais’, mesmo que de forma não-intencional, a escola produz, como conseqüência inevitável, sentimentos de inferioridade em muitos(as) alunos(as) que não correspondem às expectativas sociais, produz o fracasso entre aqueles que, desde o início, já foram ‘marcados’ como alunos destinados a fracassar pela sua (pré)suposta incapacidade intelectual (Collares & Moysés, 1996; Patto, 1999), produz e reproduz as relações hierárquicas tão arraigadas em nossa sociedade.

Precisamos, portanto, desconfiar do que é considerado ‘normal e natural’ (Louro, 1998). O ‘natural’ na sociedade em que vivemos é, justamente, manter tudo como está: cada pessoa e grupo social no seu ‘devido lugar’.

Afinal, é ‘natural’ que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos em grupos e para as filas? É preciso aceitar que ‘naturalmente’ a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se ‘misturem’ para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão ‘características’ de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são ‘naturalmente’ mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos ‘preocupar’, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando ‘desvios’ de comportamento? (Louro, 1998, p. 63-64).

¹⁶ Nas sociedades disciplinares, a noção de norma é fundamental para o exercício das tecnologias de poder. (França, 1998).

¹⁷ Para uma análise da posição estratégica assumida, nos dois últimos séculos, pela noção de anormalidade nas sociedades disciplinares e, de forma mais específica, no ponto de intersecção entre as malhas do poder judiciário e psiquiátrico, consultar: Foucault (2002).

Os preconceitos e as práticas discriminatórias - ancorados em uma noção excludente de normalidade - apresentam implicações não apenas na esfera coletiva, na reprodução das desigualdades entre os diversos grupos sociais, mas também implicações subjetivas, como, por exemplo, o sofrimento psíquico daqueles(as) que são alvo recorrente das práticas discriminatórias. Ao focalizar, de forma integrada, as dimensões sociais e subjetivas envolvidas na (re)produção dos preconceitos e das discriminações no cotidiano, e especialmente na escola, a psicologia pode contribuir, juntamente com outras áreas do conhecimento, na luta mais ampla pela construção de relações que valorizem a diversidade e a pluralidade existente em nossa sociedade.

Afinal, quando falamos em sofrimento psíquico, estamos nos referindo a um terreno familiar à psicologia. No entanto, é necessário ir além da leitura biomédica tradicional que vê o sofrimento e suas múltiplas manifestações (depressão, ansiedade...) como circunscritas ao funcionamento bioquímico do organismo. É necessário ir além, também, de uma leitura 'psicologizante' limitada ao indivíduo e suas interações imediatas. *A Psicologia tem muito a dizer sobre as relações entre a (re)produção das desigualdades sociais e o sofrimento psíquico.* Para tanto, é de suma importância dialogarmos com outras áreas do conhecimento, a fim de delinear uma compreensão mais profunda sobre as articulações entre a cultura coletiva, as interações sociais e a constituição da subjetividade.

Talvez, assim, os(as) psicólogos(as) desenvolvam um olhar mais atento para questões que parecem interessar apenas aos(às) pesquisadores(as) de outras áreas que estudam os fenômenos sociais. E com este 'olhar' renovado - mediante diálogos interdisciplinares - possam resignificar as suas ações, nos mais diversos campos de sua atuação profissional (incluindo a sua atuação enquanto pesquisadores/as). Precisamos vincular às nossas atuações profissionais um profundo questionamento ético que coloque em xeque, também, os nossos próprios preconceitos. Afinal, a 'eficácia excludente' dos preconceitos é minada quando os mesmos não são escamoteados, mas sim, como se diz no cotidiano, encarados de frente.

CAPÍTULO 3

GÊNERO E SEXUALIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA: TRADIÇÃO E MODERNIDADE EM CONFLITO

A biologia feminina vai ser usada como marca da incapacidade da mulher para desempenhos sociais na vida pública e como marca da vocação natural para os cuidados da casa. Nem todos podem ser cidadãos ao mesmo título que o homem (...) A mulher será desde então teorizada de modo a assegurar um equilíbrio harmonioso entre a ideologia burguesa do igualitarismo liberal, os costumes familiares antigos e a convivência pacífica entre o público e o privado. Sua natureza física reconciliará razões de Estado, razões do coração e razões de família. Seu corpo sexual vai ser causa e justificação das desigualdades supostamente naturais entre homens e mulheres, entre interesses públicos e interesses privados e, por fim, da diferença sexual que dará suporte ao julgamento das condutas morais privadas que mantemos até hoje (Costa, 1996, p. 76-77).

Neste capítulo, analisaremos as questões de gênero e sexualidade na sociedade brasileira¹⁸, as relações entre poder, violência e sofrimento psíquico, bem como as vinculações existentes entre sexismo e homofobia. A realização de análises sobre tais temáticas constitui uma tarefa de suma importância, sobretudo se considerarmos que a compreensão sobre as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar passa, necessariamente, pelo estudo dos significados culturais associados à masculinidade, à feminilidade, ao exercício da sexualidade no contexto mais amplo da sociedade em que vivemos.

3.1. As relações entre homens e mulheres na sociedade brasileira: um panorama histórico

(...) É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não

¹⁸ Algumas das questões abordadas neste capítulo foram inspiradas nas discussões realizadas no grupo de estudo informal sobre gênero, ao qual a pesquisadora participou juntamente com Rafaela Medeiros, Sabrina Felinto, Fernanda Trancoso e Karen Alves, estudantes de graduação em Psicologia (UnB) na época (2002-2005).

exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (Louro, 1998, p. 21).

A formulação do conceito de gênero nas Ciências Humanas ilustra o intercâmbio fecundo entre a produção acadêmica e o movimento feminista, enquanto movimento social comprometido com a transformação das estruturas hierárquicas de gênero (Louro, 1998). O conceito de gênero, enquanto ferramenta política e analítica, visa rejeitar as explicações para as desigualdades entre homens e mulheres ancoradas nas diferenças biológicas (Scott, 1995). Nessa direção, os estudos sobre a construção das masculinidades e feminilidades têm colocado em xeque o essencialismo biológico presente no modelo biomédico e difundido no cotidiano.

Gênero corresponde a uma categoria analítica interdisciplinar que viabiliza a compreensão de diversos fenômenos abordados pelas Ciências Humanas. Enquanto categoria analítica, tal conceito enfatiza a dimensão cultural que apresenta um papel estruturante no processo de tornar-se homem ou mulher. Nesse sentido, seria um equívoco circunscrever o gênero como objeto de estudo circunscrito ao campo de investigação de uma única ciência. Gênero é, portanto, um conceito eminentemente relacional e político. Em outras palavras, as identidades de gênero: (a) são construídas não apenas nas relações entre homens e mulheres, mas também intra-gênero (Parker, 1991); (b) são construídas de forma articulada com as ‘malhas do poder’ que perpassam as diversas instâncias sociais, relações de força, opressão e resistência sempre presentes nas práticas cotidianas, informais, institucionais, na produção de saberes (Foucault, 1996). De acordo com Scott (1998),

Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui *as relações sociais*. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é *a organização social da diferença sexual*. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (...) (p. 115, grifo nosso).

Considerando a necessidade de desenvolvermos uma leitura política menos ingênua em relação ao mundo social em que estamos inseridos(as), torna-se fundamental cultivarmos uma visão crítica em relação ao essencialismo biológico que,

além de reducionista, é utilizado, freqüentemente, para legitimar concepções preconceituosas e práticas discriminatórias em relação à diversidade sexual e de gênero. É necessário, portanto, desconstruir a compreensão ‘essencialista’ sobre as identidades de gênero (as múltiplas formas de tornar-se homem ou mulher) e as identidades sexuais (as múltiplas formas como são subjetivadas as orientações sexuais) a partir de um olhar crítico sobre a dimensão política presente nos processos identitários (Madureira, 2000).

Ao voltarmos o nosso olhar para a dimensão histórica das relações entre homens e mulheres na sociedade brasileira não devemos pensar que estamos diante de peças de museu, sem a menor vinculação com o presente. Tampouco devemos achar que o presente é a reprodução monótona de processos e estruturas sociais cristalizadas no tempo. As culturas são sistemas complexos que, a partir da dialética entre estabilidade e mudança, passam por transformações e trazem, também, as marcas do passado (Madureira & Branco, 2005a). Afinal, *a construção e re-construção contínua de significados culturais acerca das questões de gênero e sexualidade ocorrem no âmbito de sistemas de significação mais amplos, que se articulam às estruturas hierárquicas de poder entre os distintos grupos sociais presentes em determinado contexto sociocultural*. Estruturas hierárquicas enraizadas, mas não cristalizadas, na história.

Nesse sentido, cabe mencionarmos a obra *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*, do antropólogo Richard Parker (1991). Nesta obra, o autor apresenta um rico panorama da cultura sexual brasileira desde os mitos de origem sobre o Brasil colonial, que mesclava “(...) tanto as imagens mais positivas como as mais negativas disponíveis para a mente européia. Era ao mesmo tempo uma visão de paraíso e de inferno. Era uma visão centrada na questão da vida sexual, na sensualidade e no erotismo (...)” (p. 32-33). Parece que essa visão centrada na “vida sexual, na sensualidade e no erotismo” do povo brasileiro (principalmente, da mulher brasileira) ainda está bem viva na atualidade e representa, infelizmente, uma das grandes atrações para uma parcela de turistas estrangeiros que continua vendo o Brasil como o “paraíso do sexo” e as mulheres brasileiras como “objetos sexuais” facilmente disponíveis. Combater tal visão, enraizada na história de colonização de nosso país, é um dos grandes desafios no combate ao turismo sexual e ao tráfico internacional de mulheres brasileiras.

No capítulo *Homens e mulheres* da obra mencionada (Parker, 1991), o autor focaliza as relações de gênero no Brasil. Partindo da tradição patriarcal, um dos pilares da sociedade brasileira colonial, Parker (1991) explicita o quanto o espaço físico, as

ações cotidianas, as relações sexuais e as relações sociais, em um sentido amplo, eram organizadas a partir de uma concepção marcada por um forte dualismo sobre os gêneros: masculinidade (atividade, domínio do espaço público do trabalho, da economia, da política) *versus* feminilidade (passividade, domínio do espaço privado, doméstico). Esse dualismo perpassava, segundo o autor, todos os aspectos da vida cotidiana, com implicações inclusive na organização do espaço físico:

Essa moralidade sexual dualística permeava e efetivamente dividia todos os aspectos da vida cotidiana. Por um lado, ela mapeava com sucesso os domínios nitidamente opostos do macho e da fêmea, delineando os espaços contrastantes do homem e da mulher, atribuindo noções de comportamento adequado para um e para outro. As atividades do homem eram dirigidas para o mundo social mais amplo da economia, política e interações sociais, além do âmbito da família, enquanto os de sua mulher e filhas eram rigidamente restringidos e limitavam-se ao mundo doméstico da própria família. Assim, enquanto a casa funcionava como fortaleza e prisão para sua mulher e filhas, o engenho e, cada vez mais, a cidade, a praça e a rua se tornaram o território dos homens, o domínio do patriarca. Seu mundo era de ação e se opunha radicalmente à relativamente inativa ou, melhor dizendo, mais guardada e limitada sociedade das suas mulheres (Parker, 1991, p. 59).

A sociedade brasileira atual não é, obviamente, a mesma do período colonial. Diversas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorreram, principalmente no século XX, marcado por mudanças aceleradas. Contudo, alguns significados arcaicos assentados em uma visão dicotômica sobre a masculinidade e a feminilidade continuam bem vivos nas relações cotidianas travadas em nossa sociedade, em pleno século XXI. Antes, contudo, é importante analisarmos, mesmo que brevemente, o papel do discurso biomédico e, de forma mais específica, o papel da higiene social na manutenção das relações hierárquicas entre homens e mulheres, mesmo que sob a aparência de uma suposta ‘transformação profunda’ nas relações de gênero, se comparado ao Brasil colonial.

Em um estudo sobre o papel estratégico do discurso médico – de forma mais específica, da higiene social – na transformação da família colonial em direção à família nuclear burguesa no processo de urbanização da sociedade brasileira, o psicanalista e psiquiatra Jurandir Freire Costa (1999) demonstra o quanto, historicamente, foi necessário transformar os significados associados às mulheres da elite e das camadas médias. Com a vinda de Dom João VI e da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, observamos os primeiros sinais de urbanização, pelo menos no que se refere à cidade do Rio de Janeiro, considerando que o Brasil, nesse período histórico, era um país

notadamente agrário, com a maioria da população vivendo no campo e não nas cidades, como atualmente. Os primeiros sinais de urbanização estavam estreitamente vinculados a um processo de europeização da sociedade brasileira. Afinal, para o gosto da aristocracia portuguesa, o Rio de Janeiro, no início do século XIX, era um ‘atraso só’... Era necessário, então, ‘modernizar’ o Rio de Janeiro para que o mesmo ficasse mais semelhante ao estilo de vida europeu vigente na época.

As escolas destinadas às mulheres da elite, por exemplo, deveriam colaborar na formação de identidades femininas coerentes com a nova ordem econômica e social: mulheres educadas, de fino trato, que sabem se ‘portar’ em ambientes requintados, que sabem ‘receber’ os convidados do marido. Ao mesmo tempo, mulheres que cultivam uma atitude dócil não apenas diante dos seus maridos, mas também dos médicos e dos representantes do clero. Enfim, mulheres que cultivam uma atitude ‘esclarecida’ (em oposição às mulheres da elite no período colonial) e, ao mesmo tempo, dócil diante das autoridades masculinas. De acordo com Costa (1999), “(...) A corte requeria a ‘mulher de salão’, a ‘mulher da rua’. Os grandes negócios e o pequeno comércio exigiam uma e outra, respectivamente (...)” (p. 119).

Em termos metafóricos, sai de cena a mulher enclausurada na casa grande, enquanto o seu marido circula livremente na senzala, na fazenda, na praça, na rua; entra em cena a mulher bem-educada que sabe se ‘portar’ em diversos eventos sociais, enquanto o seu marido circula livremente em espaços sociais, políticos e econômicos cada vez mais amplos: dos negócios nacionais e internacionais, da política regional e nacional. A casa grande se abre para o mundo exterior, quer dizer, para uma parte do mundo exterior, ou seja, para os convidados dos círculos do poder. As mulheres da elite, portanto, tiveram que se ‘modernizar’, mesmo que, paradoxalmente, as estruturas hierárquicas de gênero não tivessem passado por uma crítica e por uma mudança radicais. Surgia, como é denominado por Costa (1999), a figura do pai como “manequim higiênico do homem” e a figura da mãe como “manequim higiênico da mulher”, figuras perfeitamente ajustadas ao novo modelo de família: a família nuclear burguesa.

Com o apoio direto do discurso médico surgia nos centros urbanos do Brasil, a partir do século XIX, a família nuclear burguesa que sustenta e é sustentada por diversos discursos preconceituosos e por práticas discriminatórias: *o elitismo*, em relação às pessoas provenientes de outras classes sociais; *o racismo*, assentado em um ‘sentimento de superioridade’ étnico-corporal; *o sexismo*, assentado em uma visão

dicotômica e hierarquizada sobre a masculinidade e a feminilidade; a *homofobia*, para com todos(as) aqueles(as) que não estão de acordo com os preceitos de uma sexualidade ‘normal’ (reprodutiva e heterossexual).

Sobre o espaço conferido à mulher na família burguesa, como mãe e esposa, Costa (1999) apresenta considerações relevantes que revelam as artimanhas das relações entre poder e saber médico. Segundo o autor, não era interessante, em termos estratégicos, enfatizar, em um primeiro plano, as insuficiências da mulher ou a sua ‘inferioridade’. Afinal, as mulheres poderiam perceber o médico como inimigo e não como aliado. Nesse sentido, a melhor estratégia seria enfatizar, primeiramente, o que ela: “(...) e só ela, era capaz. Depois, provar que, justamente por cumprir funções sociais para as quais o homem é que era ‘incompetente’ e ‘inferior’, convencê-la a abandonar a este último as ‘mesquinhas’ ocupações profissionais e intelectuais (...) (Costa, 1999, p. 261).

As artimanhas das relações entre poder e saber médico são, também, analisadas em outro contexto sociocultural (no caso, a sociedade francesa), pelo filósofo francês Michel Foucault (1997; 2002). Em sua obra *História da sexualidade 1: a vontade de saber*, Foucault (1997) demonstra o quanto o saber médico teve um papel importante nos processos de normatização da sexualidade e de “caça às sexualidades periféricas” nos séculos XVIII e XIX, a partir da delimitação ‘científica’ do conceito de anormalidade. Conceitos como normalidade e anormalidade assumem, conforme é discutido por Foucault (2002), uma posição estratégica, também, na intersecção entre as malhas do poder judiciário e do poder psiquiátrico na consolidação da imagem ‘louco = perigo para a sociedade’, na consolidação da imagem de que é preciso defender a sociedade dos ‘anormais’ que ameaçam ‘degenerá-la’ e as suas instituições. E, por fim, no coroamento da imagem da Psiquiatria como aliada da família e do Estado, como defensora da ordem pública (Foucault, 2002).

Ao voltarmos o nosso olhar para as relações entre homens e mulheres no Brasil, percebemos que as mesmas passaram por transformações, principalmente nos grandes centros urbanos, a partir da segunda metade do século XX. Diversos fatores contribuíram para tais mudanças, como por exemplo: o aumento da escolarização entre as mulheres, o ingresso de mulheres em espaços profissionais tradicionalmente vistos como masculinos e o próprio movimento feminista¹⁹, enquanto movimento social e

¹⁹ Para uma análise da história do feminismo no Brasil, desde suas primeiras manifestações no final do século XIX, consultar Pinto (2003).

político comprometido com a transformação das relações hierárquicas de gênero. É importante enfatizar que tais fatores estão inseridos em um contexto histórico internacional mais amplo, marcado por profundas e aceleradas mudanças.

Na segunda metade do século XX, ocorreram não apenas transformações tecnológicas, em um ritmo nunca visto antes, mas também transformações importantes no plano dos costumes, do comportamento, da contestação social, das manifestações culturais. Segundo Carmo (2003), antes da década de 1950 não existia uma separação nítida entre o ‘mundo jovem’ e ‘o mundo adulto’. A partir desta época, com o desenvolvimento da indústria cultural (rádio, cinema, televisão...), a juventude, em diversas partes do mundo, começou a ganhar contornos identitários, expressos em roupas, músicas (com destaque para o *rock*), gírias próprias e formas, também próprias, de contestação social: “(...) Paz e amor; desbunde; aqui e agora, contra o poder das armas, o poder da flor (*flower power*), o poder gay (*gay power*), a liberação feminista (*women’s lib*) e o poder negro (*black power*) (...)” (Carmo, 2003, p. 50-51). Tais manifestações culturais e formas próprias de contestação social refletiam e impulsionavam novas maneiras de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o mundo, conforme analisa Carmo (2003).

Contudo, as mudanças não ocorreram de forma tranqüila, tampouco de maneira linear, visto que a sociedade é formada por distintos grupos sociais, com visões de mundo, interesses e reivindicações diferentes, muitas vezes conflituosas. Diante das mudanças atuais, por exemplo, nas relações entre homens e mulheres, segmentos importantes da sociedade brasileira reivindicam o retorno à ‘harmonia’, associada a padrões convencionais de gênero. Medo das mudanças e autoritarismo ‘andam de mãos dadas’. Conforme Duncan, Peterson e Winter (1997) demonstraram, há uma forte vinculação entre autoritarismo, enquanto construto psicológico, e a manutenção das estruturas sociais hierárquicas, incluindo as estruturas hierárquicas de gênero.

Nesse sentido, podemos citar, como exemplo de um campo vasto para a investigação em Ciências Humanas, os significados, crenças e valores veiculados pela mídia na contemporaneidade. Através de propagandas, de programas televisivos, de revistas, de jornais, os significados hegemônicos relacionados à feminilidade, à masculinidade e ao exercício da sexualidade são continuamente (re)produzidos no cotidiano. Segundo Sabat (2001, p. 9), “(...) existem formas determinadas de pedagogia e de currículo sendo operadas em diversas instâncias sociais, por diferentes artefatos culturais”. Nesse sentido, diversas instâncias (como a mídia, o comércio, a escola)

sustentam e são sustentadas por certa visão de mundo, determinados valores e saberes que trazem as marcas das relações de poder entre os distintos grupos sociais. A mídia, conforme as análises desenvolvidas por Sabat (2001), apresenta, de forma majoritária, imagens e textos que reforçam uma visão de gênero estereotipada.

Em um ensaio sobre o conteúdo de revistas masculinas, Nogueira (1986) problematiza a imagem de homem que é veiculada nestas revistas: um homem ‘vitorioso’, rico, cercado de mulheres bonitas, sem problemas existenciais, sem angústia e tristeza. “Palavras como *glória, sucesso, poder* são as que mais se encontram (...)” (Nogueira, 1986, p. 61). Poderíamos deduzir, inclusive, que a angústia e a tristeza seriam marcas dos “perdedores”, homens que falharam no projeto de uma masculinidade bem-sucedida e que, portanto, se aproximariam das mulheres com os seus ‘problemas emocionais’ e com as suas demandas relacionais e afetivas ‘desnecessárias’. Afinal, ‘ser feliz’ para os homens, a partir dos textos e imagens que circulam nessas revistas, poderia ser traduzido pela posse de muito dinheiro, carros caros, mulheres bonitas e sensuais. A felicidade masculina corresponderia, portanto, à posse de ‘signos de poder’ valorizados socialmente (incluindo mulheres bonitas e sensuais nos moldes do desejo masculino veiculados por essas revistas).

Quando abordamos a questão da diversidade sexual e de gênero, é importante abandonarmos a atitude ingênua de que estamos tratando de uma temática neutra. Concepções preconceituosas e práticas discriminatórias são, freqüentemente, legitimadas no cotidiano a partir de um olhar essencialista que, em última instância, afirma: “não há o que discutir, homens são homens, mulheres são mulheres e pronto!” De acordo com este olhar essencialista, uma parte importante do “ser homem” e do “ser mulher” está atrelada aos estereótipos de gênero e ao exercício da sexualidade dentro dos limites normativos de uma heterossexualidade reprodutiva. A transgressão das fronteiras simbólicas que delimitam a masculinidade e a feminilidade hegemônicas tende a ‘acionar’ diversos mecanismos de normatização: desde piadas maldosas em relação aos(às) supostos(as) transgressores(as) até práticas extremas de violência, como será discutido no próximo tópico.

3.2. Poder, violência e sofrimento psíquico

Como foi discutido no capítulo 1, a partir do nosso referencial teórico, consideramos de suma relevância o estudo da relação indivíduo e sociedade. Nessa direção, é importante considerarmos os processos identitários relativos à construção das múltiplas identidades sociais (de gênero, sexual, étnica...). Os processos identitários cumprem, basicamente, duas funções importantes: (a) vinculam o sujeito singular aos grupos sociais; e (b) funcionam como coordenadas culturais na constituição da subjetividade (Madureira, 2000). Cabe esclarecer que as identidades sociais correspondem a um construto teórico e não uma ‘essência’ localizada no interior do indivíduo (Hall, 1998). Como construto teórico, as identidades sociais adquirem relevância enquanto ‘instrumento’ do pensamento no estudo da relação entre: (a) cultura coletiva; (b) interações sociais; e (c) subjetividade.

No estudo de questões relativas à cultura coletiva, torna-se importante lançar mão de conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais. Nesse sentido, um poderoso recurso heurístico na compreensão de como são articulados os valores, as crenças, os rituais e as práticas culturais em diferentes sociedades corresponde à distinção entre as sociedades pré-modernas (tradicionais) e as sociedades modernas e contemporâneas. O valor heurístico de tal distinção comparece nos trabalhos de diversos(as) cientistas sociais (Franchetto, Cavalcanti & Heilborn, 1980; Heilborn, 2004; Segato, 2003; Velho, 1989).

Em linhas gerais, as sociedades pré-modernas são caracterizadas pelo papel central ocupado pelas relações hierárquicas e pelo *status* diferenciado atribuído aos distintos membros da sociedade em questão. Além disso, há a ênfase na manutenção da tradição e da coesão grupal a partir do respeito às hierarquias sociais vigentes, entendidas como algo que deve ser mantido por todos os seus membros. As sociedades modernas e contemporâneas são caracterizadas por relações contratuais e pela valorização do indivíduo (individualismo), o que resulta no reconhecimento social e legal dos direitos individuais. A formação das sociedades ocidentais modernas e contemporâneas está diretamente relacionada ao surgimento, desenvolvimento e consolidação do capitalismo. No plano das idéias, observamos a construção histórica da noção de indivíduo abstrato, universal que, pelo menos em princípio, deve ter os seus

direitos respeitados independentemente de marcadores sociais como: gênero, classe e etnia.

De forma esquemática, poderíamos, então, associar: (a) sociedades pré-modernas, hierarquia e status social; (b) sociedades modernas / contemporâneas, individualismo e contrato social. No caso específico da sociedade brasileira, observamos a tensão entre modernidade e tradição. Por exemplo, de acordo com Gomes e Lima (2000), esse dilema encontra-se refletido na esfera jurídica, no que se refere ao problema da prostituição infanto-juvenil em nosso país:

O Código Penal Brasileiro, ao proteger os costumes e não o direito do indivíduo, demonstra tratar-se a sociedade brasileira de uma sociedade tradicional que está acima dos interesses dos indivíduos. Por outro lado, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente refletem a tendência das sociedades ocidentais modernas de valorização do indivíduo, dos seus direitos humanos; os princípios da liberdade e da igualdade do indivíduo estão acima da própria sociedade. (...) Em todas essas instâncias [de controle formal e informal] convivem o discurso da sociedade tradicional, de valorização dos costumes e dos valores morais da sociedade, e o da sociedade ocidental moderna, de valorização dos direitos humanos. (...) É incorporado, tratando-se de prostituição infanto-juvenil, o discurso tradicional de gênero, o ‘discurso da mulher honesta’, daquela que tem sua honra relacionada à sua sexualidade. Nesses processos judiciais, a criança e/ou adolescente são considerados como adultos (...) (Gomes & Lima, 2000, p. 151)

No que se refere às questões de gênero, o caráter tradicional da sociedade brasileira torna-se explícito. Na contramão da concepção moderna, abstrata e universal de indivíduo, percebemos a fragilidade desta concepção na nossa sociedade quando o que está em jogo são as relações concretas entre homens e mulheres, tanto na esfera privada como na esfera pública. Em última instância, há uma contínua reprodução de significados culturais que delimitam as fronteiras simbólicas, os espaços sociais destinados ao homem e à mulher, como se entre ambos houvesse um abismo intransponível.²⁰

Ao contrário da concepção que circula no cotidiano, a violência sexual e, de forma mais específica, o estupro não corresponde simplesmente a uma ‘patologia individual’, completamente dissociada das relações de poder, das concepções, crenças,

²⁰ Jurandir Freire Costa, no artigo *O referente da identidade homossexual* (1996), analisa como o discurso biomédico teve um papel fundamental na legitimação da idéia de distinção absoluta entre os sexos. Tal distinção foi fundamental para a definição das normas e dos desvios sexuais e sociais: a criação dos modelos (o “pai higiênico”, a “mãe higiênica”...) e dos anti-modelos (o homossexual, a mulher histórica...).

valores e práticas culturais presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, é oportuno citar a pesquisa coordenada pela antropóloga Rita Segato (2003) sobre a questão da estrutura de gênero e o mandato de violação a partir da análise de prontuários e entrevistas realizadas com detentos, do Complexo Penitenciário da Papuda (Distrito Federal), que cometeram delitos contra a liberdade sexual.

De acordo com as análises realizadas por Lloyd Vogelmann com estupradores da África do Sul (1991, p. 178 citado por Segato, 2003, p. 30): “mulheres que não são propriedades de um homem (aquelas que não mantêm uma relação sexual excludente) são percebidas como propriedades de todos os homens. Em essência, perdem sua autonomia física e sexual.” Portanto, de acordo com a estrutura hierárquica tradicional de gênero, a noção de propriedade do homem não diz respeito apenas à posse de bens materiais, mas se estende às mulheres. Ou seja, a mulher não é vista como sujeito da sua sexualidade e do seu corpo, mas sim como objeto/propriedade dos homens: uma mulher ‘honrada’ seria propriedade de um único homem, aquelas que não correspondem a tal expectativa poderiam ser ‘apropriadas’ por todos os homens. Por mais estranho que possa parecer à primeira vista, é comum encontrarmos no discurso de estupradores um tom ‘moralizador, disciplinador’ em relação ao comportamento de mulheres que, de alguma forma, é considerado desviante. Como é destacado por Segato (2003), o estupro é percebido:

(...) como castigo ou vingança *contra* uma mulher genérica que saiu de seu lugar, isto é, de sua posição subordinada e ostensivamente tutelada por um sistema de status. (...) ‘Só a mulher crente é boa’, nos disse um interno, o que significa que: ‘só ela não merece ser violentada’ (p. 31).

Os estupros²¹ representam, certamente, casos extremos de violência que trazem à tona significados subjacentes às relações tradicionais de gênero em nossa sociedade. Como é analisado por Segato (2003), o estuprador cumpre uma espécie de ‘mandato da sociedade’: as mulheres desviantes devem ser punidas, não devem circular livremente em espaços destinados aos homens, como o espaço público da rua em ‘horários inadequados’. Portanto, a elaboração de políticas públicas de combate à violência sexual deve passar, necessariamente, pela transformação das relações tradicionais de gênero.

²¹ Cabe mencionar que a taxa de estupros na região Centro-Oeste é o mais alto entre todas as regiões do país: 11,96 casos por 100.000 habitantes. Em relação às outras regiões: Nordeste (5,66), Sudeste (9,18), Sul (10,45) e Norte (11,94). Dados referentes ao ano de 2000, apresentados por Souza e Adesse (2005, p. 29).

A reprodução das relações tradicionais de gênero no cotidiano implica, em diferentes níveis, na reprodução da violência física, sexual e moral entre homens e mulheres. Ao abordarmos a questão da violência, nos seus mais diversos níveis, devemos considerar as implicações subjetivas envolvidas. É, justamente, a partir da consideração das implicações subjetivas da violência que podemos focalizar a questão do sofrimento psíquico. Nesse sentido, Oliveira (1998) demonstra claramente o sofrimento envolvido na sustentação contínua da masculinidade hegemônica por parte de homens que, na maioria dos casos, não podem inscrever no discurso o seu próprio sofrimento:

Kimmel e Messner sugerem que os mecanismos que possibilitam privilégios tornam-se invisíveis para aqueles que são por eles favorecidos. Assim, os homens brancos de classe média quando se olham no espelho se vêem como um ser humano universalmente generalizável. Eles não estão capacitados a enxergar como o gênero, a raça e a classe afetam as suas experiências. Não é o que ocorre com os negros, pobres, mulheres, *gays* e todos os que de uma forma ou de outra vêem-se como ‘diferentes’. O que torna os sujeitos marginais e/ou oprimidos são os mecanismos mais visíveis em nós, porque são os que nos causam dor em nossas vidas cotidianas (p. 91).

A questão do sofrimento vivenciado por homens e mulheres – que estão excluídos ou mesmo incluídos nas normas sociais que delimitam as fronteiras simbólicas entre a masculinidade e a feminilidade hegemônicas – não pode ser enfrentada apenas com ‘reparos cosméticos’. Em outras palavras, os estudos de gênero evidenciam relações desiguais de poder que tendem a se reproduzir apesar dos ‘discursos modernos’ presentes, principalmente, em certos setores das camadas médias urbanas da sociedade brasileira (Heilborn, 2004). Cabe esclarecer que o que é proposto não é a eliminação do sofrimento psíquico, como se fosse possível eliminar, de uma vez por todas, o sofrimento presente na existência humana, como se fosse possível atingir a ‘felicidade plena’ em todos os momentos da vida. O que se pretende é, justamente, evidenciar o fluxo constante de sofrimento psíquico presente, ora na sensação de ter que sustentar nos mínimos atos identidades idealizadas como ‘normais’, ora na sensação de se sentir excluído(a) por não corresponder a tais identidades normatizadas. Poder, violência e sofrimento psíquico estão, portanto, presentes no processo contínuo de produção e reprodução das masculinidades e feminilidades hegemônicas nas mais diversas instâncias sociais.

3.3. Sexismo e homofobia: quando os preconceitos se encontram e se fortalecem

Em um estudo anterior (Madureira, 2000), foi evidenciado o quanto o preconceito e a discriminação em relação às identidades sexuais não-hegemônicas constitui um foco de sofrimento psíquico por parte de jovens adultos que apresentam orientações sexuais distintas da heterossexualidade. O estudo indicou a relevância de se considerar as estratégias pessoais e coletivas utilizadas no cotidiano para lidar com o preconceito e a discriminação em relação às identidades sexuais que divergem da norma heterossexual. Tais estratégias são constitutivas da forma como os(as) participantes (homens e mulheres, jovens adultos, da cidade de Brasília - DF) vivenciam as suas experiências homoeróticas, suas relações sociais e consigo mesmos(as). Podemos afirmar, inclusive, que este é o denominador comum de todas as entrevistas realizadas. Mesmo quando os(as) participantes não relatam situações concretas de discriminação, essa questão se faz presente em termos prospectivos, ou seja, através do receio de se sentir discriminado futuramente. Esse receio é verificado na atitude de evitar explicitar a própria orientação sexual, a fim de não gerar situações constrangedoras, principalmente na família e no trabalho.

O receio em revelar a própria orientação sexual²², em um contexto sociocultural mais amplo perpassado pela homofobia, está associado à construção de uma rede intrincada de ‘ditos’ e ‘não-ditos’, que implica em um certo grau de ambigüidade nas relações sociais, requerendo um menor ou maior investimento pessoal em relação ao ocultamento da própria orientação sexual. *Lidar, no cotidiano, com essa rede intrincada de ‘ditos’ e ‘não-ditos’ representa, em diferentes graus, um foco de sofrimento psíquico* (ansiedade, depressão, culpa, vergonha...), ainda mais se considerarmos o esforço contínuo envolvido no ocultamento da orientação sexual em relação a pessoas com forte vínculo afetivo, como familiares e amigos(as).

Cabe, neste momento, retomarmos a definição de preconceitos adotada neste trabalho: *preconceitos são fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos* (Madureira, 2007a, 2007b). Tais fronteiras

²² A forma específica de violência simbólica de que são vítimas aqueles e aquelas que apresentam uma orientação sexual distinta da heterossexualidade corresponde a um estigma que distintamente “da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido)” (Bourdieu, 2005, p. 143).

simbólicas rígidas orientam a forma como homens e mulheres organizam, em termos cognitivos e afetivos, a sua compreensão sobre o mundo social em que estão inseridos(as) e sobre si mesmos(as). Entre as diversas formas de preconceito, focalizaremos neste tópico a homofobia e o sexismo e, especialmente, as profundas vinculações existentes entre ambos (Andersen, 2000; Madureira, 2007a; Welzer-Lang, 2001). Em um artigo com um título bem sugestivo, *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia*, Welzer-Lang (2001) afirma que:

As relações homens/mulheres e homens/homens (...) parecem ser em todos os casos – hipótese que eu defendo – o produto de um duplo paradigma naturalista:
- a *pseudo* natureza superior dos homens, que remete à dominação masculina, ao sexismo e às fronteiras rígidas e intransponíveis entre os gêneros masculino e feminino;
- a visão heterossexuada do mundo na qual a sexualidade considerada como ‘normal’ e ‘natural’ está limitada às relações sexuais entre homens e mulheres. As outras sexualidades, homossexualidades, bissexualidades, sexualidades transexuais... são, no máximo, definidas, ou melhor, admitidas, como ‘diferentes’. (p. 460).

Em última instância, tanto a homofobia como o sexismo são invenções culturais que contribuem para o contínuo processo de criação e manutenção de fronteiras simbólicas rígidas entre grupos sociais e indivíduos. Ambos se encontram profundamente vinculados, seja no nível macro social (cultura coletiva), no nível interpsicológico (interações sociais) e no nível intrapsicológico (subjetividade) (Madureira, 2007a).

De acordo com Andersen (2000), a homofobia é definida como medo e ódio em relação à homossexualidade. Além disso, a homofobia “(...) pode desencorajar a intimidade entre amigos do mesmo sexo se isso faz com que eles sintam medo de serem rotulados como gays ou lésbicas. Portanto, *a homofobia funciona como um sistema de controle social* (...)” (Andersen, 2000, p. 94, grifo nosso). Em relação ao sexismo, o mesmo corresponde a uma separação exclusiva (dualista) entre os gêneros masculino e feminino, o estabelecimento de relações de poder desiguais e à associação de significados pejorativos em relação a um dos gêneros. Historicamente, em diversas sociedades ao redor do mundo, são as mulheres que têm ocupado um espaço simbólico de menor prestígio, *status* e autonomia (Bourdieu, 2005). Podemos afirmar, então, de forma didática: sexismo = distinção rígida entre os gêneros + relações de poder desiguais + preconceito que marca as desigualdades na relação entre homens e mulheres (Madureira, 2007a).

Um importante aspecto da reprodução do sexismo corresponde à canalização cultural em direção ao estabelecimento de espaços físicos e simbólicos voltados somente para homens ou voltados somente para mulheres. Esta canalização cultural é essencial na construção de rígidas fronteiras simbólicas que delimitam, ao longo dos processos de socialização, o que significa ser um homem (logo, ‘não-mulher’) *versus* o que significa ser uma mulher (logo, ‘não-homem’). Contudo, e este é um ponto central, a promoção de relações intra-gênero é marcada por uma ambigüidade: o estímulo à intimidade nas relações de amizade entre pessoas do mesmo gênero – promoção do processo de *Fernweh*: estrada para longe, rumo ao que é novo, desconhecido – traz em si, de forma subjacente, a demanda pelo estabelecimento de marcas claras, do estilo: ‘isto é o mais distante que você pode ir, nem um passo a mais!’ – promoção do processo de *Heimweh*: estrada para perto, rumo ao que é familiar, seguro (Madureira, 2007a). Essa ambigüidade se torna mais evidente ainda nas relações de amizade entre homens, em que o medo de ser rotulado como homossexual está presente de forma mais clara (Andersen, 2000). Nesse sentido, algumas expressões corporais e contatos físicos entre homens são socialmente permitidos apenas em situações não-ordinárias, como na prática de esportes coletivos (no futebol, por exemplo).

A cultura coletiva ao estimular a segregação de espaços separados por gênero (exemplo: bar para homens e cozinha para mulheres) acaba por demandar a constante atualização da heteronormatividade nas relações sociais. Quanto maior a segregação entre espaços masculinos e espaços femininos, maior a ‘necessidade’ de manter a homofobia, a fim de garantir o exercício da sexualidade dentro dos limites de uma heterossexualidade normativa voltada à reprodução. Em síntese, o sexismo funciona como um resistente obstáculo para a superação da homofobia. Portanto, *os significados e práticas sexistas correspondem a uma parte essencial da gênese social e subjetiva da homofobia* (Madureira, 2007a). Daí advém a importância da integração entre as estratégias de combate à homofobia e as estratégias de combate ao sexismo em nossa sociedade, na medida em que ambos se retro-alimentam nas práticas cotidianas.

Uma dicotomia estruturante dos significados e práticas sexistas corresponde à dicotomia entre atividade e passividade. De forma mais específica, o dualismo entre: (a) feminilidade, passividade e valorização da virgindade e do recato na esfera da sexualidade *versus* (b) masculinidade, atividade e valorização da diversidade de experiências sexuais é uma referência cultural significativa em diversas sociedades,

como nas sociedades latino-americanas, mediterrâneas, do Oriente Médio e do norte da África (González-López, 2005).

Nas sociedades latino-americanas, por exemplo, a virilidade assume um papel estratégico na construção de uma masculinidade hegemônica, como um claro ‘signo’ que marca o comportamento daqueles homens considerados “verdadeiros machos”. O machismo na América Latina, ancorado no elogio à virilidade e na idéia de uma masculinidade sem fissuras, “(...) foi e é uma parte indispensável da organização harmônica do Estado como marco de um exercício hierárquico da vida civil, seja pública ou privada” (Amado & Domingues, 1998, p. 19). O machismo vigente nas sociedades latino-americanas, incluindo a sociedade brasileira, organiza, de forma significativa, a compreensão da sexualidade e das relações de gênero.

Na compreensão das relações sexuais estabelecidas entre homens na sociedade brasileira, como bem demonstrou Parker (1991), um questionamento que desperta especial curiosidade (logo, não é considerado um aspecto irrelevante) é: “quem é o passivo? Quem é o ativo?” O parceiro sexual considerado ativo (quem penetra) mantém o *status* de homem, enquanto o parceiro sexual considerado passivo (quem é penetrado) perde o *status* de homem. De acordo com esta concepção, que remonta ao Brasil colonial, o anti-modelo de masculinidade corresponde ao ‘homem passivo’ e o anti-modelo de feminilidade corresponde a ‘mulher ativa’, considerada promíscua (Parker, 1991). É interessante perceber que os significados implícitos presentes nos termos pejorativos utilizados no dia-a-dia para se referir aos ‘homens passivos’, como “bicha” e “viado” estão associados a uma concepção dualista de gênero: atividade *versus* passividade. O mesmo não ocorre com o termo homossexual, estranho à cultura sexual brasileira tradicional. Termo que foi ‘importado’ da medicina européia do século XIX (Fry & MacRae, 1985) e historicamente vinculado às noções de normalidade e anormalidade (Foucault, 1997).

A sociedade brasileira passou por aceleradas mudanças nas últimas décadas do século XX que vieram a perturbar as categorias interpretativas utilizadas pelas pessoas, no contínuo processo de conferir sentido às relações entre homens e mulheres, ao exercício da sexualidade. Movimentos sociais, como o movimento feminista e o movimento GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) tiveram (e continuam tendo) um papel importante no questionamento de concepções preconceituosas e práticas discriminatórias fomentadas por esta visão de gênero dualista. As políticas públicas brasileiras atuais na área de gênero e sexualidade, mencionadas na *Introdução*

deste trabalho, refletem estas mudanças. Tais políticas enfatizam o respeito aos direitos humanos (incluindo os direitos individuais) e o valor do respeito à diversidade na consolidação da democracia em nosso país. Nesse sentido, cabe destacar o objetivo do programa *Brasil sem Homofobia* (2004): “(...) promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos” (p.11).

Há um longo caminho a ser percorrido das políticas públicas atuais na área de gênero e sexualidade até o plano das práticas cotidianas. É importante, então, questionarmos: por que muitas leis em nosso país ‘não pegam’? As análises empreendidas pelo antropólogo Roberto DaMatta (1987) podem oferecer algumas pistas. Nas sociedades de tradição individualista e protestante (como os Estados Unidos), as fronteiras entre o público e o privado são bem definidas, sendo que a noção abstrata de indivíduo é central em várias esferas da vida cotidiana. Não é o caso do Brasil. Segundo DaMatta (1987), a sociedade brasileira é um exemplo de sociedade eminentemente relacional, em que são as relações sociais que ocupam uma posição central (e não o indivíduo). Obviamente, todas as sociedades são relacionais, pois as relações sociais correspondem a uma dimensão constitutiva do processo de tornar-se humano. Todavia, quando DaMatta (1987) afirma que a sociedade brasileira é eminentemente relacional, ele está destacando o peso significativo conferido às relações sociais, notadamente no âmbito da família e das amizades, sendo o respeito às hierarquias sociais um elemento muito importante:

(...) O ponto é utilizar consistentemente a descoberta de que a sociedade brasileira é relacional. Um sistema onde o básico, o *valor fundamental*, é *relacionar, misturar, juntar, confundir, conciliar*. (...) Digo mesmo que é o seu traço distintivo em oposição a outros sistemas, sobretudo os que informam os valores das nações protestantes, como os Estados Unidos. Assim, nos Estados Unidos há exclusão e separação; no Brasil, há junção e hierarquização. Num caso o credo diz: iguais, mas separados; noutra ele decreta: diferentes, mas juntos. Lá o indivíduo é o sujeito do sistema; aqui o sujeito não é o indivíduo, mas também a relação, o elo, o ponto de ligação (DaMatta, 1987, p. 117-118).

Podemos deduzir que, se compararmos o comprometimento com as relações sociais e com o respeito às hierarquias (etárias, de gênero...), a noção abstrata de indivíduo é bastante frágil em nossa sociedade. Por exemplo, a discussão sobre os direitos humanos da população GLBT tende a não encontrar a mesma ressonância na

sociedade brasileira. Sociedade onde as práticas culturais estão muito mais voltadas ao respeito aos valores que são compartilhados pela família e pelos(as) amigos(as) do que o respeito ao indivíduo em um sentido abstrato. Esta concepção abstrata de indivíduo é expressa, por exemplo, no artigo 5º da nossa Constituição (1988), referente aos direitos e deveres individuais e coletivos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”. Todavia, o respeito às hierarquias nas relações sociais, tão valorizado em nossa sociedade, pressupõe a realização de distinções entre os indivíduos...

Isso não significa dizer, em hipótese alguma, que políticas públicas não são relevantes em nosso país. Ao contrário, são de suma relevância na medida em que norteiam a ação do Estado Democrático Brasileiro em diversas instâncias importantes para a população, incluindo o trato, na esfera pública, das questões de gênero e sexualidade. O que falta, realmente, é garantir que tais políticas públicas sejam efetivamente implementadas. Para tanto, um passo importante nessa direção, dentre vários outros necessários, é conhecer melhor as concepções, crenças e práticas culturais dos diversos grupos presentes em nossa sociedade; conhecer melhor a realidade de nossas instituições no seu dia-a-dia. Chegamos, então, a uma das instituições vitais na promoção de valores coerentes com uma cultura democrática: a escola.

CAPÍTULO 4

PSICOLOGIA ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DEMOCRÁTICA

E é este o desafio que o nosso tempo nos propõe: seremos capazes de reconstruir esses pactos que possibilitam reconhecer o semelhante como semelhante – apesar de sempre diverso – e portanto como companheiro de percurso e interlocutor válido no frágil transcurso da existência? Poderemos aspirar a um renascimento ético que sobreponha a justiça e a solidariedade às leis de mercado? Será possível construir novas utopias neste nosso mundo carente de valores? (Roitman, 2000, p. 12).

No capítulo anterior, analisamos as questões de gênero e sexualidade no contexto da sociedade brasileira, destacando a luta travada de forma silenciosa e/ou explícita por grupos com concepções e projetos distintos de sociedade, de masculinidade, de feminilidade, de exercício da sexualidade, destacando a natureza política destas questões.

Neste momento, deslocaremos o nosso foco de análise para as questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto específico das instituições escolares. Nesse sentido, discutiremos o papel da Psicologia Escolar no tratamento destas questões. Buscaremos delinear, mesmo que de forma preliminar, algumas contribuições da Psicologia Escolar na formação de professores(as), a partir de uma intervenção institucional, preventiva e relacional. Intervenção voltada ao desenvolvimento de competências necessárias à promoção da saúde, ao respeito à diversidade e à construção de uma cultura democrática nas escolas.

4.1. A intervenção psicológica na escola a partir de uma perspectiva institucional, preventiva e relacional

Com o objetivo de nortear a discussão sobre a atuação do(a) psicólogo(a) escolar no Brasil, abordaremos inicialmente algumas conclusões importantes da pesquisa apresentada no artigo *Formação e atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia Escolar e*

Educacional (Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002). Tal pesquisa teve como objetivo analisar o desenvolvimento das discussões sobre a formação e a atuação em psicologia escolar, a partir da análise dos Anais dos Congressos de Psicologia Escolar e Educacional, promovidos pela ABRAPPE, entre 1991 e 1998. De forma específica, foram analisados 102 resumos. Os resumos analisados foram classificados em três categorias: (1) relatos de pesquisa; (2) relatos de experiência; e (3) reflexões teóricas.

Sobre a formação e atuação em Psicologia Escolar no Brasil, é interessante notar que, apesar das reflexões teóricas criticarem a atuação profissional centrada apenas no(a) aluno(a), os relatos de experiência profissional indicaram um predomínio de uma ação institucional preventiva, junto à comunidade escolar. O que parece indicar um certo descompasso entre a reflexão teórica produzida pela Psicologia Escolar e a atuação profissional propriamente dita (Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002). Em outras palavras, vivemos o momento de superação da simples denúncia do modelo 'curativo' centrado no(a) aluno(a) (denúncia que teve, certamente, o seu papel), a fim de avançarmos na construção de modelos teóricos que ofereçam realmente subsídios para a consolidação de uma atuação preventiva e de um olhar mais amplo sobre a instituição escolar (Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003; Neves & Almeida, 2003). Este olhar deve ser sensível à dimensão institucional e às relações de poder presentes no espaço escolar, bem como às relações entre os diversos atores sociais envolvidos no processo educativo e à dimensão afetiva presente neste processo.

Entende-se que a escola que a Psicologia Escolar tem pela frente, neste início de milênio, é uma escola repleta de conflitos (...) é uma escola com mortificações cotidianas, pois que concretiza torturas e aflições simbólicas expressas nas diversas violências, perdas e fracassos. Porém, apesar e para além dessas características, essa é uma escola cujas contradições mobilizam o desejo por mudanças e a resistência ao controle; cujos desafios revigoram ações combativas e paradoxalmente afetivas; cujas desigualdades impulsionam a busca coletiva por alternativas que expressem a diversidade e validem uma justiça da diferença; cujas experiências e projetos, ainda que pontuais, sinalizam para a consolidação de uma ética de tolerância e solidariedade. (Araujo, 2003, p. 14)

Podemos observar o movimento de delineamento de propostas teóricas que possam subsidiar a atuação em Psicologia Escolar em sintonia com um outro olhar, marcado pela *ênfase no trabalho preventivo, institucional e relacional*. A construção deste outro olhar é, certamente, um desafio para a Psicologia Escolar, desafio assumido por diversos(as) autores(as) na contemporaneidade (Almeida, 2003; Araujo, 2003;

Araujo & Almeida, 2003; Guzzo, 2003; Kupfer, 1997; Neves & Almeida, 2003; Perrenoud, 2002).

A necessidade de deslocamento do foco de atuação do(a) psicólogo(a) escolar e a necessária reformulação dos referenciais teóricos que fundamentam esta atuação parece se constituir, portanto, em um empreendimento coletivo de suma relevância. De forma didática, poderíamos sintetizar este deslocamento da seguinte maneira: de uma intervenção curativa, ingênua, em termos políticos e institucionais, focada no indivíduo (nos problemas de aprendizagem do/a aluno/a) para uma intervenção preventiva (promoção da saúde psicológica e do sucesso escolar), atenta às diversas vozes institucionais e sensível às relações interpessoais. Em poucas palavras, “fica colocado o desafio de tornar a escola um *espaço democrático de desenvolvimento humano (...)*” (Guzzo, 2003, p. 35, grifo nosso).

É justamente inserido nesse movimento amplo de reformulação dos paradigmas que historicamente têm orientado a Psicologia Escolar no Brasil, conforme o panorama histórico apresentado por Araujo (2003), que podemos apontar para alguns princípios e conceitos norteadores como importantes instrumentos de transformação da prática dos(as) psicólogos(as) escolares: (a) a importância da escuta clínica; (b) a consolidação de uma prática reflexiva; e (c) o desenvolvimento de competências para uma atuação relacional.

A importância da escuta clínica

Defender a importância da escuta clínica no âmbito da escola, não significa a retomada do modelo clínico, curativo, individualista de intervenção psicológica. Ao contrário, a escuta clínica é compreendida a partir de uma leitura institucional (Almeida, 2003; Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003; Kupfer, 1997). De forma mais específica,

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem, vez por outra, falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. *É exatamente como ‘auxiliar de produção’ de tais emergências que um psicólogo pode encontrar seu lugar (...)* (Kupfer, 1997, p. 59).

Os(as) psicólogos(as) escolares, a partir de sua atuação, podem colaborar na *circulação das múltiplas vozes presentes na instituição escolar*. Ao atuar como “auxiliar de produção” desse espaço discursivo que revela as fissuras da escola – enquanto instituição social que tende a produzir discursos que se repetem e que se cristalizam – o(a) psicólogo(a) tem um papel fundamental não apenas na oxigenação das práticas institucionais, mas também no estancamento do fluxo constante de alienação e sofrimento psíquico que permeia a escola e os diversos atores sociais envolvidos no processo educativo (professores/as, alunos/as, direção, etc).

Fazer circular os múltiplos discursos, facilitar a emergência das vozes dissonantes que denunciam as inúmeras fissuras presentes no tecido institucional, são desafios importantes relacionados à atuação em Psicologia Escolar. Ao criar este espaço ‘de escuta clínica’, o(a) psicólogo(a) estará colaborando, também, para a construção de um espaço de saúde mental e de desenvolvimento no âmbito da escola. Afinal, a repetição interminável de discursos institucionalizados, despersonalizados, cristalizados em práticas alienadas e alienantes influencia, de forma marcante, os processos de subjetivação²³ de todos os atores sociais inseridos na escola. Em síntese, muitos(as) professores(as), alunos(as) e outros(as) envolvidos(as) no processo educativo acabam, de certa forma, adoecendo e pagando um alto tributo para a manutenção dos discursos cristalizados na escola.

A Psicologia pode (e deve) contribuir na promoção da saúde mental e do desenvolvimento humano na escola (Guzzo, 2003), desde que renuncie à tentação de ser o ‘maestro’ das múltiplas vozes presentes na instituição escolar, conforme alerta Kupfer (1997). Em outras palavras, deve-se construir relações que não sejam marcadas pela competição entre os(as) distintos(as) profissionais que atuam na escola, ou seja, deve-se incentivar o desenvolvimento e a consolidação de ações intencionais e cooperativas por parte dos(as) profissionais de educação. Ações enraizadas na autonomia e na responsabilidade, características marcantes de uma prática reflexiva.

A consolidação de uma prática reflexiva

No que diz respeito à formação (inicial e continuada) de professores(as), cabe destacar que os conhecimentos teóricos apresentam um papel importante na

²³ Para uma discussão mais aprofundada sobre os processos de subjetivação e sobre o sujeito psicológico, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, consultar: González Rey (2003).

profissionalização da atuação docente. Contudo, se por um lado, a fundamentação teórica é necessária, por outro, não é suficiente para garantir uma atuação profissional consciente, reflexiva. Esta é uma contribuição muito importante de Perrenoud (2002), na medida em que há a ilusão de que bastaria ‘transmitir’ as teorias desenvolvidas, por exemplo, pela Psicologia do Desenvolvimento, pela Sociologia da Educação e pela Pedagogia para se ter como resultado final um profissional competente, reflexivo, crítico e criativo.

Ao investir na formação inicial e continuada de professores(as) que refletem, de forma lúcida, durante a sua ação e sobre a sua ação profissional, estaríamos criando um espaço para a articulação consistente entre teoria e prática, para a manifestação de medos, angústias que, em graus variados, fazem parte da atuação docente, *através da busca de soluções em conjunto e sem a prescrição de ‘receitas genéricas’*. Estas não correspondem à complexidade dos casos particulares e acabam por transformar os(as) professores(as) em meros(as) ‘executores(as)’ das diretrizes transmitidas por especialistas.

Em síntese, a formação de docentes baseada em ‘receitas’ que devem simplesmente ser aplicadas minam a autonomia e responsabilidade relativas à sua atuação profissional, dificultando o desenvolvimento de uma prática efetivamente reflexiva. A formação, inicial e continuada, baseada em preceitos autoritários acaba por fomentar práticas alienadas e alienantes, ou seja, o oposto do que se deseja a partir de um compromisso ético e político com a transformação social, com a construção de uma cultura democrática na escola. Conforme é destacado por Perrenoud (2002) em relação à atuação docente, o desenvolvimento e a consolidação de uma prática reflexiva por parte dos profissionais que atuam na escola está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento de determinadas competências. Segundo Perrenoud (2002), “Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar *as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade*. (p. 12, grifo nosso).

O desenvolvimento de competências para uma atuação relacional

Outro princípio norteador importante relacionado à proposta de uma Psicologia Escolar institucional, preventiva e relacional é a concepção de desenvolvimento de competências (Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003). Mas o que são competências?

Entende-se *competência* como uma capacidade de agir reflexiva e eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em um conjunto articulado e dinâmico de conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, atitudes e posturas. Esta *ação reflexiva* pode transferir-se para outra qualquer situação, que não somente aquela à qual de destinou originalmente (Perrenoud, 2002, 2001, 2000a, 2000b, 1999a, 1999b).

Ser competente, diante de uma situação problema, caracteriza-se por mobilizar recursos e comportamentos disponíveis que deverão ser articulados aos pontos críticos identificados na situação, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação. (Araujo & Almeida, 2003, p. 70).

Percebe-se que, na visão das autoras, o conceito de *competência é um conceito amplo que transcende a simples competência técnica, ou a simples apropriação ingênua de conhecimentos teóricos*. Para além da clássica dicotomia entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências contempla outras dimensões, muitas vezes esquecidas na formação acadêmica e na formação continuada: “(...) a *persistência em atuar de forma reflexiva* requer um processo de conscientização das próprias possibilidades e potencialidades, conquistadas intra e intersubjetivamente (...)” (Araujo, & Almeida, 2003, p. 71).

De acordo com a psicóloga escolar Claisy Maria Marinho Araujo (2003), o desenvolvimento de competências para uma atuação profissional reflexiva englobaria diversos conhecimentos, saberes e habilidades, articulados nos seguintes grandes grupos:

- *Saberes teóricos (conhecimentos acadêmicos)*. “Fundamentação teórico-conceitual e metodológica das diversas áreas da Psicologia e da Educação” (p. 101).
- *Saberes técnicos*. “Conhecimentos metodológicos, tecnológicos e operacionais, articulados aos conhecimentos teórico-conceituais, que permitirão atuar na realidade profissional” (p. 101).
- *Saberes práticos*. “Conhecimentos prévios, intuitivos, advindos da história de vida e da experiência cotidiana, transformados a partir da articulação aos conhecimentos formais” (p. 102).
- *Habilidades interpessoais*. “Características favoráveis ao relacionamento social e interpessoal, que promovam a construção de espaços de interlocução férteis à atuação profissional” (p. 102).
- *Habilidades pessoais*. “Características e recursos pessoais disponibilizados como metas de desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 103).
- *Habilidades éticas*. “Habilidade em buscar as *várias verdades* presentes na intersubjetividade das relações, negando ações orientadas apenas por *uma verdade*, pautada em juízos de valor ou em normas moralistas” (p. 103).
- *Habilidades estéticas*. “Habilidade em aguçar e potencializar imaginação, perspicácia, fantasia, percepções e sentidos como processos psicológicos favoráveis à atuação profissional” (p. 104).

Considerando os objetivos do presente trabalho, cabe destacar a relevância do desenvolvimento das habilidades éticas, considerando a definição apresentada

anteriormente por Araujo (2003). Afinal, lidar de forma construtiva com a diversidade na escola pressupõe disponibilidade para visualizar as “várias verdades” presentes nas relações entre os atores sociais, sem o olhar que hierarquiza e depois exclui ‘algumas verdades’ em nome dos padrões sociais rotulados como indicadores de ‘normalidade’. É importante enfatizar que o desenvolvimento de habilidades éticas e das diversas competências mencionadas, só é possível a partir de uma prática profissional reflexiva voltada para a consolidação de uma atuação marcada pela lucidez, pela autonomia e pela responsabilidade (Perrenoud, 2002).

A abordagem por competências indica a necessidade de uma articulação consistente entre a reflexão teórica e a atuação profissional. Articulação necessária, também, nas disciplinas voltadas à formação acadêmica dos(as) futuros(as) professores(as), uma vez que os conhecimentos teóricos, dissociados da preocupação com a atuação profissional propriamente dita, tornam-se inócuos. Nesse sentido, Araujo (2003) propõe a construção de uma *epistemologia da ação*, “(...) enquanto sustentação para a compreensão do movimento dialético entre conhecimento e ação, no qual o conhecimento se transforma na ação e ação se converte em conhecimento (...)” (p. 298).

De forma similar, Plantamura (2002) defende que a formação profissional deve ser caracterizada por um “ensino prático reflexivo” que articule, de forma coerente, reflexão, arte, ciência e política. Neste contexto, o “talento artístico”, expressão utilizada pelo autor, deve ser incentivado, ou seja, deve-se garantir a construção de um espaço sensível em relação às situações conflituosas e incertas. Um espaço que promova o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com a complexidade envolvida no enfrentamento de situações singulares, que não se encaixam diretamente nos modelos teóricos e nas prescrições técnicas presentes nos diversos campos profissionais.

Os modelos teóricos e as prescrições técnicas são, em última instância, generalizações. Portanto, demandam por parte dos(as) profissionais a habilidade reflexiva para lidar de forma construtiva com as especificidades e situações inusitadas que surgem no dia-a-dia de sua atuação. Por outro lado, deve-se estar atento(a) para não cair no extremo oposto do ‘espontaneísmo’, ou seja, acreditar que a formação teórica e técnica são desnecessárias, e que se aprende ‘tudo com a prática’. Em síntese, teoria e prática devem ser articuladas, de forma consistente, na formação inicial e continuada de professores(as).

A partir das contradições presentes na escola, delinearemos no próximo tópico algumas contribuições da Psicologia Escolar na formação de professores(as) no que diz respeito ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade sexual e de gênero no âmbito da escola.

4.2. Psicologia e formação de professores(as): gênero, sexualidade e diversidade na escola

De variados modos, os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que têm-se envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã. O que esses estudos buscam discutir e problematizar é, exatamente, como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão aí envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção. É a diferença que marca e reduz o indivíduo ou grupos de indivíduos a ela (...) (Meyer, 2003, p. 24-25).

Em uma sociedade estruturalmente desigual como a sociedade brasileira, perpassada por inúmeros preconceitos que se materializam nas práticas discriminatórias cotidianas, a escola não pode ser vista como uma redoma, um micro sistema imune aos processos de normatização e às relações de poder. Nesse sentido, cabe retomarmos a conceituação de poder proposta por Michel Foucault (1996). Para este autor, o poder não é algo localizado em qualquer ponto específico do tecido social (no Estado, ou como propriedade de uma classe social). De forma distinta, *o poder é compreendido como relações de força, opressão e resistência*, relações capilares que atravessam todo o tecido social e que adquirem características específicas nas sociedades disciplinares, onde os discursos e saberes científicos, a técnica, o controle minucioso do tempo, do espaço, do movimento, do corpo individual e do corpo coletivo (população) ocupam um lugar de destaque. Relações de poder muitas vezes sutis e, por isso, eficientes. O desenvolvimento de uma relação produtiva e pragmática com a mente, o corpo e o tempo foi essencial na consolidação de um ‘*ethos*’ marcado pela internalização da disciplina e do autocontrole (Joffe & Staerklé, 2007; Madureira, 2007c). *Ethos* que teve um papel estratégico no desenvolvimento histórico do sistema capitalista, principalmente nas sociedades de tradição protestante (Weber, 2001).

Inserida neste processo histórico, a instituição escolar tem ocupado um espaço estratégico nos processos de normatização do sujeito no contexto das sociedades contemporâneas, conforme destaca Guacira Lopes Louro²⁴ (1998, 1999, 2003). Portanto, no espaço escolar, há todo um investimento institucional na produção de ‘sujeitos normais’, mediante a utilização de inúmeras técnicas e saberes que disciplinam a utilização do tempo, do espaço, do movimento. Enfim, o que observamos, freqüentemente, consiste em um processo contínuo que visa à produção de corpos e mentes dóceis, coerentes com as normas sociais (Louro, 1998, 1999, 2003).

Conforme foi discutido no capítulo 2, a escola produz e reproduz as relações hierárquicas (de gênero, sexualidade, classe, etnia) tão arraigadas em nossa sociedade, não importando o tributo pago, em termos de sofrimento psíquico, advindo desse processo de conformação aos padrões sociais e à ilusão de normalidade. Não podemos esquecer, contudo, que a escola é um espaço atravessado pela contradição. Por um lado, abriga inúmeros preconceitos e reproduz constantemente processos de exclusão. Por outro, é um espaço que pode, sim, desestabilizar as ‘regras do jogo’, tornar as pessoas mais conscientes de si e do mundo em que estão inseridas.

A natureza contraditória da escola é evidenciada, por exemplo, na obra *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*, de autoria de Guacira Lopes Louro (1987). Nesta obra, a autora focaliza a (re)construção das identidades femininas, a partir da análise das memórias engendradas no Instituto de Educação de Porto Alegre - Rio Grande do Sul, no período situado entre 1930 e 1970. As análises desenvolvidas por Louro (1987) explicitam a dialética entre a manutenção e a transformação das identidades femininas na sociedade brasileira, bem como o papel da escola no cerne desta discussão. Como é enfatizado em diversos momentos da obra, o Instituto de Educação era atravessado pela contradição. Se, intencionalmente, buscava colaborar na formação de professoras que conciliassem a sua atuação profissional com o papel de mulheres ‘prendadas’, ajudou a formar, também, as ‘antiprendas’. Mulheres que se transformaram em lideranças nas lutas políticas regionais e mesmo no âmbito nacional, principalmente no campo educacional. Mulheres que desenvolveram, inclusive, uma visão crítica em relação às suas memórias, enquanto ex-normalistas que estudaram no

²⁴ Guacira Lopes Louro é doutora em Educação e licenciada em História. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi organizadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e sua coordenadora entre 1990 e 1999. A sua obra *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, publicada inicialmente em 1997, tornou-se uma referência importante nas pesquisas sobre gênero e sexualidade no contexto escolar.

Instituto de Educação (incluindo a própria autora). Tais contradições podem ser ilustradas a partir do depoimento de uma ex-aluna:

(...) Na medida em que a escola se compromete em termos de conhecimento e amplia os horizontes intelectuais numa perspectiva honesta, ela não tolhe as possibilidades de a pessoa desenvolver a consciência crítica, mesmo que ela não trabalhe em cima disso. Porque a escola não tinha como objetivo trabalhar a consciência crítica, nem essa percepção da realidade, agora ela permitia esta abertura em termos intelectuais (...) Eu acho que toda vez que a gente cresce intelectualmente, que se abrem novos horizontes intelectuais, a gente cresce na dimensão política (...) Não se trabalhava em cima do conflito, agora o conflito era presente. (...) Então neste aspecto eu acho que o Instituto foi uma coisa saudável. Porque a gente percebia nitidamente, por exemplo, que os professores tinham posições antagônicas, embora nenhum fizesse apologia de suas posições. Eles aparentemente eram neutros, eles davam a sua disciplina com seu compromisso científico, mas permeava por meio disso as suas posições diferentes. Então a gente sabia nitidamente... embora nunca abertamente este debate tivesse se institucionalizado na escola (...) (citado por Louro, 1987, p. 74).

Engendrando memórias que trazem as marcas de gênero (dentre outros marcadores sociais), o espaço escolar assume um papel importante na construção e reconstrução das identidades de gênero, na *reprodução e na transformação* das feminilidades e masculinidades hegemônicas. Perceber as contradições que atravessam o espaço escolar é muito importante, uma vez que tanto a concepção idealizada de que a escola é um espaço neutro, como a concepção de que a escola simplesmente ‘reproduz de forma mecânica’ as hierarquias e desigualdades sociais, são concepções parciais. São concepções que não permitem visualizar os movimentos em direção às novas possibilidades e práticas no interior da escola. É no espaço aberto pelas contradições que podemos vislumbrar o caráter dinâmico das instituições escolares e, em um sentido mais amplo, da própria sociedade. Afinal, a prática reflexiva se desenvolve a partir do confronto com a realidade concreta e contraditória das instituições e não no interior de instituições idealizadas, fora do tempo e do espaço.

A partir de uma prática reflexiva (Araujo, 2003; Perrenoud, 2002), psicólogos(as) escolares, professores(as), alunos(as) e a comunidade escolar, em um sentido amplo, podem construir um espaço para o exercício da ética da solidariedade e do respeito à diversidade. Ética que traz em si o poder de transformar o mundo social em que vivemos, marcado pelo ‘elogio’ à competição, nos mais diversos níveis, pelo ideal de padronização de pensamentos, ações e desejos. Partindo do questionamento em relação às ações normatizadoras e considerando que a prática reflexiva (Perrenoud, 2002) é o cerne de uma atuação profissional lúcida, autônoma, responsável e ética, é

fundamental fomentar no espaço escolar uma reflexão crítica sobre o que é tido como ‘normal’ ou ‘natural’, conforme destacam diversas autoras que vêm se dedicando aos estudos de gênero e sexualidade na atualidade (Furnali, 2003; Louro, 1998, 1999, 2003; Meyer, 2003; Moreira, 2005; Viana & Ridento, 1998).

Sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço escolar, é importante refletirmos sobre a atitude de muitos(as) professores(as) em relação à incerteza, ao que foge ao esperado, ao que é considerado diferente, ou ‘excêntrico’:

Nós, educadoras e educadores, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as idéias de provisoriedade, precariedade, incerteza – tão recorrentes nos discursos contemporâneos. Preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas. Apesar disso, hoje são poucos os que se atrevem a negar que a instabilidade e a transitoriedade se transformaram em ‘marcas’ do nosso tempo (...) (Louro, 2003, p. 41).

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: *haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.* (Louro, 2003, p. 43-44, grifo nosso).

Podemos vislumbrar, a partir das citações apresentadas anteriormente, a complexidade dos desafios envolvidos na formação, inicial e continuada, de professores(as) para lidar com as questões de gênero, sexualidade e diversidade no cotidiano escolar. Fica evidente que não basta a simples ‘transmissão’ de conhecimentos teóricos provenientes dos estudos interdisciplinares de gênero e sexualidade na superação de preconceitos e discriminações na escola. É necessário ir além, abrir espaços no interior das instituições escolares para se problematizar os sentimentos, as resistências e os preconceitos que cercam esta temática.

Nesse sentido, a Psicologia pode contribuir na construção de um espaço de discussão e problematização em torno das questões de gênero e sexualidade na escola a partir de estratégias que promovam, de forma intencional, o constante aprofundamento do compromisso ético com o exercício da solidariedade e com o respeito à diversidade (Araujo, 2003). Em última instância, a Psicologia tem muito a contribuir com o desenvolvimento de competências por parte do corpo docente, bem como por parte dos(as) demais profissionais que atuam na escola, a fim de que os(as) mesmos(as)

lidem, de forma construtiva, com a diversidade, com o inesperado, com as diversas ‘verdades’ e formas de vivenciar a sexualidade e as identidades de gênero. Em relação ao compromisso ético mencionado, além do exercício da solidariedade e do respeito à diversidade, podemos destacar, também, a “Sensibilidade para disseminar uma cultura de esperança e de confiança nas ações humanas e nas transformações sociais”; e a “Disponibilidade para desenvolver o compromisso político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas” (Araujo, 2003, p. 104).

Com o intuito de criar e consolidar um espaço de reflexão e problematização, várias ações poderiam ser desenvolvidas na escola (Araujo, material didático não publicado): (a) a conscientização dos(as) professores(as) sobre seus papéis, funções e responsabilidades por meio de reuniões que promovam discussões, reflexões e compartilhamento de experiências; (b) participação em reuniões no contexto escolar, como coordenações pedagógicas, reuniões com os pais, etc; (c) planejamento, orientação e participação em grupos de estudos e ciclo de palestras; (d) acompanhamento e assessoramento em relação ao projeto político-pedagógico da escola.

Como exemplo de material de apoio que o(a) psicólogo(a) escolar poderia utilizar nas reuniões com os(as) professores(as), sugerimos o livro *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia* (GTPOS, ABIA, ECOS, 1994). Neste livro, o trabalho de orientação sexual é organizado a partir de seis conceitos fundamentais: desenvolvimento humano, relacionamentos, comunicação, comportamento sexual, saúde sexual e reprodutiva, sociedade e cultura. As orientações apresentadas são organizadas em quatro níveis etários distintos: infância (de 5 a 8 anos), puberdade (de 9 a 12 anos), adolescência inicial (12 a 15 anos) e adolescência (de 15 a 18 anos). É importante destacar, que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a orientação sexual (educação sexual no âmbito escolar) é concebida como tema transversal, ou seja, como tema que deve ser trabalhado por todos(as) professores(as) da escola, englobando os seguintes eixos temáticos: (a) corpo: matriz da sexualidade; (b) relações de gênero; e (c) prevenção às doenças sexualmente transmissíveis / AIDS (MEC/SEF, 1998).

Certamente, o que estamos propondo não consiste em uma ‘especialização’ do(a) psicólogo(a) escolar nas questões de gênero e sexualidade, mas sim uma ampliação das suas possibilidades de intervenção, agregando à sua atuação um olhar atento em relação à importância do respeito à diversidade como estratégia fundamental

para a construção de uma cultura democrática na escola e como estratégia para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Afinal de contas, as identidades de gênero e as identidades sexuais são, também, dimensões importantes do desenvolvimento humano.

A construção de um espaço de reflexão e problematização na formação continuada de professores, sobre a diversidade sexual e de gênero na escola, deve ser o resultado de um trabalho conjunto entre os profissionais que atuam no espaço escolar. Um trabalho marcado pela disposição em questionar os próprios preconceitos, em fazer circular os ‘não-ditos’ presentes na escola. Portanto, não estamos propondo um trabalho que se assemelhe a ações pontuais e descontextualizadas, como palestras ou eventos isolados. A complexidade envolvida na questão da formação de professores(as) para lidar com a diversidade sexual e de gênero na escola não poderia ser enfrentada a partir de ações pontuais, conforme destaca Furlani (2003):

Insisto que a educação sexual, em qualquer nível de ensino deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (...) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto de *uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc.* (p. 68-69, grifo nosso).

Para tanto, é fundamental a realização de oficinas de capacitação (Araujo, 2003) voltadas não apenas aos(as) professores(as), mas também aos(as) psicólogos(as) escolares, considerando as inúmeras lacunas na formação em Psicologia no que tange às questões de gênero e sexualidade. As universidades brasileiras têm um papel de suma importância nesta direção. Afinal, é necessário que o conhecimento produzido pela academia não fique encastelado, mas que seja efetivamente incorporado à formação inicial e continuada de docentes e profissionais da educação. Nesse sentido, cabe questionarmos: até que ponto os conhecimentos produzidos pelas pesquisas nas universidades sobre as questões de gênero e sexualidade são incorporados às disciplinas dos cursos de Licenciatura? Esta é uma questão-chave na discussão empreendida neste trabalho.

De acordo com Pereira (2000), há uma dicotomia hierarquizada nas universidades brasileiras entre a Licenciatura e o Bacharelado que revela “(...) um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo, desse modo, o desprezo com as questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio (...)” (p. 59-60). Portanto, a incorporação efetiva dos conhecimentos produzidos nas pesquisas sobre gênero e sexualidade pressupõe, também, o questionamento radical dessa dicotomia no interior das próprias universidades. É fundamental que as universidades assumam realmente o seu papel na formação docente em todos os níveis educacionais.

No que compete às disciplinas de Psicologia destinadas aos(as) estudantes dos cursos de Licenciaturas, cabe destacar a necessidade de superação da noção abstrata de sujeito psicológico. Nessa direção, é de fundamental importância a integração, de acordo com Oliveira (1998), da tríade analítica “gênero, raça e classe” em nossas pesquisas, tríade analítica que “(...) ajuda esclarecer os mecanismos pelos quais poder e recursos são socialmente distribuídos (...)” (p. 91). Dessa forma, estaremos trabalhando com os(as) estudantes dos cursos de Licenciatura a partir de modelos teóricos que levem em consideração os processos de ensino e aprendizagem inseridos em uma reflexão mais ampla sobre as relações de poder no interior das escolas e em nossa sociedade.

É necessário, portanto, conceber o desenvolvimento psicológico (não apenas o desenvolvimento cognitivo) de forma contextualizada, articulada a uma reflexão sistematizada sobre as relações de poder, opressão e resistência que perpassam as diversas instâncias sociais (Foucault, 1996), bem como a um questionamento das diversas formas de preconceito e discriminações existentes em nossa sociedade. Ao focalizarmos de forma integrada as dimensões sociais e subjetivas envolvidas na (re)produção de concepções preconceituosas e de práticas discriminatórias no cotidiano, especialmente na escola, percebemos o quanto a Psicologia pode contribuir, juntamente com outras áreas do conhecimento, na luta mais ampla pela construção de relações que valorizem a diversidade e a pluralidade existentes em nossa sociedade. Este pode ser um caminho promissor na reestruturação dos conteúdos e objetivos das disciplinas ofertadas pela Psicologia nos cursos de Licenciatura – notadamente pela Psicologia do Desenvolvimento – na formação de professores(as) que têm um papel estratégico na construção de uma cultura democrática no seu futuro espaço de atuação profissional: a escola.

4.3. A promoção da saúde e a construção de uma cultura democrática na escola: alguns desafios

(...) Um aspecto fundamental e orientador da prática institucional é a idéia de Promoção de Saúde. Tal perspectiva nos fornece uma direção e uma intencionalidade. A proposta de promoção de saúde vincula o profissional e sua atuação à saúde, no sentido amplo, de melhores condições de vida e relações saudáveis, e volta seu olhar para o indivíduo inserido em um contexto sociocultural, exatamente para poder, assim planejar uma ação capaz de contribuir para a promoção da saúde. Aponta para uma intervenção que coloque o seu foco não mais na doença, mas na saúde, nas possibilidades de se trabalhar com o indivíduo a partir de suas relações sociais, permitindo uma compreensão delas e de sua transformação necessária (...) (Bock & Aguiar, 2003, p. 151).

Educar, ou formar, em todos os níveis, é sempre um ato intencional. Aonde desejamos chegar? Quais são os nossos projetos (pessoais e coletivos)? Em que medida a Psicologia Escolar pode colaborar no projeto de construção de uma cultura democrática? Tais questões devem estar sempre presentes na formação do(a) psicólogo(a) escolar e estas deverão, sempre, incluir questões relativas às diversidades, salientando aí a dimensão ética da formação deste(a) profissional.

Ao longo deste capítulo, uma preocupação sempre esteve presente nas entrelinhas: o compromisso ético com a promoção da saúde e com a construção de uma cultura democrática na escola. Infelizmente, a instituição escolar tem-se caracterizado, tradicionalmente, por um forte apego a uma moral conservadora e ultrapassada, interessada na reprodução da regularidade. No caso da sexualidade, por exemplo, preconceitos vêm dificultando a construção de um espaço aberto de discussão entre educadores(as) sobre questões com as quais convivem cotidianamente. O que fazer, por exemplo, com estudantes que apresentam comportamentos não-condizentes com a feminilidade ou a masculinidade hegemônicas ou que apresentam uma orientação sexual distinta da heterossexualidade? O que fazer com aqueles e aquelas que não se conformam aos padrões ditados por uma tradição conservadora?

É importante destacar que *os profissionais da educação podem e, muitas vezes, devem dizer não a certas demandas da sociedade*. Ou será que a nossa história de escolarização nos transformou em sujeitos tão dóceis que acreditamos que devemos sempre dizer sim ao que vem sendo reproduzido? Será que não há espaço para a crítica, para a contestação?

(...) um mestre é, sem dúvida, um persistente, tenaz, obcecado que luta contra a idéia do destino inexorável e de um fracasso pré-determinado. O educador também tem a liberdade de dizer NÃO, de afirmar a sua diferença, de dispor as coisas de outro modo. A liberdade e a responsabilidade é o que o anima (Antelo & Abramowski, 2000, p. 11).

Com o intuito de promover uma maior reflexão sobre a questão específica da homofobia no contexto escolar, é importante mencionar a extensa e aprofundada pesquisa²⁵ promovida pelo Escritório da UNESCO no Brasil sobre questões relativas à sexualidade na juventude. Tal pesquisa foi coordenada por Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernadete da Silva e apresentada na obra *Juventudes e sexualidade* (Castro, Abramovay & Silva, 2004). A pesquisa integrou uma abordagem extensiva (envolvendo a aplicação de questionários) e uma abordagem denominada pelas coordenadoras como compreensiva (envolvendo a realização de discussões com grupos focais, realização de entrevistas e observações *in loco*). A pesquisa foi realizada em escolas públicas e privadas do Distrito Federal e de 13 capitais brasileiras: Belém, Cuiabá, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Maceió, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Vitória.

Os questionários foram respondidos por 16.422 alunos(as), 4.532 pais e 3.099 professores(as). As entrevistas individuais e grupos focais (com alunos/as, com pais e com professores/as) totalizaram 577 horas de gravação. Como é destacado pelas coordenadoras da pesquisa: “O desafio de ouvir e analisar dados provenientes de um número tão grande de informantes confere a esta pesquisa um caráter único no Brasil e na América Latina” (Castro, Abramovay & Silva, 2004, p. 59). Esta pesquisa é, sem sombra de dúvida, um marco importante no estudo de questões relativas à sexualidade na juventude e, de forma mais específica, no estudo sobre diversas facetas da sexualidade a partir das concepções e crenças de alunos(as) de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de professores(as) e de pais.

Considerando os nossos objetivos, é importante focalizar algumas questões analisadas no capítulo *Ressignificando sexualidade por violências, preconceitos e discriminações*. Primeiramente, cabe mencionar que, após a agressão física, é a violência sexual a segunda forma mais recorrente de violência contra crianças e adolescentes (Ippolito, 2003 citado por Castro, Abramovay & Silva, 2004). No que se refere aos preconceitos e discriminações em relação à sexualidade, a pesquisa destacou

²⁵ A pesquisa em questão contou com o apoio do Ministério da Educação, do Ministério da Saúde (Coordenação Nacional de DST/AIDS), da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e do Instituto Ayrton Senna.

o caso da homofobia, como “(...) um tipo de violência pouco documentado quando se tem referência a escola (...) Muitas expressões de preconceitos e discriminações em torno do sexual tendem a ser naturalizadas, até prestigiadas e não entendidas necessariamente como violências”(p. 277-278).

Um dado interessante que articula gênero e homofobia diz respeito à predominância, em todas as capitais analisadas e no Distrito Federal, de concepções homofóbicas mais intensas entre adolescentes do gênero masculino. Um exemplo citado corresponde à cidade de Porto Alegre onde 42% dos adolescentes afirmaram que “não gostariam de ter um colega homossexual”, este percentual cai para 13% no caso das adolescentes. Comparando os dados obtidos entre alunos(as) e entre pais, a pesquisa chegou ao seguinte resultado:

São mais altas que no caso de alunos, as proporções de pais que mencionam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do seu filho. Tal indicador de rejeição está entre 47,5%, em Fortaleza, e 22,2%, em Porto Alegre. Corroborando a tendência antes analisada, os homens são mais preconceituosos, chegando, em Recife, a 60% e, em Fortaleza, a 59,2% (...) (Castro, Abramoway & Silva, 2004, p. 280).

No que se refere ao corpo técnico-pedagógico, cabe destacar que o percentual de professores(as) que selecionou a opção que indica que “não gostariam de ter homossexuais como seus alunos” é inferior ao percentual tanto de alunos(as) como de pais. Contudo, chama a atenção a proporção de professores(as) de escolas públicas e privadas no Distrito Federal que responderam, explicitamente, que não gostariam de ter homossexuais como alunos: 5,9%. Tal percentual é inferior apenas ao índice de rejeição por parte de professores(as) de Fortaleza (6,5%) e de Belém (6,0%). Curiosamente, apenas no Distrito Federal foi constatado um percentual de rejeição maior entre as professoras, em todas as outras cidades investigadas o percentual de rejeição é maior entre os professores. De forma mais detalhada, apresentamos, na Tabela 1 a seguir, os resultados obtidos em todas as Unidades da Federação investigadas:

Tabela 1 – Proporção (%) de membros do corpo técnico-pedagógico, por sexo, segundo indicação de que não gostaria de ter homossexuais como alunos e capitais de Unidades da Federação (Castro, Abramoway & Silva, 2004, p. 283)

Capital	Não gostaria de ter homossexuais como alunos		
	Sexo: masculino	Sexo: feminino	Total
Belém	8,2	4,3	6,0
Cuiabá	5,7	1,1	2,3
Distrito Federal	5,6	6,0	5,9
Florianópolis	3,1	2,4	2,7
Fortaleza	6,8	6,3	6,5
Goiânia	0,0	3,4	2,5
Maceió	3,9	3,0	3,2
Manaus	4,5	3,6	4,0
Porto Alegre	0,0	2,3	1,9
Recife	5,8	3,1	4,0
Rio de Janeiro	6,6	1,6	3,3
Salvador	4,2	2,2	2,7
São Paulo	3,1	2,1	2,3
Vitória	0,0	3,0	2,1

A partir dos resultados obtidos na pesquisa mencionada anteriormente, podemos constatar a existência de concepções e crenças homofóbicas por parte de pais, alunos(as) e professores(as), em proporções distintas: em primeiro lugar, os pais; em segundo lugar, os(as) alunos(as); em terceiro lugar, os(as) professores(as). De qualquer forma, a homofobia não é um preconceito externo aos ‘muros da escola’. Por outro lado, como foi discutido neste capítulo, não podemos esquecer que a escola, assim como as demais instituições sociais, é contraditória e dinâmica. Nesse sentido, cabe destacar que:

- Apesar do quadro mapeado de violências, preconceitos e discriminações envolvendo todos os atores na escola, há subliminarmente vontade e ações contra esse cenário material e simbólico, principalmente entre muitos professores.
- Vários professores afirmam que o preconceito deve ser combatido pela escola. Há, também, depoimentos que sugerem que a escola pode desconstruir a discriminação, tanto por ação planejada e intencional quanto por tratamento pró-inclusão, incentivando o respeito à diversidade e ressaltando nos alunos a auto-estima e qualidades como o esforço e o desempenho escolar. (Castro, Abramoway & Silva, 2004, p. 304).

Portanto, há iniciativas, sim, que estão na contramão do caráter ‘moralizante’ (que acaba por fomentar práticas excludentes) conferido à escola e seus profissionais. Nessa direção, podemos citar, também, uma iniciativa importante do Ministério da

Educação que, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), vem apoiando projetos de capacitação de profissionais da educação para a cidadania e diversidade sexual no combate ao sexismo e à homofobia nas escolas. Em 2005, o MEC instituiu um grupo de trabalho para acompanhar a implementação do programa *Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual* (2004) naquele Ministério. De acordo com Ricardo Henriques, titular da SECAD/MEC: “A agenda do MEC, no campo do Brasil Sem Homofobia, prioriza o resgate dos direitos à diferença e a necessidade de enfrentar o problema da violência nas escolas. As ações que estamos iniciando remetem à formação e à capacitação de professores.”²⁶

Estamos vivendo um momento histórico propício ao delineamento de éticas plurais (Demo, 2005) e de valorização da diversidade em todos os níveis. Obviamente, a concretização de éticas plurais no dia-a-dia demanda a articulação entre diversas ações individuais e coletivas, entre instituições e movimentos sociais. Das políticas públicas atuais na área de gênero e sexualidade até o plano das relações cotidianas nas escolas, há um longo caminho a percorrer. Um passo importante nessa direção corresponde à aproximação das pesquisas acadêmicas em relação ao universo das concepções e crenças dos(as) professores(as) sobre as questões de gênero e sexualidade. Tal aproximação é essencial no sentido da co-construção, ou seja, da construção juntamente com os(as) professores(as), de propostas que possam ser, futuramente, integradas à formação docente. Seja a formação inicial, nas disciplinas ofertadas nos cursos de Licenciatura, seja na formação continuada, através de cursos, oficinas e outras atividades voltadas à capacitação profissional de professores(as).

Com a presente pesquisa, pretendemos colaborar com essa aproximação entre o universo acadêmico e o universo das escolas, a partir da perspectiva dos(as) professores(as). No caso desta pesquisa, os(as) participantes são professores(as) da rede pública de ensino do Distrito Federal que lidam, no seu cotidiano profissional, com alunos(as) de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, ou seja, alunos(as) que estão vivenciando um período de transição entre a infância e a adolescência.

²⁶ Informações extraídas do texto: *MEC apóia capacitação de profissionais em diversidade sexual*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17.03.06.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar as concepções e crenças de professores(as) do Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a séries, da rede pública de ensino do Distrito Federal em relação às questões de gênero e sexualidade, com destaque para a questão da diversidade sexual e de gênero. Estas questões serão analisadas sob a perspectiva teórica sociocultural construtivista visando também obter subsídios para futuras propostas para a formação docente, inicial e continuada, que contemple as referidas questões.

Objetivos específicos

- 1) Identificar concepções e crenças de professores(as) sobre questões de gênero e sexualidade com base na aplicação de questionários em escolas públicas do Distrito Federal.
- 2) Após a seleção de duas escolas, analisar as concepções e crenças de professores(as) relativas à temática em questão no contexto de entrevista individual semi-estruturada e ao longo de quatro sessões de grupo focal.
- 3) Construir indicadores, a partir dos resultados obtidos nos questionários, entrevistas e grupos focais, tendo em vista reunir subsídios para futuras propostas voltadas à formação docente no que tange às questões de gênero, sexualidade e diversidade.

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Do ponto de vista dialético, conhecimento científico encontra seu distintivo maior na paixão pelo questionamento, alimentado pela dúvida metódica. *Questionamento como método*, não apenas como desconfiança esporádica, localizada, intermitente. Os resultados do conhecimento científico, obtidos pela via do questionamento, permanecem questionáveis, por simples coerência de origem. (...) (Demo, 2000, p. 25).

As metáforas são figuras de linguagem muito utilizadas em textos literários e podem ser um recurso fértil na compreensão da atividade de pesquisa. Iniciaremos, então, com uma imagem metafórica que ilustra características importantes envolvidas no planejamento e realização de pesquisas científicas: a viagem. Quando planejamos uma viagem, precisamos decidir, primeiramente, o nosso destino, ou seja, aonde desejamos chegar. Então, decidimos ‘como’ chegaremos ao nosso destino. O planejamento de uma viagem envolve aspectos sutis que, no cotidiano, muitas vezes, não temos consciência. Primeiramente, a escolha do destino da nossa viagem expressa características importantes de quem irá viajar. Por exemplo, se a pessoa prefere viajar para contextos urbanos, como grandes cidades, ou para vilarejos próximos a belezas naturais, como cachoeiras. Viajar pressupõe, portanto, a integração entre as seguintes questões: de onde partimos? Aonde desejamos chegar? Quais os caminhos para chegarmos ao nosso destino?

A viagem é uma metáfora que ilustra questões essenciais envolvidas no planejamento de uma pesquisa científica. O próprio sentido etimológico da palavra “método” nos remete a esta imagem metafórica: “(...) *método* vem de *meta*, ‘ao longo de’, e *hódos*, ‘via, caminho’. É a ordem que se segue (...) no estudo feito por uma ciência, ou para alcançar um fim determinado” (Aranha & Martins, 1993, p. 154). Com esta metáfora em mente, buscamos nesta seção apresentar as respostas que foram delineadas ao longo do processo de investigação em relação às seguintes questões: de onde partimos? Aonde desejamos chegar? Quais os caminhos para chegarmos ao nosso destino? Para tanto, algumas considerações iniciais são necessárias.

Em primeiro lugar, quando nos referimos à atividade científica estamos nos referindo à atividade de pessoas concretas, pertencentes à determinada comunidade de pesquisadores(as). As palavras de Prigogine e Stengers (1997) são bastante pertinentes:

Mas a ciência de hoje não é mais a ciência ‘clássica’. Os conceitos básicos que fundamentavam a ‘concepção clássica do mundo’ encontraram hoje seus limites num progresso teórico que não hesitamos em chamar de metamorfose. A própria ambição de reduzir o conjunto de processos naturais a um pequeno número de leis foi abandonada. As ciências da natureza descrevem, de ora em diante, um universo fragmentado, rico de diversidades qualitativas e de surpresas potenciais. *Descobrimos que o diálogo racional com a natureza não constitui mais o sobrevôo desencantado dum mundo lunar, mas a exploração, sempre local e eletiva, duma natureza complexa e múltipla* (Prigogine & Stengers, 1997, p. 5, grifo nosso).

Se a metáfora que associa a atividade científica “ao sobrevôo desencantado dum mundo lunar” passa a ser seriamente questionada, na linha argumentativa defendida por Prigogine e Stengers (1997), então temos pela frente o desafio de explicitar em nossas pesquisas nossos pontos de partida, objetivos e a forma como pretendemos chegar a alcançá-los. Nossa “exploração é sempre local e eletiva”, ou seja, sempre partimos de um “lugar específico”, delimitado pela nossa trajetória pessoal e profissional, pelos nossos pressupostos ontológicos, epistemológicos e teóricos, bem como pelos nossos compromissos éticos. Precisamos de referências, pontos de apoio que viabilizem a atividade de pesquisa, sem os quais vagaríamos perdidos(as) pelo universo infundável de conhecimentos, idéias, teorias, métodos e técnicas que circulam no universo acadêmico. Em poucas palavras, precisamos ter clareza e comunicarmos com clareza: (a) De onde partimos? (Pressupostos ontológicos, epistemológicos, teóricos e compromissos éticos); (b) Aonde desejamos chegar? (Objetivos); (c) Quais os caminhos para chegarmos ao nosso destino? (Método).

No processo de pesquisa, observamos uma alternância dinâmica entre ‘figura’ e ‘fundo’. Mediante esta alternância, traçamos uma linha argumentativa que, não sendo linear, busca uma certa coerência. *Coerência que não é dada a priori, mas sim construída*. Objeto da atividade intencional e planejada dos(as) pesquisadores(as), a coerência interna é essencial em qualquer pesquisa científica. Este é o nosso principal desafio neste momento: comunicar, de forma clara e fundamentada, como a coerência interna foi construída ao longo do processo de investigação. Para tanto, é essencial articularmos as diversas facetas da presente pesquisa, desde os seus níveis mais gerais e abstratos (como, por exemplo, os pressupostos ontológicos e epistemológicos) até os níveis mais específicos e concretos (como, por exemplo, os procedimentos de coleta e análise de dados).

1. De onde partimos? - Retomando pressupostos ontológicos, epistemológicos, teóricos e compromissos éticos

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento na psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana. (...) A contradição entre o qualitativo e o quantitativo não se expressa no nível instrumental, mas sim nos processos centrais que caracterizam a produção do conhecimento (...) (González Rey, 1999, p. 35-36).

Explicitar de onde partimos torna-se uma exigência na atividade de pesquisa, na medida em que a subjetividade do(a) pesquisador(a) deixa de ser considerada de forma pejorativa, como uma fonte de erros, *noise* na linguagem da informática (González Rey, 1997). Se em outras formas de produção de conhecimento, como na produção artística, não há necessidade de um trabalho sistemático e formal de elucidação dos aspectos relativos à subjetividade do(a) artista, presentes em sua obra, na produção científica isto se faz necessário. É importante esclarecer que compreendemos a ciência como uma das formas de produção de conhecimentos existentes, com uma linguagem específica, com regras (explícitas e implícitas) de produção e divulgação, com objetivos específicos, incluindo a pesquisa básica e a pesquisa aplicada. Existem, entretanto, muitas outras formas de produção de conhecimento, com linguagens, regras e objetivos específicos, como a filosofia, a arte, a religião, etc. Outras formas de produção de conhecimento que, sob a ideologia cientificista²⁷, foram consideradas ‘inferiores’.

Em nossa perspectiva, não há uma escala hierárquica entre as diversas formas como os seres humanos produzem conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmos. Há apenas diferenças quanto aos aspectos mencionados anteriormente. O que não significa ignorar o espaço de poder conferido às ciências nas sociedades contemporâneas, até mesmo pelo seu potencial gerador de tecnologias. Afinal, como é discutido por Chauí (1995), os instrumentos tecnológicos correspondem ao conhecimento científico cristalizado em objetos materiais.

A produção de conhecimentos científicos não é o resultado apenas do empenho individual de pesquisadores e pesquisadoras isolados(as), mas também, e sobretudo, um empreendimento coletivo. “(...) Alguns falam então de intersubjetividade: os saberes

²⁷ De acordo com Chauí (1995, p. 280, grifo nosso), “O cientificismo é a *crença infundada* de que a ciência pode e deve conhecer tudo que, de fato, conhece tudo e é a explicação causal das leis da realidade tal como esta é em si mesma”.

produzidos seriam considerados tanto mais objetivos quanto outros lhes reconhecem a validade (...)” (Laville & Dionne, 1999, p. 40). Precisamos, portanto, tornar inteligível para a comunidade científica quais são os pressupostos que orientaram o nosso ‘olhar’, quais os procedimentos de coleta e análise das informações produzidas no momento empírico e quais foram os objetivos da pesquisa em questão.

É importante esclarecer, conforme foi explicitado na Introdução deste trabalho, que adotamos as expressões *coleta de dados* e *análise de dados*, apesar de serem expressões problemáticas, pois os ‘dados’ de pesquisa nunca são ‘dados’ aos(as) pesquisadores(as), mas sim construídos. Ou seja, tanto a coleta como a análise de dados são processos construtivos e não instâncias estanques. Entretanto, como são expressões consagradas no contexto mais amplo de produção de conhecimentos científicos, decidimos mantê-las, mesmo reconhecendo as suas limitações. Nesse sentido, são expressões úteis na comunicação entre comunidades científicas de diferentes áreas de conhecimento e de diferentes orientações teóricas. Portanto, a decisão de manter tais expressões foi baseada em um critério pragmático: a sua utilidade comunicativa. Feita esta ressalva, podemos agora inserir a nossa discussão sobre a construção metodológica no contexto mais amplo de debate acerca da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa.

O debate sobre as similaridades e diferenças entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa transcende, certamente, os limites da ciência psicológica e perpassa as demais áreas das ciências humanas. Sobre este debate, encontramos autores(as) com posições bastante divergentes, desde aqueles(as) que concebem a pesquisa qualitativa como um estilo de investigação que busca romper com a tradição epistemológica positivista (como, por exemplo, González Rey, 1997, 1998, 1999; Madureira & Branco, 2001) até autores(as) que não vislumbram diferenças epistemológicas significativas entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, ou seja, para eles(as) não faz sentido falar em paradigma qualitativo (como, por exemplo, Bauer, Gaskell & Allum, 2002; Alves-Mazzoti, 1999).

Começaremos pela análise da posição assumida por Bauer, Gaskell e Allum (2002). Tais autores apresentam uma visão crítica em relação à dicotomia simplista entre quantidade e qualidade, na medida em que não é possível existir quantificação sem qualificação, ou seja, é necessário primeiramente traçar as distinções qualitativas entre as categorias que serão analisadas para, assim, poder quantificá-las. A capacidade de realizar interpretações críticas não é, portanto, propriedade exclusiva dos(as)

pesquisadores(as) que trabalham com o enfoque qualitativo (ou com o enfoque quantitativo). Tais afirmações são de suma importância na discussão sobre as pesquisas quantitativa e qualitativa, visto que a manutenção de dicotomias simplistas e a adoção de argumentos do estilo: “nós somos críticos, eles não” (pesquisadores/as vinculados/as à tradição quantitativa) são afirmações absolutamente contraproducentes no contexto do debate acadêmico.

Contudo, é importante esclarecer que não compactuamos com a visão desses autores no que diz respeito ao espaço conferido às questões epistemológicas na atividade de pesquisa:

(...) *consideramos as batalhas epistemológicas* entre pesquisadores qualitativos e quantitativos, entre uma diversidade de grupos de discussão interna e grupos externos, *como polêmicas, verborrágicas e improdutivas*. Por conseguinte, concentramos nosso esforço no esclarecimento dos procedimentos, na prestação de contas públicas e na boa prática em pesquisas empíricas (...) (Bauer & Gaskel, 2002, p. 15, grifo nosso).

Em nossa perspectiva, as discussões epistemológicas *não são* polêmicas verborrágicas e improdutivas. Ao contrário, discutir os pressupostos epistemológicos que estão na base e nas entrelinhas da pesquisa é fundamental, uma vez que tais pressupostos orientam o ‘olhar e a ação’ dos(as) pesquisadores(as). Além disso, ao defender tal posicionamento, os autores acabam por estabelecer uma relação de equivalência entre pesquisa qualitativa e a adoção de certos métodos de investigação. Ora, os mesmos acabam por adotar uma leitura instrumentalista (González Rey, 1999), com o foco nos métodos, nos instrumentos e procedimentos de pesquisa e, portanto, as questões epistemológicas acabam por ocupar um espaço secundário. Apesar do valor inegável de trabalhos que focalizam os aspectos práticos e concretos envolvidos na realização de pesquisas qualitativas – como é o caso da obra editada pelos autores mencionados, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2002) – enfatizamos o espaço legítimo das questões epistemológicas no debate amplo em torno das relações e distinções entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.

Definir o que caracteriza a pesquisa qualitativa não é, certamente, uma tarefa fácil. Ao utilizar a expressão “pesquisa qualitativa”, entramos em um terreno compartilhado por distintas disciplinas científicas, por objetos de estudo e tradições teóricas diferentes, por uma multiplicidade de métodos de investigação (Denzin & Lincoln, 1998; Creswell, 1998). Apesar de tais dificuldades, é importante ter em mente, em consonância com a concepção apresentada por Denzin e Lincoln (1998), que ao

utilizar o termo “qualitativo”, *enfatizamos os processos e significados que não são sistematicamente analisados em termos de quantidade, frequência ou intensidade*. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a relação próxima entre sujeito do conhecimento e objeto de estudo, bem como os aspectos contextuais que delimitam, de alguma forma, a investigação (Denzin & Lincoln, 1998).

Qualquer tentativa de definição implica, necessariamente, em estabelecer certos limites e, em nossa compreensão (Madureira & Branco, 2001), tais limites não podem ser fixados a partir da simples adoção de certos métodos de investigação ou determinados instrumentos de coleta e análise de dados. Há, portanto, distinções de natureza epistemológica entre pesquisa qualitativa e quantitativa, conforme defende González Rey (1997, 1999). Ao apresentar a proposta de uma epistemologia qualitativa, González Rey (1997) parte de um campo científico específico (a psicologia), bem como de uma tradição teórica específica (a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores), a fim de construir novas zonas de sentido sobre a subjetividade, enquanto macroconceito central nos estudos por ele desenvolvidos (González Rey, 2003). Concordamos com o autor, quando este compreende a pesquisa qualitativa como paradigma epistemológico. Nesse sentido, os principais pressupostos de uma epistemologia qualitativa (González Rey, 1999):

O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa. Quer dizer, o conhecimento não representa a soma de fatos definidos pelas constatações imediatas do momento empírico. O caráter interpretativo do conhecimento aparece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado cuja significação para o problema estudado é somente indireta e implícita (...) (p. 37, grifo nosso).

Caráter interativo do processo de produção do conhecimento. Este segundo atributo da epistemologia qualitativa enfatiza não só que as relações investigador-investigado são uma condição para o desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, mas sim que o interativo é uma dimensão essencial do processo mesmo de produção de conhecimentos, é um atributo constitutivo deste processo no estudo dos fenômenos humanos (p. 39, grifo nosso).

Significação da singularidade como nível legítimo de produção do conhecimento. A singularidade foi historicamente desconsiderada quanto à sua legitimidade como fonte de conhecimento científico. A afirmação da singularidade na investigação da subjetividade reveste-se de uma importante significação qualitativa, que nos impede identificá-la com o conceito de individualidade. A singularidade se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo (p. 40, grifo nosso).

A presente pesquisa situa-se, portanto, no contexto da epistemologia qualitativa proposta por González Rey (1997, 1999). Mesmo que uma das etapas da pesquisa (primeira etapa – questionário) envolva procedimentos de quantificação, *o foco da pesquisa está na interpretação dos significados atribuídos por professores(as) às questões de gênero e sexualidade*. Posteriormente, retomaremos esta questão de forma mais aprofundada.

Ao delimitar a perspectiva epistemológica que está na base da pesquisa que será realizada, é importante, também, explicitar os pressupostos ontológicos. De forma didática, a epistemologia volta-se para os problemas filosóficos envolvidos na construção do conhecimento, enquanto a ontologia está relacionada aos problemas filosóficos relativos ao ser. De forma coerente com o referencial teórico adotado, a perspectiva sociocultural construtivista (Madureira & Branco, 2005a; Valsiner, 1994a, 1994b, 1998), assumimos aqui uma ontologia histórica (González Rey, 1997; Madureira & Branco, 2005b), destacando que tanto o sujeito como os fenômenos sociais estão sempre inscritos em uma temporalidade que não pode ser simplesmente ‘suspensa’ sob o pretexto de buscarmos a ‘sua essência atemporal’. Não há essências supra-históricas, mas sim a constante tensão dialética entre organização e processo, estabilidade e transformação, continuidade e ruptura. Tensão que marca a constituição do sujeito psicológico e o próprio desenvolvimento cultural. Como afirma Demo (2005, p. 39), “(...) Nem somos um caos dentro do qual tudo pode ser criado, inventado, nem somos ordem apenas repetitiva”.

Conforme foi discutido no capítulo 1, o nosso ponto de partida teórico situa-se na perspectiva sociocultural construtivista. Tal perspectiva teórica está inserida no contexto das correntes sociogenéticas que apresentam como tese central a afirmação de que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas (como, por exemplo, o pensamento abstrato), apresentam uma gênese social (Lawrence & Valsiner, 1993; Valsiner, 1994a, 1994b, 1998; Vygotsky, 1991). Um princípio de fundamental importância no desenvolvimento, organização e transformação das funções psicológicas superiores corresponde à mediação semiótica, ou seja, as operações com signos modificam, qualitativamente, o psiquismo humano (Vygotsky, 1991). Deste princípio geral, relativo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, advém a relevância do estudo dos *significados culturais* (Bruner, 1997; Valsiner, 2007) que mediam tanto a relação das pessoas concretas com o mundo social em que estão inseridas, como na relação que estabelecem consigo mesmas. Impõe-se, assim, a adoção

de uma perspectiva teórico-metodológica aberta, sistêmica e que valorize a qualidade das informações obtidas através dos diferentes procedimentos analíticos adotados no trabalho interpretativo.

Em resumo, partimos dos *pressupostos epistemológicos centrais da epistemologia qualitativa, adotando uma ontologia histórica que fundamenta a abordagem teórica sociocultural construtivista utilizada. Em termos éticos, assumimos, enquanto compromisso a valorização da diversidade e da pluralidade, existente em nossa sociedade, na construção de uma cultura democrática na escola, importante no delineamento de 'éticas multiculturais' (no sentido atribuído por Demo, 2005), visando contribuir com a consolidação da democracia em nosso país.* País com pequena tradição democrática, marcado, ao longo da sua história, por uma série de governos autoritários. Nesse sentido, concordamos com Moreira (2005, p. 145) quando ela afirma que:

(...) O princípio de tudo, portanto, é a necessidade de pensar sobre o sentido ético da vida em tempos tão difíceis, avaliando as dificuldades que temos em discutir práticas que possam estar em conformidade com uma idéia de educação escolar que permita contribuir para a construção social de formas de vida mais belas, melhores, mais justas.

Cabe mencionar que uma importante característica da metodologia qualitativa, utilizada na presente pesquisa, é a flexibilidade. Assim como no planejamento de viagens, no processo de pesquisa, há sempre imprevistos, mudanças que não foram planejadas inicialmente. Além disso, há sempre aspectos que não se consegue vislumbrar com clareza *a priori*, em determinado momento do processo de investigação. Como exemplo, podemos citar a necessidade, ao longo do processo de investigação, de construção de categorias analíticas que não poderiam ter sido definidas previamente. Nesse sentido, um dos desafios enfrentados nesta pesquisa correspondeu à forma como as informações produzidas no momento empírico seriam analisadas e interpretadas.

No caso, por exemplo, das entrevistas individuais que foram realizadas com professores(as) da rede pública de ensino do DF, podemos observar aspectos típicos da entrevista semi-estruturada e da entrevista narrativa, no sentido atribuído por Jovchelovitch & Bauer (2002):

As narrativas revelam as diversas perspectivas dos informantes sobre os acontecimentos e sobre si mesmos, enquanto que perguntas padronizadas nos possibilitam fazer comparações diretas percorrendo várias entrevistas sobre o mesmo assunto. Além disso, uma entrevista pode percorrer várias seqüências de narração e subsequente

questionamento. A interação entre a narração e o questionamento pode ocasionalmente diluir as fronteiras entre a EN [entrevista narrativa] e a entrevista semi-estruturada. Como afirma Habermas (1991), mais que uma nova forma de entrevista, nós temos uma entrevista semi-estruturada enriquecida por narrativas (...) (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p. 103).

No decorrer do processo de investigação, entretanto, torna-se importante sistematizar, esclarecer e informar sobre os caminhos analíticos e interpretativos que foram seguidos na construção de ‘zonas de sentido’ (González Rey, 1997) sobre as informações produzidas no momento empírico. Ao delimitar ‘de onde partimos’, podemos, agora, focalizar as seguintes questões: ‘aonde desejamos chegar?’ e ‘quais os caminhos para chegarmos ao nosso destino?’

2. Aonde desejamos chegar? - Considerando os objetivos

(...) Qualquer ponto de partida metodológico é, por definição, parcial, incompleto e historicamente contingente. Diversidade de representações é fundamental. A análise narrativa é uma forma de pesquisa, não uma panacéia, apropriada para algumas situações de pesquisa, mas não para outras. (...) A análise narrativa permite o estudo sistemático da experiência e do significado pessoal: como eventos são construídos por sujeitos ativos (Riessman, 1993, p. 70, grifo nosso).

Neste trabalho, pretendemos construir conhecimentos científicos sobre as formas como questões relacionadas à sexualidade, gênero e diversidade vêm sendo vivenciadas e trabalhadas nas práticas escolares, na perspectiva de professores(as). Conhecimentos que, por sua vez, possam contribuir e serem integrados à formação inicial e continuada de professores(as), apoiando o desenvolvimento de competências para lidar, de forma construtiva, com questões relativas à sexualidade e com a diversidade na escola e, de forma mais específica, com a diversidade sexual e de gênero. O desenvolvimento de pesquisas que possam, portanto, colaborar com subsídios para a formação de professores(as), no que tange às questões de gênero e sexualidade, exige, antes de tudo, *ouvir os(as) professores(as) que estão ‘com a mão na massa’, seja para analisar os contextos em que atuam, como para co-construir propostas de intervenção que sejam contextualizadas. Em última instância, propostas que façam sentido, considerando a realidade concreta das instituições escolares.*

Em síntese, para atingir os objetivos deste trabalho vários procedimentos foram necessários. Um dos procedimentos consistiu na co-construção com os(as)

educadores(as) de conhecimentos e caminhos concretos para a promoção de atividades relacionadas ao estudo e à discussão do tema no contexto escolar. É no espaço das ‘fronteiras’ entre: (a) as referências que orientam o ‘olhar’ da pesquisadora sobre as questões de gênero e sexualidade e (b) as concepções e crenças de professores(as) de escolas públicas do DF sobre tais questões, que situamos uma das contribuições desta pesquisa. A concepção sobre as ‘fronteiras’ enquanto espaço dialógico frutífero é expresso na Figura 3 apresentada a seguir:

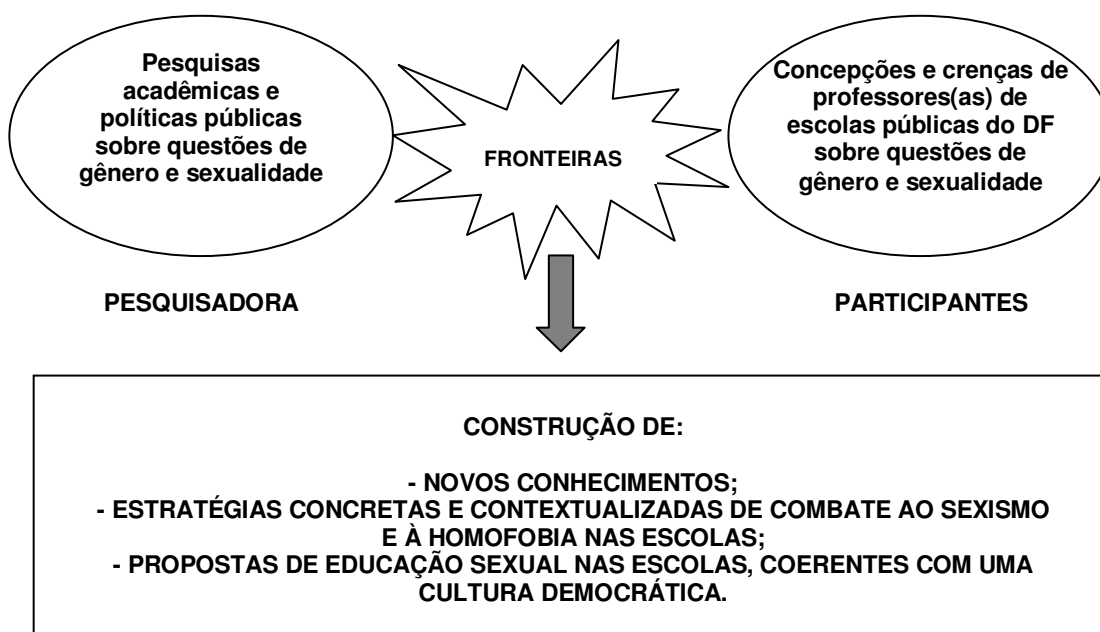


Figura 3 – As ‘fronteiras’ como espaço privilegiado de co-construção de conhecimentos e alternativas de intervenção contextualizadas.

Quanto ao objetivo geral deste trabalho, explicitado na página 101, cabe esclarecer duas questões. Primeiramente, decidimos realizar a pesquisa com professores(as) da rede pública de ensino do Distrito Federal por considerarmos que as universidades públicas brasileiras devem colaborar, prioritariamente, para a melhoria do ensino público. Em segundo lugar, ao delimitar as séries, 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, tivemos em mente trabalhar com professores(as) que lidam no seu cotidiano profissional com alunos(as) que estão em uma faixa etária de transição entre a infância e a adolescência. Nossa hipótese é que nesta faixa etária, as preocupações dos(as) alunos(as) relativas à sexualidade seriam bastante evidentes e que, portanto, os(as) professores(as) deveriam lidar com uma maior frequência com tais questões no seu cotidiano profissional.

Os objetivos específicos, por sua vez, deram origem aos métodos de investigação que foram posteriormente utilizados. Tal relação entre objetivos específicos e metodologia é fundamental, visto que em qualquer pesquisa empírica, precisamos traduzir em ‘ações concretas’ o objetivo geral, ou seja, definir objetivos específicos que permitam o salto em direção aos procedimentos de coleta e análise das informações que foram produzidas no momento empírico. Nesse sentido, a metodologia é compreendida como um processo: “(...) de pensamento orientado em uma certa direção de procedimentos de intervenção utilizados pelo pesquisador em sua interação com o fenômeno investigado, o qual conduz à construção de um novo conhecimento” (Branco & Valsiner, 1997, p. 39). Os procedimentos metodológicos, portanto, devem estar articulados com os pressupostos assumidos pelo(a) pesquisador(a), com os objetivos da pesquisa e com as características específicas dos fenômenos investigados.

Como pretendemos, então, atingir os objetivos delimitados? Ou, de forma metafórica, ‘quais os caminhos para chegarmos ao nosso destino’? Apresentamos, a seguir, a metodologia que foi utilizada.

3. Quais os caminhos para chegarmos ao nosso destino? – Metodologia, participantes, procedimentos de coleta e análise dos dados

Nesta seção, apresentaremos os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados, e como as informações produzidas no momento empírico foram analisadas. Nesse sentido, é pertinente mencionar que a pesquisadora – após a experiência²⁸ de ter estudado, no 2º semestre de 2006, no Departamento de Psicologia da *Clark University* (USA), sob a supervisão do Prof. Dr. Jaan Valsiner – começou a vislumbrar *a importância significativa de se considerar a tensão entre o específico e o geral no estudo dos fenômenos sociais e psicológicos*. A consideração desta tensão no âmbito da atividade de pesquisa apresenta implicações não apenas teóricas, mas também metodológicas. Tais implicações metodológicas serão evidenciadas, especialmente, na apresentação dos procedimentos de análise de dados.

²⁸ Esta experiência, extremamente frutífera em termos acadêmicos, foi possível graças à obtenção, por parte da pesquisadora, de uma Bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq).

Seguindo a linha do tempo, para chegarmos à delimitação dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, partimos do geral em direção ao específico, como é expresso, de forma didática, na Figura 4 apresentada a seguir:

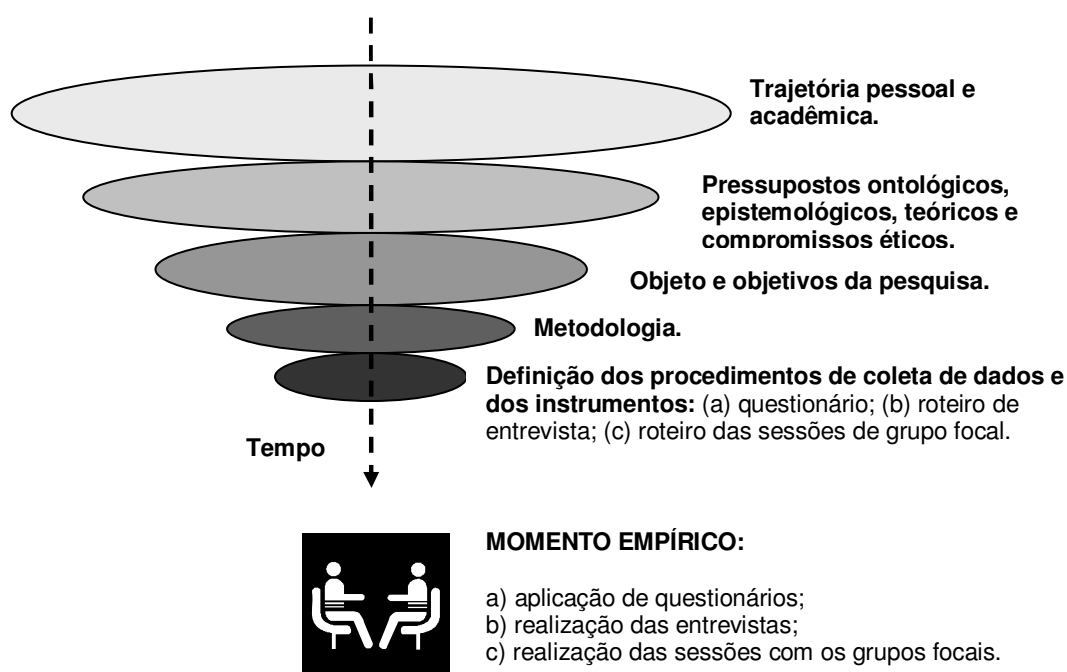


Figura 4 - Procedimentos de coleta de dados: dos níveis mais abstratos às especificidades do momento empírico

A pesquisa empírica foi realizada em duas etapas distintas:

- (a) *na primeira etapa*, os(as) professores(as) de sete escolas públicas do Distrito Federal foram investigados(as) através de um questionário, com questões fechadas e questões abertas (totalizando trinta questões);

- (b) *na segunda etapa*, professores(as) de duas escolas públicas selecionadas, entre aquelas que contribuíram com a pesquisa na etapa anterior, foram investigados(as) através de uma entrevista individual semi-estruturada e através de quatro sessões de grupo focal em cada escola selecionada (totalizando 8 sessões).

A coleta de dados ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2005 (primeira etapa) e entre os meses de março a julho de 2006 (segunda etapa). É importante destacar que buscamos integrar distintos métodos de investigação na realização da presente pesquisa. Esta preocupação em integrar diferentes métodos está em sintonia com o *pluralismo metodológico* defendido por Bauer, Gaskell e Allum

(2002, p. 26): “O que é necessário é uma visão mais holística do processo de pesquisa social (...). Dentro deste processo, diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer (...)”.

Contudo, distintamente desses autores, compreendemos que mesmo utilizando na primeira etapa da investigação procedimentos quantitativos de coleta e análise de dados, a pesquisa continua como uma investigação eminentemente qualitativa. Primeiramente, pelos pressupostos epistemológicos que sustentam a investigação em questão, conforme já foi discutido. Em segundo lugar, pelo fato da aplicação e da análise dos questionários estarem subordinadas ao objetivo maior de construir uma rede interpretativa que possibilite uma *compreensão aprofundada sobre os significados* atribuídos pelos(as) participantes em relação às questões de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Pretendeu-se com a aplicação e análise dos questionários construir uma ‘visão panorâmica’ sobre as concepções e crenças de professores(as), das sete escolas selecionadas, em relação à temática em questão. A análise de um maior número de participantes na fase inicial da pesquisa permitiu o delineamento de uma compreensão mais extensiva (ampla) sobre o fenômeno investigado. Por sua vez, as entrevistas e grupos focais permitiram a construção de uma compreensão intensiva (aprofundada) sobre o objeto de estudo.

Na segunda etapa da pesquisa, procurou-se articular os dados obtidos através de: (a) entrevistas individuais semi-estruturadas e (b) grupos focais de discussão, tendo em vista reunir informações aprofundadas sobre as concepções e crenças dos(as) participantes sobre as questões de gênero e sexualidade. Tanto as entrevistas individuais como as discussões em grupos focais apresentam vantagens e desvantagens (Gaskell, 2002), ao integrá-las em uma mesma pesquisa, procuramos compensar, de alguma forma, as desvantagens de cada uma e, assim, mediante a articulação entre ambas, potencializar as suas vantagens.

Cabe mencionar que a pesquisadora contou com a importante contribuição de duas auxiliares de pesquisa, em momentos distintos da investigação²⁹. Cabe mencionar,

²⁹ A pesquisadora gostaria de agradecer às alunas de graduação em Psicologia da UnB: (a) Júlia Lagos Oliveira, pela contribuição na realização do estudo-piloto, voltado à elaboração do questionário e do roteiro de entrevista, na aplicação e na análise das questões fechadas do questionário; e (b) Amanda de Oliveira Mota, pela contribuição na análise das questões abertas dos questionários, na análise das entrevistas e dos grupos focais. Além disso, nas reuniões de discussão teórica realizadas em conjunto com a pesquisadora, ambas contribuíram com questionamentos e reflexões interessantes sobre as questões investigadas.

também, que na maioria das escolas que contribuíram com a pesquisa, os(as) coordenadores(as) pedagógicos tiveram um papel importante na realização da coleta de dados, pois agiram como uma espécie de ‘ponte’ entre a pesquisadora e os(as) professores(as). O que ficou mais evidente ainda na segunda etapa da pesquisa, considerando que a pesquisadora precisou agendar vários encontros com os(as) professores(as), a fim de realizar todas as entrevistas e sessões de grupo focal.

Nos próximos tópicos, apresentaremos informações mais detalhadas sobre os(as) participantes, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

Participantes

Na primeira etapa da pesquisa, referente à aplicação de questionários, participaram 122 professores(as) de sete escolas públicas de Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a séries, do Distrito Federal (n = 122). As escolas que contribuíram com a pesquisa estão distribuídas entre quatro Regionais de Ensino. As escolas sublinhadas foram selecionadas para participarem da segunda etapa da pesquisa (entrevistas individuais e grupos focais):

- Regional de Ensino do Gama: Escola A (n =18); Escola B (n =17).
- Regional de Ensino de Sobradinho: Escola A (n = 18); Escola B (n = 25).
- Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante: Escola A (n = 24); Escola B - Riacho Fundo I (n = 10).
- Regional de Ensino do Plano Piloto: Escola A (n = 10).

A caracterização sociodemográfica dos(as) participantes que responderam o questionário é sintetizada no Quadro 2 apresentado na próxima página.

Quadro 2 – Caracterização sociodemográfica dos(as) participantes da primeira etapa da pesquisa (%)

Sexo	Idade	Religião
- Feminino: 75,40 - Masculino: 24,60	- Idade média: 38,95 anos - Idade máxima: 62 anos - Idade mínima: 24 anos - SR (sem resposta): 02 (122 – 2 = 120)	- Católica: 64,75 - Evangélica: 12,30 - Espírita: 9,83 - Não tenho religião: 6,56 - Outra religião: 6,56
Renda familiar (S. M. = R\$ 300,00)³⁰	Nível de escolaridade	
- De 5 a 10 S. M.: 38,53 - De 10 a 15 S. M.: 23,77 - De 15 a 20 S. M.: 14,75 - De 1 a 5 S. M.: 10,65 - Acima de 20 S. M.: 9,84 - SR (sem resposta): 2,46	- Superior completo: 51,64 - Pós-graduação completa: 40,16 - Pós-graduação incompleta: 8,20 - Ensino médio completo: 0,00 - Superior incompleto: 0,00 - SR (sem resposta): 0,00	

Na segunda etapa da pesquisa, participaram das entrevistas individuais semi-estruturadas 11 professores(as) de duas escolas selecionadas: Escola A (n = 6), situada no Núcleo Bandeirante - DF e Escola B (n = 5), situada no Gama - DF. Os(as) professores(as) entrevistados(as) participaram, também, das quatro sessões de grupo focal realizadas em cada uma das escolas selecionadas, com exceção de uma professora da Escola B que não pôde participar das sessões de grupo focal. Cabe esclarecer que a entrevista realizada com esta professora não foi considerada para fins de análise. Tal decisão foi motivada pelo fato de que esta professora estava com pressa na ocasião da entrevista, pois tinha um compromisso depois, o que acabou por comprometer a qualidade das suas respostas. Além disso, ela não pôde participar das sessões de grupo focal, como os(as) demais professores(as) entrevistados(as). Para fins de análise, foi decidido, então, considerar apenas as entrevistas com os(as) professores(as) que participaram, também, das sessões de grupo focal.

Apresentamos a seguir informações mais detalhadas sobre os(as) professores(as) que participaram tanto das entrevistas, como das sessões de grupo focal. As informações sociodemográficas são apresentadas no Quadro 3 e as informações complementares, no Quadro 4.

³⁰ S. M. = Salário-mínimo.

Quadro 3 – Dados sociodemográficos dos(as) participantes da segunda etapa da pesquisa (n = 10)

	Nome fictício	Sexo	Idade	Escolaridade	Religião
E S C O L A A	1. Beatriz	F	34 anos	Superior completo	Católica
	2. Lúcia	F	47 anos	Pós-graduação completa (Especialização)	Católica
	3. Helena	F	40 anos	Pós-graduação incompleta (Especialização)	Espírita
	4. Fabiana	F	34 anos	Pós-graduação completa (Especialização)	Não tem religião
	5. Ricardo	M	38 anos	Pós-graduação completa (Especialização)	Católica
	6. Joana	F	40 anos	Superior completo	Espírita
E S C O L A B	7. Luciene	F	37 anos	Superior completo	Católica
	8. Carolina	F	38 anos	Superior completo	Espírita
	9. Vânia	F	44 anos	Superior completo	Católica
	10. Tereza	F	44 anos	Pós-graduação completa (Especialização)	Católica

Quadro 4 – Informações complementares sobre os(as) participantes da segunda etapa da pesquisa (n = 10)

	Nome fictício	Tempo de atuação como professor(a)	Tempo de atuação como professor(a) da SEEDF	Matéria	Participação na primeira etapa da pesquisa (questionário)
E S C O L A A	1. Beatriz	12 anos	12 anos	Matemática	Sim
	2. Lúcia	25 anos	15 anos	Geografia	Não
	3. Helena	19 anos	19 anos	Português e Inglês	Não
	4. Fabiana	14 anos	14 anos	Ciências e Matemática	Sim
	5. Ricardo	18 anos	17 anos	Ciências e Matemática	Sim
	6. Joana	10 anos	10 anos	Geografia e História	Sim
E S C O L A B	7. Luciene	17 anos	17 anos	Ciências e Matemática	Sim
	8. Carolina	19 anos	19 anos	Geografia	Não
	9. Vânia	22 anos	15 anos	Português	Não
	10. Tereza	24 anos	24 anos	História	Não

Procedimentos de coleta de dados

1) Primeira etapa: questionários

Antes de iniciar a aplicação dos questionários nas escolas, algumas etapas preliminares se fizeram necessárias. Basicamente, a ‘preparação’ para realização da pesquisa empírica envolveu as etapas apresentadas a seguir.

- (a) Apresentação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília (FS/UnB).
- (b) Realização de estudo-piloto voltado à elaboração do questionário e do roteiro de entrevista. O estudo-piloto envolveu a realização de uma entrevista individual preliminar com quatro professores(as). A partir destas entrevistas preliminares, foi elaborada a versão final do roteiro de entrevista e a primeira versão do questionário. Esta versão foi, posteriormente, respondida por quatro professores(as) com o objetivo de aprimoramento do instrumento. Elaboramos, então, a versão final do questionário que foi aplicado na primeira etapa da pesquisa.
- (c) Apresentação e aprovação do projeto de pesquisa junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).
- (d) Após a obtenção da autorização por parte da SEEDF, a pesquisadora foi à sede de quatro Diretorias de Regionais de Ensino (indicadas pela própria SEEDF). Foi explicado, tanto na SEEDF como nas Diretorias das Regionais de Ensino, que seria importante selecionar escolas que fossem receptivas à realização da pesquisa. Portanto, as escolas que contribuíram com a pesquisa foram indicadas pelas Diretorias das Regionais de Ensino (com exceção da escola no Plano Piloto que foi indicada pela própria SEEDF).

As etapas preliminares, mencionadas anteriormente, foram realizadas ao longo de, praticamente, todo o ano de 2005. Após a realização destas etapas, teve início a pesquisa empírica propriamente dita. Entre os meses de novembro e dezembro de 2005, foram aplicados 122 questionários, entre professores(as) de sete escolas públicas do DF, distribuídas entre quatro Regionais de Ensino, conforme descrito no tópico anterior. Todos(as) os(as) participantes receberam uma carta contendo a descrição do tema e do

objetivo geral da pesquisa, bem como explicitando o caráter sigiloso das informações relativas às identidades pessoais dos(as) participantes. Havendo concordância em participar da pesquisa, os(as) professores(as) respondiam, de forma anônima, o questionário.

Nesta primeira etapa da investigação, a aplicação do questionário tinha como principal objetivo fornecer à pesquisadora informações gerais que possibilitassem o delineamento de uma ‘visão panorâmica’ sobre as concepções e crenças dos(as) professores(as) acerca das questões de gênero e sexualidade. O questionário englobou perguntas fechadas e perguntas abertas sobre a temática em foco, totalizando trinta questões (Anexo 1 - questionário).

2) Segunda etapa: entrevistas e grupos focais

Entre as escolas que participaram da etapa anterior, foram selecionadas duas escolas públicas no DF para participar desta etapa. Para a seleção das escolas, considerou-se a receptividade e o interesse demonstrados pela Direção, pelo corpo docente e pelos demais profissionais da escola em relação à presente pesquisa. Foram, então, selecionadas: uma escola situada no Núcleo Bandeirante - DF (Escola A) e uma escola situada no Gama - DF (Escola B). Todos(as) os(as) professores(as) interessados(as) em participar desta nova etapa da investigação receberam uma carta contendo a descrição do tema e do objetivo geral da pesquisa, bem como explicitando o caráter sigiloso das informações relativas às identidades pessoais dos(as) participantes. Havendo concordância em participar da pesquisa, cada professor(a) assinou o seu consentimento em documento específico (Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Foram realizadas, então, entrevistas individuais semi-estruturadas com 11 professores(as) das duas escolas selecionadas: Escola A (n = 6); Escola B (n = 5). Cada entrevista teve uma duração aproximada de 120 minutos. O roteiro de entrevista foi estruturado a partir de 17 perguntas abertas, organizadas em três blocos de questões: (a) o primeiro bloco correspondeu às questões voltadas para a formação, história e identidade profissional do(a) professor(a) entrevistado(a); (b) o segundo bloco correspondeu às questões de gênero, sexualidade e diversidade a partir da experiência do(a) professor em sala de aula ou a partir de situações hipotéticas que focalizam o espaço escolar; (c) o terceiro bloco focalizou os mesmos temas a partir de uma

perspectiva mais ampla, abstrata, incluindo explicitamente a discussão sobre propostas de educação sexual na escola, de acordo com a percepção do(a) professor(a) (Anexo 3 - Roteiro de entrevista).

Cabe destacar que a entrevista não é “um ‘meio’ para o acesso a “conteúdos intrapsíquicos do sujeito investigado, como se os mesmos já estivessem ‘prontos dentro de sua cabeça’. (...) O momento da entrevista consiste em um espaço dialógico” (Madureira & Branco, 2001, p. 72). De forma similar, Gaskell (2002, p. 73) afirma que a entrevista não é simplesmente: “um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador).” De forma distinta, a entrevista caracteriza-se pela: “troca de idéias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”.

Tanto as entrevistas individuais como as reuniões de discussão com os grupos focais foram gravadas em áudio, com o consentimento dos(as) professores(as), sendo realizadas no próprio espaço das duas escolas selecionadas. As reuniões com os grupos focais foram realizadas com os(as) mesmos(as) professores(as) que foram entrevistados(as), com exceção de uma professora da Escola B que não pôde participar das reuniões. Os(as) professores(as) que participaram, tanto da entrevista como das reuniões de discussão nos grupos focais, responderam um breve formulário, elaborado pela pesquisadora, com questões sociodemográficas (Anexo 4 – Dados sociodemográficos dos/as participantes da 2ª etapa da pesquisa).

Cada reunião de grupo focal teve uma duração aproximada de 90 minutos, com exceção da 4ª reunião que teve uma duração aproximada de 120 minutos. Considerando que foram oito reuniões, quatro reuniões em cada escola, ao final foram totalizadas 13 horas de gravação em áudio. Excluindo a entrevista que não foi analisada (11ª entrevista), o total de horas de gravação em áudio – incluindo as entrevistas e as reuniões com os grupos focais – correspondeu a, aproximadamente, 33 horas. Para a realização das reuniões com os grupos focais, foi elaborado um roteiro flexível, visando nortear as atividades que seriam desenvolvidas com os(as) professores(as) (Anexo 5 – Roteiro: planejamento das reuniões dos grupos focais). Em linhas gerais, as atividades propostas em cada reunião foram as seguintes:

- 1ª reunião: dinâmica de apresentação e discussão sobre as questões de gênero no cotidiano a partir do questionamento amplo: “quais as vantagens e desvantagens de ser homem/mulher”?

- 2ª reunião: dinâmica de grupo voltada para a construção de histórias a partir de imagens extraídas de livros e revistas. Discussão sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade a partir das histórias construídas pelos(as) participantes.
- 3ª reunião: apresentação de dez situações hipotéticas para que cada professor(a) classifique em uma escala de 1 a 10 o seu prazer ou o seu desconforto diante de cada situação. Discussão sobre o espaço do prazer e do afeto nas discussões sobre sexualidade na escola. Discussão de casos concretos envolvendo questões de sexualidade na escola, extraídos de uma revista que tem como público-alvo os(as) profissionais de educação (*Revista Nova Escola*).
- 4ª reunião: construção coletiva de um programa de educação sexual, incluindo os conteúdos que, na percepção dos(as) professores(as), deveriam ser trabalhados ('o que incluir?') e os métodos a serem utilizados ('como fazer?').

Em relação às discussões nos grupos focais, é importante esclarecer dois pontos. Em primeiro lugar, quando planejamos a realização de quatro reuniões com cada grupo focal, tínhamos em mente que as discussões teriam como eixo, além de questões diretamente ligadas às concepções e crenças dos(as) professores(as) sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade, questões voltadas à elaboração de propostas de educação sexual nas escolas, a partir das contribuições dos(as) próprios(as) educadores(as). Conseqüentemente, seria necessário realizar um número de reuniões que possibilitasse tanto analisar as concepções e crenças dos(as) participantes dos dois grupos focais sobre as temáticas em foco, como analisar suas sugestões concretas sobre a questão da educação sexual na escola. Ao mesmo tempo, tínhamos que considerar seriamente a questão da disponibilidade de tempo dos(as) participantes, pois de nada adiantaria planejar um número excessivo de reuniões, se os(as) professores(as) não pudessem participar. Decidimos, portanto, que quatro reuniões seria um número razoável, considerando os objetivos em pauta e a disponibilidade dos(as) professores(as).

Outra questão importante diz respeito à utilização de imagens nas discussões nos grupos focais. Nesse sentido, cabe mencionar que entre as funções da fotografia na pesquisa em Psicologia, destacamos a função de modelo, conforme definição apresentada por Neiva-Silva e Koller (2002):

No segundo caso, a fotografia desempenha a função de modelo. São apresentadas aos participantes, fotos que enfocam determinado tema, normalmente relacionado com o objeto de estudo, mas que não retratam os próprios participantes. São analisadas as percepções, falas ou reações das pessoas em relação às imagens. O foco principal de análise passa a ser o observador da fotografia, juntamente com as suas respostas direcionadas às diferentes fotos apresentadas (...) (p. 238).

A utilização de fotografias, ou outras imagens, pode ser um recurso interessante no sentido de fomentar discussões nos grupos focais sobre os estereótipos de gênero e sobre os estereótipos relacionados às identidades sexuais não-hegemônicas (Madureira, 2000; Madureira & Branco, 2007). Nesse sentido, utilizamos imagens e fotografias com a função de modelo em uma das reuniões de discussão com os grupos focais (2ª reunião). De forma similar, utilizamos algumas dinâmicas, enquanto recursos para estimular as discussões e reflexões dos(as) participantes sobre os temas enfocados na presente pesquisa.

Por último, cabe mencionar que para chegarmos à delimitação dos instrumentos e dos procedimentos de coleta de dados, tínhamos diante de nós o desafio de ‘traduzir’ questões mais amplas e abstratas em ações específicas e concretas. Ou seja, como fazer com que as informações produzidas no momento empírico fossem relevantes no processo de construção de conhecimentos sobre o objeto de estudo em foco? Por um lado, esse desafio demanda uma ‘dose de pragmatismo’, expressa na questão: ‘como fazer isso?’ Por outro lado, demanda que sejamos conscientes dos pressupostos mais amplos que orientam a nossa pesquisa. Esta articulação é de fundamental importância; sem ela, corre-se o risco de se produzir uma infinidade de informações circunscritas às especificidades do momento empírico, mas sem relevância em termos teóricos.

Procedimentos de análise de dados

1) Questionários

Ao abordar os procedimentos de análise dos questionários, é importante retomar o principal objetivo da sua aplicação: não tínhamos a expectativa de realizar análises estatísticas sofisticadas, mas tão somente construir uma ‘visão panorâmica’ (extensiva) sobre as concepções e crenças de professores(as), das sete escolas selecionadas, em relação às questões de gênero e sexualidade.

Primeiramente, foram analisadas, mediante cálculo estatístico descritivo, as respostas dos(as) professores(as) às questões fechadas do questionário. No segundo momento, as respostas às questões abertas foram, inicialmente, transcritas tais como foram escritas pelos(as) professores(as). Posteriormente, foram corrigidos os eventuais erros de português (como, por exemplo, erros de ortografia e concordância). Para a realização da análise, tanto das questões fechadas como das questões abertas, consideramos as seguintes categorias analíticas como eixos norteadores: (1) gênero e sexualidade: concepções e crenças de professores(as); (2) diversidade sexual e de gênero: respeito às diferenças *versus* preconceito; (3) educação sexual na escola: concepções e propostas dos(as) professores(as). Tais categorias analíticas foram construídas após a análise quantitativa das questões fechadas e a transcrição das respostas dos(as) participantes às questões abertas.

Na integração dos resultados obtidos nos questionários, tanto nas questões fechadas como nas questões abertas, uma estratégia analítica que se mostrou muito útil foi a busca por aspectos convergentes e divergentes que emergiram nas respostas. Nesse sentido, a pesquisadora procurou focalizar quais seriam as questões que suscitaram posicionamentos mais homogêneos e quais aquelas que suscitaram uma maior heterogeneidade de respostas. Dessa forma, foi possível delinear quais as concepções e crenças sobre as temáticas em foco que são compartilhadas pela maioria dos(as) participantes da 1ª etapa da investigação e quais as concepções e crenças que são compartilhadas por alguns(mas) participantes, mas não pela maioria. Além disso, foi possível identificar quais os temas que são polêmicos e que geram, portanto, não apenas posicionamentos heterogêneos, mas opostos.

2) *Entrevistas e grupos focais*

Após a conclusão da segunda etapa da pesquisa, em julho de 2006, a pesquisadora analisou, aproximadamente, 33 horas de gravação em áudio (20 horas referentes às entrevistas e 13 horas referentes às reuniões de grupo focal). Com isto, obteve uma riqueza imensa de informações, e estas precisaram ser analisadas, priorizadas e devidamente articuladas. Foram, então, priorizadas as pistas que nos ajudavam a trilhar os caminhos que nos conduziam ao nosso destino, nosso objetivo maior: analisar as concepções e crenças de professores(as) sobre as questões de gênero e sexualidade. Com esta preocupação em mente, as entrevistas foram interpretadas

a partir da integração de diferentes níveis de análise, dos mais específicos e concretos aos níveis mais amplos e abstratos. Para tanto, foram criadas as seguintes categorias analíticas:

1. Formação e história profissional.
2. Gênero.
3. Sexualidade.
4. Diversidade, preconceito e discriminação.
5. Educação sexual na escola.

Em um primeiro momento (1º nível de análise), foram realizadas transcrições seletivas e comentários iniciais sobre as entrevistas. O segundo nível de análise consistiu na interpretação de cada entrevista a partir das categorias analíticas mencionadas acima. Considerando a linha do tempo, houve uma alternância entre o 1º e o 2º níveis de análise. Por exemplo, após a transcrição seletiva de trechos significativos da entrevista X, foi realizada a análise por categorias da entrevista Y, que já tinha passado pelo 1º nível de análise. Alternar o foco – ora no 1º nível, ora no 2º nível de análise – foi o caminho que a pesquisadora encontrou para tornar o longo trabalho de análise das entrevistas, especialmente o trabalho de transcrição, menos cansativo. Após a análise das entrevistas consideradas separadamente, as mesmas foram reunidas e organizadas a partir das categorias analíticas (3º nível de análise).

Ao final de cada categoria analítica, foi elaborado um quadro sintético com os temas recorrentes nas entrevistas. Dessa forma, com todas as entrevistas organizadas por categorias analíticas e com a apresentação de um quadro sintético ao final de cada categoria, foi possível visualizar com maior clareza as concepções e crenças dos(as) professores(as) entrevistados(as) sobre as temáticas em foco. Isto facilitou a elaboração da seção de *Discussão*, que buscou integrar os resultados obtidos nas entrevistas, nos questionários e nos grupos focais. Sobre a integração entre os diversos níveis de análise mencionados, observe a Figura 5, apresentada a seguir:

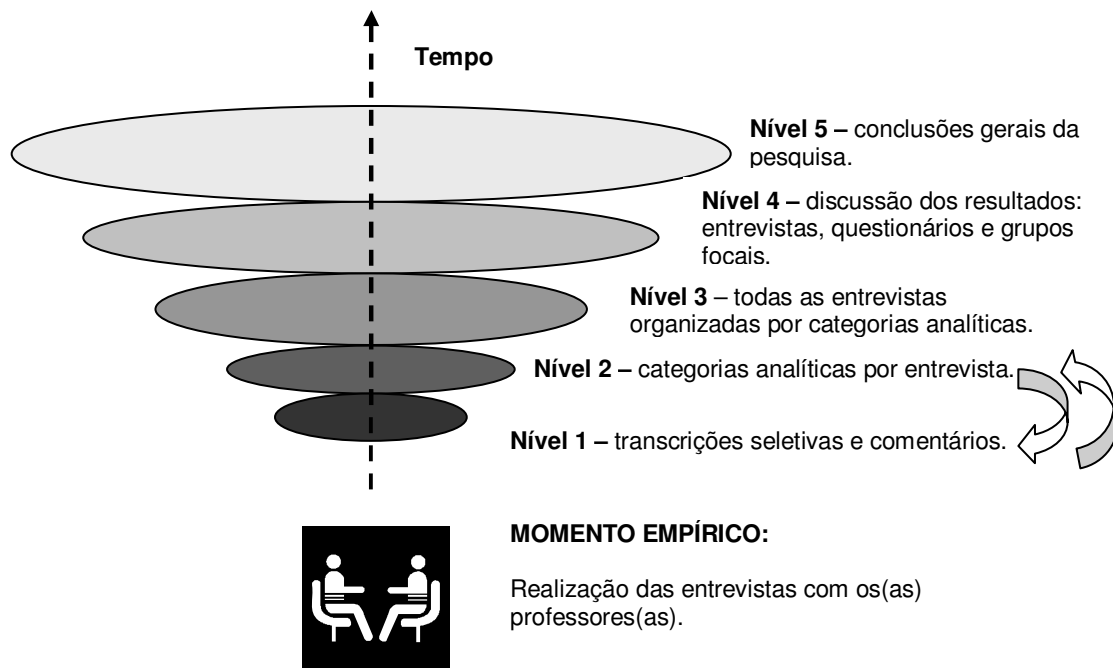


Figura 5 - Procedimentos de análise das entrevistas: do momento empírico aos níveis mais abstratos de generalização

É importante destacar que as entrevistas foram especialmente ricas em termos de reflexões, problematizações e casos concretos apresentados pelos(as) professores(as). Além disso, tiveram uma duração média muito acima da expectativa inicial (50 minutos). Nesse sentido, é pertinente esclarecer que optamos por *privilegiar a análise dos significados co-construídos no espaço dialógico das entrevistas*, o que resultou em análises mais pormenorizadas das entrevistas, em comparação com as análises dos questionários e das reuniões de discussão nos grupos focais. Em termos metafóricos, ao longo do nosso trabalho interpretativo, as entrevistas funcionaram como ‘figura’, enquanto os questionários e os grupos focais funcionaram como ‘fundo’.

Em relação à análise das reuniões de discussão nos grupos focais, em um primeiro momento (1º nível de análise), foram realizadas transcrições seletivas e comentários iniciais sobre cada uma das quatro reuniões realizadas nas duas escolas selecionadas. Entretanto, as transcrições seletivas referentes às reuniões dos grupos focais foram mais sintéticas, se comparadas às transcrições seletivas referentes às entrevistas, pelo motivo apresentado no parágrafo anterior. Neste nível de análise, foram retomadas as atividades planejadas para cada reunião e selecionados trechos significativos para a transcrição.

No 2º nível de análise, buscou-se extrair, entre os trechos anteriormente selecionados, aqueles que oferecessem pistas para o aprofundamento interpretativo de questões contempladas nos questionários e nas entrevistas ou, então, trechos que abordassem questões novas que ainda não tinham sido contempladas. Dessa forma, buscamos evitar a repetição de discussões já realizadas anteriormente, na análise dos questionários e das entrevistas. A análise dos grupos focais foi organizada por reunião, sendo que as categorias analíticas utilizadas foram construídas: (a) a partir das atividades planejadas para cada reunião; e (b) a partir de frases ou expressões utilizadas pelos(as) próprios(as) participantes que sintetizam concepções e crenças importantes sobre as temáticas abordadas.

Buscamos, na transcrição das entrevistas e das reuniões dos grupos focais, integrar às verbalizações elementos paralingüísticos (como, por exemplo, a ênfase em certas palavras e as pausas na fala), visando o enriquecimento da análise e possibilitando uma maior compreensão da dimensão metacomunicativa presente no momento de realização das entrevistas e das reuniões de discussão nos grupos focais.

Quadro 5 – Códigos utilizados na transcrição das entrevistas e das reuniões dos grupos focais

Códigos utilizados nas transcrições	Significado
_____	Ênfase na(s) palavra(s) sublinhada(s)
...	Pausa na fala.
(...)	Trecho suprimido.
[???	Palavra(s) ininteligível(eis).
[xxxxx]	Informações complementares.
(*)	A pesquisadora fala o nome do(a) participante para facilitar a identificação posterior (apenas no caso dos grupos focais).
(**)	O(a) participante fala o próprio nome para facilitar a identificação posterior (apenas no caso dos grupos focais).

Por último, cabe esclarecer que – além de apresentarmos nomes fictícios para os(as) participantes da 2ª etapa da investigação – todas as pessoas citadas tiveram, também, os seus nomes trocados por nomes fictícios. Pretendemos, assim, assegurar a integridade dos(as) participantes e o respeito aos seus direitos enquanto sujeitos de pesquisa, dentre eles, o direito ao sigilo em relação à identificação pessoal.

RESULTADOS

1ª ETAPA: Concepções e Crenças sobre Gênero e Sexualidade a partir dos Questionários Aplicados nas Escolas

Os resultados foram organizados a partir das questões do próprio questionário (Anexo 1). Cabe esclarecer que, nas respostas dos(as) participantes às questões abertas, os eventuais erros ortográficos e de concordância foram corrigidos. Entretanto, nos casos envolvendo problemas de falta de clareza na elaboração do texto, as respostas não foram corrigidas. Isso se deve à impossibilidade de deduzirmos o que o(a) participante realmente ‘quis dizer’. Apresentamos a seguir o Quadro 6 com informações sobre os questionários aplicados. As escolas selecionadas para a segunda etapa da pesquisa encontram-se em negrito.

Quadro 6 – Informações sobre a aplicação dos questionários

Regional de Ensino	Número de questionários aplicados
Regional de Ensino do Gama	Escola A (n =18); Escola B (n =17).
Regional de Ensino de Sobradinho	Escola A (n = 18); Escola B (n = 25).
Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante (inclui o Riacho Fundo I)	Escola A (n = 24); Escola B - Riacho Fundo I (n = 10).
Regional de Ensino do Plano Piloto	Escola A (n = 10).
	TOTAL: 122 (n = 122)

Dados sociodemográficos

Os dados sociodemográficos referentes aos(às) professores(as) que responderam o questionário são apresentados nos dois quadros a seguir:

Quadro 7 – Questões de 1 a 6: caracterização sociodemográfica (%) dos(as) participantes da 1ª etapa da investigação

1. Sexo	4. Renda familiar (Salário Mínimo - S. M. = R\$ 300,00)
<ul style="list-style-type: none"> - Feminino: 75,40 - Masculino: 24,60 	<ul style="list-style-type: none"> - De 5 a 10 S. M.: 38,53 - De 10 a 15 S. M.: 23,77 - De 15 a 20 S. M.: 14,75 - De 1 a 5 S. M.: 10,65 - Acima de 20 S. M.: 9,84 - SR (sem resposta): 2,46
2. Idade (n= 120)	5. Nível de escolaridade
<ul style="list-style-type: none"> - Idade média: 38,95 anos - Idade máxima: 62 anos - Idade mínima: 24 anos - SR (sem resposta): 2 (122 - 2 = 120) 	<ul style="list-style-type: none"> - Superior completo: 51,64 - Pós-graduação completa: 40,16 - Pós-graduação incompleta: 8,20 - Ensino médio completo: 0,00 - Superior incompleto: 0,00 - SR (sem resposta): 0,00
3. Cidade onde mora	6. Religião
<ul style="list-style-type: none"> - Sobradinho: 27,05 - Brasília: 17,21 - Gama: 16,39 - Núcleo Bandeirante: 11,47 - Valparaíso – GO: 4,10 - Formosa: 4,10 - Águas Claras: 2,46 - Riacho Fundo I: 2,46 - Taguatinga: 1,64 - Santa Maria: 1,64 - Luziânia: 1,64 - Planaltina: 1,64 - Guará 1: 1,64 - Cidade Ocidental: 0,82 - Ceilândia: 0,82 - Cruzeiro Novo: 0,82 - Cruzeiro: 0,82 - Guará 2: 0,82 - Candangolândia: 0,82 - S.R. (sem resposta): 0,82 - Resposta ininteligível: 0,82 	<ul style="list-style-type: none"> - Católica: 64,75 - Evangélica: 12,30 - Espírita: 9,83 - Não tem religião: 6,56 - Outra (especificar) (6,56): - Católica e Espírita: 2,46 - Testemunha de Jeová: 1,64 - Hare Krisna: 0,82 - Filosofia Seicho-no-ie: 0,82 - Atualmente agnóstica: 0,82

Quadro 8 – Questões de 7 a 10: caracterização sociodemográfica (%) dos(as) participantes da 1ª etapa da investigação

7. Há quanto tempo você atua como professor(a)?	10. Qual (Quais) a(s) matéria(s) que você leciona?
<ul style="list-style-type: none"> - De 6 anos a 10 anos: 27,05 - De 11 anos a 15 anos: 22,13 - De 16 anos a 20 anos: 18,03 - Mais de 20 anos: 16,40 - De 1 ano a 5 anos: 12,30 - S.R. (sem resposta): 2,45 - Menos de 1 ano: 1,64 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciências: 14,75 - Geografia: 10,66 - Educação Física: 9,84 - Português: 9,01 - Matemática: 9,01 - História: 9,01 - Geografia e História: 7,38 - Português e Inglês: 6,56 - Matemática e Ciências: 4,10 - S.R. (sem resposta): 4,10 - Artes: 3,28 - Inglês: 2,46 - Parte Diversificada (PD): 2,46 - Outras matérias (7,38):³¹ - Ensino Religioso: 0,82 - Direito e Legislação: 0,82 - Ciências e Economia Doméstica: 0,82 - Matemática e Ensino Religioso: 0,82 - Ciências e Ensino Religioso: 0,82 - Geografia e PD: 0,82 - Inglês e PD: 0,82 - Ética e Cidadania: 0,82 - Atuação como orientadora educacional: 0,82
<p>8. Há quanto tempo você é professor(a) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - De 6 anos a 10 anos: 35,24 - De 11 anos a 15 anos: 17,21 - De 1 ano a 5 anos: 15,57 - De 16 anos a 20 anos: 10,66 - Mais de 20 anos: 10,66 - Menos de 1 ano: 10,66 	
<p>9. Em qual Regional de Ensino você leciona?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Regional de Ensino de Sobradinho: 35,24 - Regional de Ensino do Gama: 28,69 - Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante (incluindo Riacho Fundo I): 27,87 - Regional de Ensino do Plano Piloto: 8,20 	

Cabe destacar que todos(as) participantes da presente pesquisa têm, pelo menos, curso superior completo. Em linhas gerais, podemos afirmar que a maioria dos(as) participantes é formada por professoras, com a idade média de 39 anos, católicas e que têm entre 6 a 20 anos (67,21%) de atuação profissional no Magistério.

³¹ Conforme foi explicado à pesquisadora durante as entrevistas, cada escola decide qual o conteúdo que será desenvolvido na matéria denominada *Parte Diversificada (PD)*. A pesquisadora deduziu, portanto, que as matérias *Ensino Religioso*, *Direito e Legislação*, *Economia Doméstica*, *Ética e Cidadania* são trabalhadas, provavelmente, no contexto da matéria *Parte Diversificada (PD)*.

Gênero, sexualidade e educação

Conforme foi mencionado, os resultados foram organizados a partir das questões contempladas no próprio questionário. Nesse sentido, apresentamos a seguir as respostas dos(as) professores(as) referentes às questões fechadas (%). Ao final, apresentamos a análise dos resultados obtidos nos questionários.

11. Em sua formação profissional, em algum momento você foi orientado(a) a como lidar com questões relativas à sexualidade?

- *Não*: 65,57
- Sim: 34,43
- SR (sem resposta): 0,00
- Outra resposta: 0,00

12. Em caso positivo, como isto ocorreu?

13. Além da sua formação acadêmica, você já fez algum curso de capacitação voltado para professores que incluisse a questão da sexualidade?

- *Não*: 75,40
- Sim: 24,60
- SR (sem resposta): 0,00
- Outra resposta: 0,00

Sim / Quais ?

14. Você acha que a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem? Como, por exemplo, expectativas diferentes quanto à profissão, às relações pessoais (amizades, relações amorosas)?

- *Sim*: 59,01
- Não: 26,23
- Não sei: 9,01
- SR (sem resposta): 4,92
- Outra resposta: 0,82 [Resposta: Sim e Não]

(Caso tenha respondido “sim”, responda as questões 15 e 16)

15. Na sua opinião, a sociedade atual espera que a mulher seja (coloque em ordem de importância)

16. E espera que o homem seja (coloque em ordem de importância)

17. Na sua opinião, a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas?

- *Não*: 70,50
- Sim: 19,67
- Não sei: 9,01

- SR (sem resposta): 0,82
- Outra resposta: 0,00

(Caso você tenha respondido “sim”, responda a questão 18)

18. Quais seriam as habilidades e interesses diferentes estimulados pela escola em relação às meninas / meninos:

19. Como educador(a), você já lidou em sala de aula com questões relacionadas a sexo (relações sexuais, gravidez...) e/ou orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade)?

- *Sim: 79,51*
- Não: 17,21
- SR (sem resposta): 3,28
- Outra resposta: 0,00

Sim / Em caso positivo, dê um exemplo:

20. Você já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que um(a) aluno(a) foi alvo de gozação por parte de colegas por apresentar comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo?

- *Sim: 77,87*
- Não: 18,85
- SR (sem resposta): 3,28
- Outra resposta: 0,00

Sim / Nesse caso, como foi?

21. Na sua opinião, a homossexualidade:

- *É genética e aprendida, ou seja, é o resultado da interação entre a genética e as experiências vividas pela pessoa: 46,72*
- É uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual: 11,47
- É genética, ou seja, já “nasce com a pessoa”: 9,83
- É aprendida, ou seja, depende das experiências de vida da pessoa: 9,83
- Não sei: 9,83
- Outra resposta (especificar): 9,02
- Mais de uma resposta foi assinalada: 2,46
- SR (sem resposta): 0,82

22. Em sua opinião, o que você acha de incluir nas atividades escolares discussões sobre a questão da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), incluindo a AIDS?

- *Acho que a escola deve, sim, promover discussões sobre a prevenção das DSTs, incluindo a AIDS, pois uma das responsabilidades da escola é promover esclarecimentos sobre este assunto: 87,70*
- Outra resposta (especificar): 6,55
- Acho que a escola deve informar os alunos, mas não enfatizar muito o assunto para não estimular a iniciação sexual dos alunos: 3,28

- Acho que não é papel da escola promover discussões sobre a prevenção das DSTs, pois isto é responsabilidade da família e das campanhas do governo: 0,82
- Acho que a escola não deve promover discussões sobre a prevenção das DSTs, incluindo a AIDS, pois discussões desta natureza podem estimular os alunos a começarem mais cedo a ter relações sexuais: 0,00
- Não sei: 0,00
- SR (sem resposta): 0,00
- Mais de uma resposta foi assinalada: 1,64

23. Imagine a seguinte situação: você presencia uma discussão de um grupo de alunos, em sala de aula, sobre um casal homossexual que faz parte do elenco de uma das novelas da Rede Globo. Um dos alunos lhe pergunta, “professora, homossexualidade, afinal, o que que é?”. Você lhe diria, entre outras coisas, que:

- *É uma das várias possibilidades de vivência da própria sexualidade: 31,96*
- É uma questão de opção da pessoa, uma escolha como qualquer outra: 22,95
- É uma questão que deve ser aceita, mas que você faria tudo para evitar que seu filho (ou filha) fosse homossexual: 18,03
- É uma condição desviante que deveria ser tratada por especialistas: 8,20
- Outra resposta (Especificar): 8,20
- Homossexualidade não é considerada doença, é mais uma questão de moral, sendo importante orientar as pessoas para ajudá-las a não se deixarem levar: 4,92
- SR (sem resposta): 3,27
- Mais de uma resposta foi assinalada: 2,46

24. Na escola em que você trabalha, existe algum trabalho de educação sexual sendo desenvolvido?

- *Não: 55,73*
- Sim: 21,31
- Não sei: 21,31
- SR (sem resposta): 1,64

Em caso afirmativo, qual a sua opinião a respeito?

25. Você acha que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual?

- *Sim: 96,72*
- Não: 0,82
- Não sei: 0,82
- SR (sem resposta): 0,82
- Outra resposta: 0,82 [Sim e Não]

Por quê?

26. Você estaria disposto(a) a participar de um trabalho como este?

- *Sim: 70,50*
- Não sei: 14,75
- Não: 10,65
- SR (sem resposta): 4,10
- Outra resposta: 0,0

Se você pudesse sugerir um trabalho de educação sexual, como ele seria?

27 a 30: Objetivos; Conteúdos; Como seria o trabalho; Algo a acrescentar.

Análise dos resultados

Apresentamos anteriormente, os resultados obtidos nas questões fechadas do questionário, mediante cálculo estatístico descritivo. Neste momento, cabe delinear algumas respostas para a complexa questão: o que estes resultados significam? Para tanto, consideramos as seguintes categorias analíticas como eixos norteadores do nosso trabalho interpretativo: (1) gênero e sexualidade: concepções e crenças de professores(as); (2) diversidade sexual e de gênero: respeito às diferenças *versus* preconceito; (3) educação sexual na escola: concepções e propostas dos(as) professores(as).

1) Gênero e sexualidade: concepções e crenças de professores(as)

Entre os(as) participantes, a maioria (79,51%) indicou a presença de situações, questões e/ou dúvidas por parte dos(as) alunos(as) em sala de aula sobre sexualidade (questão 19). Em outras palavras, a sexualidade não fica do ‘lado de fora’ dos muros das escolas; ao contrário, ela se faz presente no seu cotidiano. Entretanto, a maioria não recebeu qualquer tipo de orientação na sua formação (questão 11) para lidar com questões relativas a este tema (65,57%). Mesmo após a formação acadêmica, a maioria não fez qualquer curso de capacitação (questão 13) para lidar com tais questões (75,40%). Não é de estranhar, portanto, que diante de situações envolvendo questões de sexualidade em sala de aula, apareçam respostas como, por exemplo: “emiti minhas experiências e posições pessoais sem embasamento teórico” (004³², professora, 35 anos, católica).

Entre aqueles(as) que fizeram cursos de capacitação na área (24,60%), cabe destacar os cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), mencionados explicitamente por 7 entre os 25 professores(as) que

³² Número do questionário correspondente à resposta apresentada.

responderam a questão sobre quais os cursos realizados na área. Através das respostas, não é possível tecer maiores considerações sobre tais cursos oferecidos pela EAPE, pois os mesmos são apenas mencionados. Contudo, parece que os cursos oferecidos pela EAPE são um espaço privilegiado para a capacitação de professores(as) na área de sexualidade, mesmo que não tenhamos maiores informações sobre o conteúdo, objetivos e formato desses cursos.

Quase a totalidade dos(as) professores(as) (96,72%) concorda que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual (questão 25). Entre todas as questões do questionário, esta foi a que suscitou uma maior homogeneidade de respostas. É importante questionarmos: o fato da maioria esmagadora concordar que a escola deve desenvolver um trabalho de educação sexual, implica no compartilhamento de concepções e crenças sobre a sexualidade e as questões de gênero? Diante desta questão, arriscamos uma resposta aparentemente paradoxal: sim e não. Por quê?

A partir dos resultados obtidos no questionário, constatamos que há uma maior homogeneidade de respostas em relação a algumas temáticas. Portanto, há concepções e crenças que são compartilhadas pelos(as) professores(as) em sua maioria. Nesse sentido, a resposta para o questionamento anterior seria: sim. Em um sentido inverso, encontramos, também, temáticas que suscitaram posicionamentos heterogêneos e, em alguns casos, explicitamente opostos. O caso emblemático seria a questão da homossexualidade, enquanto temática polêmica que suscitou não apenas posicionamentos diversos, mas, em alguns casos, em profunda oposição. Portanto, há concepções e crenças sobre determinadas temáticas, inseridas no amplo espectro que denominamos sexualidade, que são compartilhadas por alguns, mas não por outros. Nessa direção, a resposta para o questionamento apresentado no parágrafo anterior seria: não.

De forma mais específica, quais seriam as concepções e crenças que são compartilhadas pela maioria dos(as) professores(as) que responderam o questionário? Uma questão que suscitou grande homogeneidade de respostas foi a questão 22: “em sua opinião, o que você acha de incluir nas atividades escolares discussões sobre a questão da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), incluindo a AIDS?” A grande maioria dos(as) participantes (87,70%) respondeu que: “acho que a escola deve, sim, promover discussões sobre a prevenção das DSTs, incluindo a AIDS, pois uma das responsabilidades da escola é promover esclarecimentos sobre este assunto”. Tal resposta, talvez, corresponda à expectativa social sobre o papel das

instituições escolares na prevenção de doenças em um sentido mais amplo. Ou seja, uma questão relacionada à promoção da saúde, mas que não estaria necessariamente articulada a outras questões relacionadas à sexualidade, como os prazeres sexuais, a afetividade, a diversidade sexual, dentre outras.

Além da prevenção das DSTs/AIDS, 96,72% que acham que a escola deve realizar este trabalho, indicaram como motivos (questão 25): “ajudar a esclarecer dúvidas”, “informar” os(as) alunos(as), já que muitos(as) não podem contar com tais esclarecimentos por parte da família. Tais motivos apontados pelos(as) professores(as) parecem corresponder à concepção mais ampla de que a escola é um espaço privilegiado para o esclarecimento de diversas dúvidas por parte dos(as) alunos(as), voltado à difusão de informações e conhecimentos. Outro motivo, freqüentemente, apontado pelos(as) professores(as) corresponde à prevenção de gravidez precoce.

Ao refletirmos sobre a questão da educação sexual na escola, é de fundamental importância o desenvolvimento de trabalhos voltados à prevenção de DSTs/AIDS e de gravidez precoce. Contudo, parece que há outras questões subjacentes à ênfase no discurso dos(as) professores(as) em relação à prevenção tanto das DSTs/AIDS como da gravidez precoce. Por exemplo, enquanto diversos(as) professores(as) mencionam as potenciais “conseqüências” negativas do exercício da sexualidade (doenças, gravidez não-planejada, etc), apenas duas professoras mencionam explicitamente a dimensão prazerosa da sexualidade ao justificar a relevância do trabalho de educação sexual na escola (questão 25):

“Porque dessa forma iria ajudar os nossos jovens a um esclarecimento sobre o sexo, a sua prevenção, o seu prazer, e até o seu malefício (caso não feito com segurança)” (088, professora, 32 anos, católica).

“Para esclarecer e conscientizar nossos jovens em relação a sua própria sexualidade para que possam vivenciá-la de maneira prazerosa e sem tabus” (111, professora, 34 anos, católica).

Outras questões referentes à sexualidade são mencionadas, também, apenas por alguns(mas) professores(as), mas não pela maioria. Por exemplo, a questão do combate aos preconceitos e tabus na esfera da sexualidade, o respeito às diferentes “opções sexuais” (o termo *orientação sexual* parece ser distante da realidade cotidiana dos/as professores/as), a questão da violência sexual, a noção de que a sexualidade é uma dimensão importante na formação integral da pessoa, as relações entre sexualidade e

afetividade. Enfim, há uma série de temáticas referentes à sexualidade que ocupam um espaço marginal no discurso dos(as) professores(as) sobre a sexualidade.

É importante mencionar que a questão da prevenção à gravidez precoce é compreendida por alguns(mas) professores(as) como um assunto que diz respeito apenas às adolescentes. De modo geral, a questão não é que o(a)s adolescentes estão se tornando mães e pais muito cedo, mas sim que muitas adolescentes engravidam. Há, inclusive, uma resposta (questão 19) que ilustra de forma interessante esta percepção:

“Alunas que se engravidam durante o ano, abrem um leque de oportunidades para nós professores discutirmos em sala. É comum também perguntarem sobre o uso do preservativo, a primeira transa, as mudanças corporais, etc” (121, professor, 37 anos, católico).

É curioso notar que a afirmação “alunas que *se* engravidam” expressa, de forma extrema, a concepção de que engravidar (ou não) é um problema que diz respeito unicamente à mulher, como se fosse possível alguma aluna se “auto-engravidar”. Seguindo esta linha de raciocínio e considerando, também, que a prevenção à gravidez precoce é um aspecto destacado por diversos(as) professores(as), acaba por ser socialmente legitimada a atenção redobrada ao corpo e à sexualidade das adolescentes e mulheres adultas. Tal ‘atenção redobrada’ é expressa na seguinte resposta (questão 30):

“Talvez principalmente por conta da televisão em que o sexo é colocado de maneira banalizada, sobre para a escola o papel de tentar amenizar, promovendo formas de orientação sexual, principalmente para as meninas” (069, professor, 49 anos, não tem religião).

Na análise das concepções e crenças sobre a sexualidade, no contexto de uma sociedade marcada, tradicionalmente, por uma visão dualista de gênero (como é o caso da sociedade brasileira), torna-se imprescindível a incorporação de um olhar atento e crítico em relação às questões de gênero. Afinal, a sexualidade não é um fenômeno estritamente biológico, circunscrito aos aparelhos reprodutores masculino e feminino, mas também um fenômeno cultural e subjetivo (envolvendo prazeres, sofrimentos, desejos, frustrações, etc...). Portanto, as formas como homens e mulheres vivenciam a sua sexualidade são perpassadas, também, pelos significados, crenças e valores associados à feminilidade e à masculinidade. Nesse sentido, cabe voltarmos o nosso olhar para as questões contempladas no questionário que abordam, de forma específica, as questões de gênero.

Diante da pergunta (questão 14): “você acha que a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem? Como, por exemplo, expectativas diferentes quanto à profissão, às relações pessoais (amizades, relações amorosas)?”. A maioria dos(as) professores(as) respondeu que sim (59,01%). Ao listarem as características que os(as) participantes acreditam que a sociedade espera da mulher (questão 15) e as características esperadas do homem (questão 16), percebemos alguns pontos interessantes. As respostas às questões 15 e 16 expressam, em linhas gerais, uma certa ambigüidade em relação às características tradicionalmente esperadas dos homens e das mulheres. Em outras palavras, em várias respostas há uma mistura de características estereotipadas em termos de gênero (exemplo: ser “boa mãe e esposa (amorosa) – questionário 066) e características contra-estereotipadas (exemplo: ser “independente” – questionário 066). De forma similar, há uma mistura de características estereotipadas e contra-estereotipadas em relação ao homem (exemplo: ser “bom profissional” e “bom pai, esposo” – questionário 029).

Se considerarmos a centralidade dos momentos de transição no estudo dos processos de transformação nos mais diversos níveis de análise (cultura coletiva, interações sociais, subjetividade), podemos levantar o questionamento: não seria a ambigüidade um signo que marca os momentos de transição? Na atualidade, como estamos vivenciando um período de mudanças nas relações de gênero, os limites simbólicos que delimitam as características socialmente associadas à feminilidade e à masculinidade tornaram-se mais ambíguos, se comparados ao passado. A ambigüidade não está relacionada, entretanto, à emergência apenas de novas configurações em termos de significados, crenças e valores, mas à permanência, também, de antigas configurações. Ou seja, o sistema de significação em torno das questões de gênero tem passado por transformações significativas, mas alguns ‘campos’ no interior deste sistema dinâmico são mais resistentes à mudança. Portanto, alguns significados arcaicos associados à masculinidade e à feminilidade se mantêm. Os exemplos apresentados a seguir ilustram a permanência de alguns destes significados arcaicos associados aos homens e às mulheres.

Vários(as) participantes responderam que a sociedade atual espera que a mulher seja “profissional”, “independente”, “competente”. Contudo, nenhum(a) participante mencionou que a sociedade atual espera que a mulher seja provedora do lar ou chefe da casa/família, como foi mencionado por alguns(mas) participantes como expectativa social em relação ao homem. Mesmo que existam muitas mulheres em nossa sociedade

que são, efetivamente, as provedoras da família, esta realidade parece que não foi incorporada ainda ao plano das expectativas sociais.

Alguns(mas) participantes acreditam que a sociedade atual espera que o homem seja “macho”, “garanhão”, “viril”. Curiosamente, na língua portuguesa não existem palavras que expressem os mesmos significados no caso das mulheres. Um simples exercício de imaginação pode ser bastante ilustrativo nesse sentido. Por exemplo, vamos considerar que, hipoteticamente, a sociedade atual espera que a mulher seja “fêmea” e “galinha”. Sabemos, a partir de nossa experiência cotidiana e de nossos referenciais culturais, que além de ser uma associação estranha, esta associação remete a significados com uma forte conotação moral pejorativa. No caso das mulheres, tal associação é interpretada, tradicionalmente, com um signo de imoralidade.

Cabe mencionar que a palavra “macho” remete à idéia de pertencimento ao grupo de “machos” de uma espécie biológica, com uma conotação de maior proximidade com o lado “animal” do ser humano e, por extensão, com os “instintos” (incluindo o “instinto sexual”). A palavra “fêmea”, como o feminino de “macho”, não foi mencionada por nenhum(a) dos(as) participantes. Parece que, realmente, não é esperado que as mulheres ajam como “fêmeas”. Já a palavra “feminina” foi mencionada algumas vezes, como por exemplo, “feminina com independência financeira” (questionário 041), “a mulher pode ser excelente profissional em qualquer área sem deixar de ser feminina” (questionário 113).

Sabemos, entretanto, que agir de forma “feminina” e agir como “fêmea” são expressões que trazem, de forma subjacente, significados bem distintos. Afinal de contas, uma parte importante do agir e do ser “feminina” passa pelo ‘cultivo’ da vaidade, dos ‘bons modos’, da ‘etiqueta’ e de vários outros aspectos que envolvem a internalização de uma detalhada disciplina sobre o corpo, a aparência física, os gestos, etc. Nesse sentido, é esperado que as mulheres se distanciem bastante do ‘descontrole instintivo’ que, em um sentido inverso, é considerado um signo que marca o comportamento social e sexual de um “verdadeiro macho”...

Apenas dois professores indicaram a heterossexualidade como expectativa social em relação tanto aos homens como às mulheres. Portanto, ser heterossexual parece que não é percebido, pela grande maioria dos(as) participantes, como algo esperado pela sociedade. Por outro lado, uma parte importante das identidades de gênero hegemônicas está associada ao exercício da sexualidade dentro dos limites de uma heterossexualidade normativa e voltada à reprodução. Todavia, parece que ser heterossexual é um ‘ponto

pacífico’, algo que de tão naturalizado, não é alvo de maiores reflexões ou questionamentos.

No que tange às questões de gênero no espaço específico da escola, a maioria dos(as) participantes (70,50%) acredita que a escola não colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas (questão 17). É interessante contrastar esta questão com a questão 14 em que a maioria dos(as) professores(as) afirma que a sociedade espera, sim, coisas diferentes da mulher e do homem (59,01%). Seria a escola, então, um espaço ‘imune’ às canalizações culturais referentes às questões de gênero? Ou seria um espaço que, intencionalmente, questiona os estereótipos de gênero? Ou, ainda, como não há mais disciplinas destinadas exclusivamente aos meninos e outras destinadas exclusivamente às meninas (como ocorria em um passado recente), podemos afirmar, então, que a escola não desenvolve habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas? Estas são questões importantes que merecem uma análise, posterior, mais aprofundada.

Por outro lado, há professores(as) que pensam no sentido inverso e que acreditam que a escola desenvolve, sim, habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas (19, 67%), professores(as) que expressam uma percepção atenta em relação à reprodução de estereótipos de gênero no espaço escolar, como é evidenciado nas seguintes respostas:

Meninas: “ressalta a responsabilidade quanto à sexualidade”.

Meninos: “permissividade”. (107, professora, 49 anos, católica).

Meninas: “na maioria dos casos cobra o que a sociedade espera das mulheres, reproduz mesmo. Valoriza atitudes como organização, comprometimento, abnegação, etc”.

Meninos: “Também reproduz muito, em muitos casos valorizando atitudes machistas ou mesmo sendo tolerante com eles”.

(110, professora, 34 anos, testemunha de Jeová).

Cabe citar que três professoras responderam ‘sim’ à questão 17, entretanto, ao listar quais seriam as habilidades e interesses diferentes desenvolvidos pela escola, elas apresentaram a mesma resposta para meninas e meninos. Há, portanto, uma clara contradição na resposta dessas professoras. Há casos, também, de respostas que não evidenciam com clareza quais seriam as habilidades e interesses diferentes desenvolvidos no caso dos alunos e no caso das alunas. Talvez, alguns(mas) professores(as) não tenham realmente entendido a questão apresentada. Ou, em um

sentido mais amplo, tenha sido uma tarefa difícil refletir sobre as questões de gênero no âmbito mais específico da escola.

2) Diversidade sexual e de gênero: respeito às diferenças versus preconceito

Situações em que um aluno ou uma aluna são alvos de gozação por parte dos(as) colegas por apresentarem comportamentos considerados “culturalmente” não adequados em relação ao seu sexo parecem ser, realmente, situações comuns nas escolas (questão 20). Muitos(as) professores(as) (77,87%) disseram que já presenciaram situações desse tipo. A maioria das respostas descrevendo tais situações refere-se a alunos e não alunas. No caso dos alunos, há uma clara associação com a questão da homossexualidade. O mesmo não ocorre, com a mesma frequência, em relação às alunas. Curiosamente, aparece em algumas respostas a associação entre: (a) alunas que são alvo de gozação por parte dos(as) colegas e (b) comportamento social e/ou sexual considerado “não-adequado” para uma adolescente. Tal associação é observada nas seguintes respostas:

“Aluna que teve envolvimento sexual com colegas de turma e os meninos ficavam comentando uns com os outros, tornando o envolvimento público” (022, professora, 45 anos, católica).

“Exposição de algumas meninas que são mais expansivas ou meninos que apresentam comportamento diferente” (052, professora, 43 anos, espírita).

“Alunos que desmunhecaram e eram ridicularizados pelos colegas; meninas acusadas por colegas de transarem com “todos”” (038, professor, 40 anos, católico).

Parece, portanto, que a negação da feminilidade hegemônica não passa, necessariamente, pela questão da homossexualidade (como é o caso dos alunos que são alvo de gozações), mas sim, pela questão do recato, da timidez social e/ou sexual. Em uma linguagem popular: tudo o que uma mulher não pode ser é ‘galinha’ e tudo o que um homem não pode ser é ‘bicha’. Nesse sentido, situações que envolvem gozações (e, em casos extremos, agressão física) são situações que denunciam a transgressão de determinadas fronteiras simbólicas que delimitam a feminilidade e a masculinidade hegemônicas. O que acaba por acionar, frequentemente, mecanismos de normatização e enquadramento dos(as) supostos(as) transgressores(as).

É possível constatar que uma parte importante dos mecanismos informais de controle na escola partem dos(as) próprios(as) alunos(as). Mas não são apenas os(as) alunos(as), há professores(as) que ‘fazem coro’ com as gozações, como é evidenciado

na seguinte resposta: “Alunas expondo em público suas preferências sexuais (bissexuais inclusive) e alunos ao ridículo de não apreciarem o sexo oposto” (112, professor, 61 anos, católico). Entretanto, respostas nessa direção foram incomuns. De um modo geral, as respostas referentes à questão 20 simplesmente descreveram as situações de gozação presenciadas pelos(as) professores(as). Alguns(mas) participantes, contudo, foram além da descrição e apresentaram a sua posição crítica diante de situações dessa natureza, como, por exemplo, nas seguintes respostas:

“Foi bastante difícil, pois tive que esclarecer aos alunos sobre as diferenças de comportamento entre as pessoas e o nosso papel em sociedade em aceitar essas diferenças para construirmos um mundo melhor, entender as escolhas, preferências etc...” (076, professora, 33 anos, não tem religião).

“Pelo fato de muitos pais criarem os filhos de maneira machista, infelizmente coisas assim sempre acontecem. Meninos que estão manifestando tendências homossexuais e meninas também, são tratados de maneira vulgar, como “bicha”, “sapata”...” (077, professor, 29 anos, católico).

“Constrangedor, naturalmente. Houve intervenção da Direção e a família foi chamada à escola. O aluno foi transferido para outra escola. O assunto, portanto, não foi resolvido, não houve discussão sobre o problema” (110, professora, 34 anos, testemunha de Jeová).

Uma questão que suscitou posições bastante heterogêneas por parte dos(as) professores(as) foi a questão 23. Nesta questão, foi apresentada uma situação hipotética seguida da pergunta: “o que você diria se um aluno perguntasse: professor(a), o que é homossexualidade?”. Se agregarmos as duas respostas que obtiveram os maiores percentuais: “é uma das várias possibilidades de vivência da própria sexualidade” (31,96%) e “é uma questão de opção da pessoa, uma escolha como qualquer outra” (22,95%), chegamos a um percentual superior à 50% (54,91%). Ou seja, apesar das divergências entre os(as) professores(as) em relação à esta questão, muitos(as) deles(as) assumem um posicionamento não-preconceituoso em relação à homossexualidade.

No extremo oposto, agregando as respostas: “é uma condição desviante que deveria ser tratada por especialistas” (8,20%) e “homossexualidade não é considerada doença, é mais uma questão de moral, sendo importante orientar as pessoas para ajudá-las a não se deixarem levar” (4,92%), chegamos ao seguinte percentual: 13,12%. Apesar de não corresponder ao posicionamento da maioria dos(as) participantes, existe, sim, um grupo de professores(as) que nutre uma visão claramente homofóbica voltada, seja à ‘cura’ da homossexualidade (no primeiro caso), seja à ‘prevenção’ da

homossexualidade através de um trabalho de ‘orientação moral’ (ou seja, a homossexualidade é interpretada como algo imoral).

Podemos observar um terceiro grupo de professores(as) que expressou um posicionamento, diríamos, intermediário: “é uma questão que deve ser aceita, mas que você faria tudo para evitar que seu filho (ou filha) fosse homossexual” (18,03%). Ou seja, a homossexualidade, em um sentido genérico, deve ser aceita. O que não deixa de ser uma estratégia de proteção daqueles(as) que são alvo de gozações por não se enquadrarem nos padrões hegemônicos em termos de gênero e/ou orientação sexual. Contudo, estes(as) professores(as) expressam que não querem que seus filhos ou suas filhas sejam homossexuais.

Há, neste último caso, um conflito entre as fronteiras profissionais e as fronteiras pessoais/familiares: o respeito às identidades sexuais não-hegemônicas foi expresso em um sentido abstrato, relacionado a um ‘outro genérico’, mas quando este ‘outro’ é uma pessoa próxima, como um filho ou uma filha, o desejo de prevenir ou de mudar a orientação sexual é mais forte que o senso abstrato de respeito. Esta é uma importante questão no contexto da presente pesquisa. Provavelmente, a análise mais aprofundada sobre este tópico poderá nos ajudar a compreender melhor as raízes afetivas da homofobia no contexto escolar.

Em relação às concepções e crenças sobre o que é a homossexualidade (questão 21), muitos(as) professores(as) acreditam que a mesma “é genética e aprendida, ou seja, é o resultado da interação entre a genética e as experiências vividas pela pessoa” (46,72%). Contudo, as respostas foram, também, bastante heterogêneas para esta questão. Nesse sentido, cabe destacar a influência das crenças religiosas entre os(as) participantes que assinalaram o item outra resposta (especificar) (9,02%). Neste grupo, há desde participantes que acreditam que a homossexualidade tem uma dimensão espiritual, sem maiores julgamentos morais: “está relacionada a vidas pretéritas” (114, professora, 38 anos, espírita), “acredito ser puramente espiritual” (024, professora, 25 anos, evangélica); até aquelas que acreditam que a homossexualidade não só tem uma dimensão espiritual, como está associada a um “espírito maligno”: “é uma questão espiritual mal resolvida” (075, professora, 30 anos, evangélica), “vejo que seja uma questão aprendida, resultado de uma interação, mas juntamente com uma maldição (espírito maligno)” (122, professora, 31 anos, evangélica).

As respostas apresentadas anteriormente ilustram a associação entre: (a) concepções e crenças sobre a homossexualidade e (b) crenças e valores religiosos.

Todavia, parece que esta associação não é tão simples e linear. Além disso, há uma diferença interessante entre os(as) professores(as) que são católicos(as) (64,75%) e os(as) professores(as) que são, por exemplo, evangélicos(as) (12, 30%) e espíritas (9,83%). Entre aqueles(as) que são católicos(as) não é possível estabelecer uma relação entre a religião professada e as concepções e crenças sobre a homossexualidade (ou mesmo a sexualidade, em um sentido mais amplo), pois é um grupo formado por pessoas com grande heterogeneidade de posicionamentos. Por outro lado, entre aqueles(as) que são evangélicos(as) ou espíritas parece existir uma associação mais clara entre a religião professada e as concepções e crenças sobre a sexualidade e, especialmente, sobre a questão da homossexualidade.

É importante esclarecer que ao perceber a existência de uma associação mais clara nos grupos formados por evangélicos(as) e espíritas, isso não significa que esta associação seja simples e direta. Apesar de concepções associadas à homossexualidade com forte conteúdo moral pejorativo aparecerem em algumas respostas do grupo de participantes evangélicos(as), isso não implica unanimidade entre os(as) participantes deste grupo. Há, portanto, divergências internas, mesmo que menos acentuada se comparada ao grupo de participantes católicos(as). Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a influência de séculos de tradição católica na sociedade brasileira. Tradição esta que, ao longo da história, foi incorporada às famílias durante gerações e gerações e que acabou por se confundir com a própria ‘tradição familiar brasileira’.

Em última instância, ser católico(a) na sociedade brasileira não implica, necessariamente, assumir para si um sistema de crenças e valores tradicionalmente católicos. Ou seja, a religião não se constitui em um referencial identitário claro em um grupo formado, em última instância, pela maioria da população brasileira. Não é de estranhar, portanto, a grande heterogeneidade de respostas neste grupo, maior do que a heterogeneidade encontrada entre o grupo de professores(as) evangélicos e o grupo de professores(as) espíritas. Em relação a este último grupo, é importante destacar que ao mencionar a crença de que a homossexualidade tem uma dimensão espiritual e, de forma mais específica, estaria relacionada às “vidas pretéritas” (encarnações passadas), parece não existir uma conotação de julgamento moral. O que não é o caso, por exemplo, das seguintes respostas à questão 23 (situação hipotética):

“Homossexualidade não é considerada doença, é uma questão espiritual, sendo importante orientar as pessoas e ajudá-las” (024, professora, 25 anos, evangélica).

“Deve-se tb buscar cura em Deus, se assim o desejar” [A professora marcou, também, o item: “É uma condição desviante que deveria ser tratada por especialistas”] (079, professora, 54 anos, evangélica).

“Deixar bem claro que Deus fez homem e mulher, o resto pode ser desvio de caráter, conduta, influência ou escolha” (093, professora, 50 anos, evangélica).

“Deve ser tratada por Deus, pois o ser humano foi feito por Deus de forma perfeita para viver de acordo com os princípios de sua palavra e em nenhum momento na Bíblia se fala que é normal e aceito por Deus a homossexualidade, muito pelo contrário. Uma boa formação resolve” (122, professora, 31 anos, evangélica).

Como foi dito anteriormente, não há unanimidade sobre esta questão entre o grupo de participantes evangélicos(as). Entretanto, no contexto da presente pesquisa, é de suma importância notar que, entre as respostas que nutrem uma visão explicitamente pejorativa sobre a homossexualidade, a maioria provém do grupo de professores(as) que são evangélicos(as). Mesmo que a relação não seja tão simples e linear entre religião e concepções e crenças homofóbicas, os resultados obtidos no questionário demonstram que a religião é um fator que não deve ser ignorado nas pesquisas sobre a questão da homofobia e sobre a construção de estratégias de valorização da diversidade sexual e de gênero. Entramos em um ‘terreno minado’, marcado por posições bastante heterogêneas, perpassado por polêmicas que, em alguns momentos, tornam-se ‘explosivas’. Contudo, não fazemos pesquisas sobre questões que já foram resolvidas, sem problemas (teóricos e/ou práticos)... Voltaremos a esta questão, posteriormente, na seção de *Discussão* do trabalho.

A escola, assim como as demais instituições sociais, é perpassada por conflitos, pela tensão entre estabilidade e mudança, entre a reprodução de preconceitos e o questionamento dos mesmos. Portanto, há espaço, sim, para a construção nas escolas de estratégias de combate às diversas formas de preconceito (incluindo a homofobia) em sintonia com a construção de uma cultura democrática de valorização da diversidade existente em nossa sociedade. As seguintes repostas apontam nesta direção:

“Diria que não conheço o assunto, mas penso que a heterossexualidade é um padrão cultural fruto do desenvolvimento ideológico de uma classe dominante que estabelece entre outras coisas padrão de relacionamento entre as pessoas” (033, professora, 43 anos, católica).

“É muito complexo, colocaria o que há de novo no estudo sobre a homossexualidade nas diversas áreas, mas principalmente coloco que acima de tudo o respeito em relação às diferenças, sejam elas quais forem, devem ser respeitadas” (073, professora, 28 anos, evangélica).

“Não é uma escolha e não é doença, é alguma alteração genética. São pessoas normais como outra qualquer e que devem ser respeitadas como todos” (078, professora, 29 anos, agnóstica).

3) Educação sexual na escola: concepções e propostas dos(as) professores(as)

Apesar da orientação sexual (compreendida como educação sexual na escola) ser concebida como temática transversal que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, conforme previsto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: 5ª a 8ª séries*, esta realidade é distante do dia-a-dia nas escolas. De acordo com 55,73% dos(as) professores(as), não há programas de educação sexual nas escolas em que eles(as) atuam e 21,31% dos(as) professores(as) responderam que não sabem se existe ou não um programa de educação sexual nas escolas em que trabalham (questão 24). Portanto, quando existe na escola um trabalho de educação sexual, é possível que o mesmo seja pontual, não correspondendo a um trabalho sistemático, uma atividade interdisciplinar incorporada ao cotidiano escolar, resultado de um planejamento coletivo por parte dos(as) profissionais de educação.

Como foi discutido no tópico *gênero e sexualidade: concepções e crenças de professores(as)*, a maioria esmagadora dos(as) participantes (96,72%) concorda que as escolas devem realizar um trabalho de educação sexual (questão 25). Contudo, essa homogeneidade de respostas para esta questão não implica em um conjunto de concepções e crenças compartilhadas pelos(as) professores(as) sobre a sexualidade. A preocupação com a prevenção das DSTs/AIDS e da gravidez precoce é uma preocupação compartilhada por eles(as), mas há uma série de questões nessa área que geram posicionamentos divergentes e, alguns casos, explicitamente opostos. Isso se torna evidente quando analisamos as propostas de educação sexual apresentadas pelos(as) professores(as) nas últimas questões do questionário.

Inicialmente, cabe mencionar que 70,50% dos(as) professores(as) afirmaram que estariam dispostos a participar de um trabalho de educação sexual (questão 26), 14,75% afirmaram que não sabem e apenas 10,65% disseram que não estariam dispostos a participar de um trabalho dessa natureza. É curioso observar que o número de professores(as) indecisos é maior do que o número de professores(as) que não estariam dispostos. Talvez, aqueles(as) que responderam que não sabem não tinham refletido antes sobre esta questão e, portanto, não tinham uma posição definida sobre o assunto. De qualquer forma, chama a atenção a disposição da maioria dos(as) professores(as) para realizar um trabalho de educação sexual na escola.

Como seria esse trabalho na percepção dos(as) professores(as)? Em relação à forma como o trabalho seria realizado (questão 29), encontramos convergências entre as

propostas elaboradas pelos(as) professores(as). Em poucas palavras, seria um trabalho desenvolvido com uma metodologia participativa com a utilização de diversos recursos (palestras, debates, filmes, oficinas, teatro...). Este é um ponto de convergência entre a maioria dos(as) participantes, assim como o reconhecimento da relevância do trabalho de educação sexual na escola, mesmo sendo uma realidade distante do cotidiano profissional da maioria dos(as) participantes. Todavia, quando consideramos os objetivos e os conteúdos que seriam desenvolvidos, encontramos posicionamentos bem divergentes. Nesse sentido, apresentamos a seguir alguns exemplos que ilustram claramente estas divergências. Quanto aos objetivos:

“Mostrar as causas e conseqüências de uma vida sexual descompromissada e irresponsável” (011, professora, 33 anos, católica).

“- Prevenção de doenças (DSTs, Aids)

- A importância do sexo saudável

- O papel do homem e da mulher numa relação sexual e na sociedade” (070, professor, 35 anos, católico).

“Valorizar o eu e resgatar valores familiares e sociais” (091, professora, 39 anos, católica).

“Mostrar as conseqüências e principalmente a posição da sociedade, da família” (095, professora, 46 anos, evangélica).

“Seria fundamentado na religião” (113, professora, 56 anos, evangélica).

“Levar aos jovens informações que os levassem a acreditar que o importante é ser humano, gente independente do sexo ou opção sexual” (021, professora, 36 anos, católica).

“Preparar o aluno p/ uma vida sexual, tranqüila e com responsabilidade, podendo assim, integrá-lo dentro de uma sociedade com menos preconceito, etc” (056, professora, 36 anos, católica).

“Promover e assegurar aos alunos o desenvolvimento pleno de sua sexualidade” (104, professora, 47 anos, não tem religião).

“Compreender a diversidade sexual existente em nossa sociedade, identificar e respeitar todos os indivíduos como seres sexuais, independente da opção sexual, etc” (119, professor, 37 anos, católico).

“Valorizar a imagem corporal, buscando maior consciência do seu corpo. Discutir as inúmeras possibilidades de manifestação da sexualidade” (121, professor, 37 anos, católico).

Quanto aos conteúdos:

“DST, religião, história, saúde” (001, professora, 39 anos, evangélica).

“- Conceito e papel da família

- Diversidade cultural e Sexo/Moral

- Sexo, abordagem biológica” (043, professor, 46 anos, católico e espírita).

“Estudos bíblicos, onde se encontram conhecimentos de que Deus abomina esta prática” (113, professora, 56 anos, evangélica).

“- Eu e meu corpo; - despertando desejos; - o namoro; - DST: Cuidado!; sexo! Para que? Na adolescência, pode?; a família; adolescente e suas responsabilidades; - Estou grávida! E agora? – Quero viver feliz e sem culpa” (042, professora, 32 anos, católica).
“A primeira relação sexual; A convivência com as pessoas de mesmo sexo e sexo diferente; a quebra dos preconceitos em relação ao homossexualismo” (070, professor, 35 anos, católico).
“Métodos contraceptivos, DST, preconceitos em relação à sexualidade e mitos, gravidez na adolescência e conseqüências” (080, professora, 29 anos, católica).
“Aparelhos reprodutores (masc. e fem.)
Diversidade sexual (homo, hetero, bi, trans, etc).
Sexualidade na infância, adolescência e fase adulta,
DST/ AIDS
Drogas, métodos contraceptivos, etc” (119, professor, 37 anos, católico).

Os exemplos apresentados foram selecionados por ilustrar posições antagônicas quanto aos objetivos e conteúdos a serem abordados. Certamente, há uma série de posicionamentos expressos pelos(as) professores(as) que não são antagônicos e que, na realidade, são complementares. Todavia, chama a atenção o fato de que subjacente ao reconhecimento da relevância da educação sexual na escola, subjacente à metodologia participativa defendida e ao destaque dado à prevenção das DSTs/AIDS e da gravidez precoce, há muitas outras questões envolvidas...

Em primeiro lugar, a sexualidade é uma temática muito sensível às relações de poder entre distintos grupos sociais, suas demandas e projetos de sociedade. Em segundo lugar, por ser a escola uma instituição estratégica na formação das novas gerações nas sociedades letradas, o trabalho de educação sexual acaba por assumir uma relevância, também, estratégica na manutenção ou na transformação de crenças, valores e práticas acerca do corpo e da sexualidade. Afinal, como é lembrado por uma professora (questão 25): “a escola é a instituição que consegue abranger todas as idades e camadas sociais, portanto é um local que facilita a discussão sobre qualquer assunto que esteja fazendo parte da sociedade” (120, professora, 50 anos, espírita).

De forma mais específica, há dentro das escolas, mesmo sendo um grupo minoritário na presente pesquisa, professores(as) que defendem que o trabalho de educação sexual na escola deve estar atrelado à religião, aos ensinamentos bíblicos e à retomada de valores familiares tradicionais. Nesse sentido, alguns(mas) professores(as) acreditam que a televisão (e, especialmente, a Rede Globo) ameaça, de certa forma, os valores religiosos e familiares na medida em que estaria “incentivando” a homossexualidade, como é expresso, por exemplo, na seguinte resposta (questão 25): “Pois a cada dia a Rede Globo tem promovido esse tipo de relacionamento. Incentivando inclusive a homossexualidade entre jovens, crianças etc” (095, professora,

46 anos, evangélica). Outros exemplos nesta direção extraídos dos comentários finais dos(as) professores(as) (questão 30):

“(…) Introduzir o Ensino Religioso nas escolas públicas como matéria obrigatória” (091, professora, 39 anos, católica).

“Que realmente esse trabalho chegasse a ser realizado nas escolas públicas, pois nossos alunos são muito carentes de orientação sexual, moral, religiosa etc...” (090, professora, 27 anos, católica).

“(…) Em última análise, o sexo serve para a perpetuação da espécie, o prazer pelo prazer esvazia o ser humano. O Estado deveria assumir uma postura mais clara sobre o que é família” (092, professor, 39 anos, católico).

Por outro lado, há professores(as) que ao abordarem a questão da educação sexual na escola destacam o combate aos preconceitos e tabus na esfera da sexualidade, o respeito às diferentes “opções sexuais” (como já foi mencionado, o termo *orientação sexual* é distante da realidade dos/as professores/as), a questão da violência sexual, a concepção de que a sexualidade é uma dimensão da formação “global do ser” e suas vinculações com a afetividade, a noção de que a escola deve contribuir para que os(as) alunos(as) desenvolvam uma relação prazerosa e responsável com o seu corpo e a sua sexualidade. Neste caso, a ênfase recai, em última instância, no respeito aos direitos individuais na esfera da sexualidade, no combate às diversas formas de preconceitos, tabus e violências que perpassam esta temática e no papel da escola no cerne desta questão.

Estas divergências entre os(as) professores(as), evidenciadas nos questionários, são discutidas por eles(as) no cotidiano escolar? Não é possível saber a partir das respostas dos(as) participantes. Todavia, este parece ser um ponto de suma importância no desenvolvimento consistente e sistematizado de qualquer proposta de educação sexual na escola. Isso não significa, em hipótese alguma, a busca por unanimidade de opiniões acerca de um tema perpassado por polêmicas, tabus e concepções tão diversas. Contudo, considerando: (a) a lacuna existente em termos de formação/capacitação profissional para lidar com questões de sexualidade; e (b) a falta de delimitação de eixos norteadores e objetivos gerais acerca deste trabalho, é possível deduzirmos que, de modo geral, quando um(a) professor(a) aborda o assunto em sala de aula o faz de maneira pontual, a partir de suas crenças e valores pessoais. Não é de se estranhar que, no final das contas, alguns(mas) professores(as) acabam por ‘desconstruir’ o trabalho realizado por outros(as). Nossas escolas estão, realmente, muito distantes do trabalho de educação sexual previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais...

2ª ETAPA: Concepções e Crenças sobre Gênero e Sexualidade a partir das Entrevistas e dos Grupos Focais

A) ENTREVISTAS

Apresentamos nesta seção os resultados obtidos nas entrevistas, organizados a partir das seguintes categorias analíticas: (1) formação e história profissional; (2) gênero; (3) sexualidade; (4) diversidade, preconceito e discriminação; (5) educação sexual na escola. Apresentamos a seguir o Quadro 9 com informações sobre as entrevistas realizadas (ver: roteiro de entrevista – Anexo 3) nas duas escolas selecionadas: Escola A (Núcleo Bandeirante – DF) e Escola B (Gama – DF). Cabe esclarecer que as entrevistas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 foram realizadas na Escola A; e as entrevistas 7, 8, 9, e 10 foram realizadas na Escola B.

Quadro 9 – Informações sobre as entrevistas realizadas

Entrevista	Nome fictício³³	Idade	Religião	Data de realização	Duração (aproximada)
1	Beatriz	34 anos	Católica	27/03/2006	70 minutos
2	Lúcia	47 anos	Católica	28/03/2006	110 minutos
3	Helena	40 anos	Espírita	03/04/2006	130 minutos
4	Fabiana	34 anos	Não tem religião	04/04/2006	135 minutos
5	Ricardo	38 anos	Católica	10/04/2006	150 minutos
6	Joana	40 anos	Espírita	10/04/2006	100 minutos
7	Luciene	37 anos	Católica	02/05/2006	120 minutos
8	Carolina	38 anos	Espírita	09/05/2006	125 minutos
9	Vânia	44 anos	Católica	10/05/2006	105 minutos
10	Tereza	44 anos	Católica	31/05/2006	140 minutos

³³ No período de realização da 2ª etapa da pesquisa, Helena estava atuando como vice-diretora; Ricardo, como coordenador pedagógico; e Luciene, como coordenadora pedagógica.

1. Formação e história profissional

Entrevista 1: Beatriz (nome fictício), 34 anos, católica

Beatriz é professora de Matemática há 12 anos (em 2006). Há 11 anos atua na mesma escola (Escola A). Ela afirma que gosta muito de trabalhar com adolescentes, principalmente na 8ª série. Segundo a professora, há muitos profissionais competentes nas escolas públicas, a única diferença, em relação às escolas particulares, é a falta de recursos materiais. A professora realizou o curso de Licenciatura Plena em Matemática em uma faculdade particular no Distrito Federal. De acordo com Beatriz, o curso de Licenciatura que ela cursou foi muito “puxado”. Entretanto, ela esclarece que o seu curso de Licenciatura foi muito semelhante ao segundo grau (atual Ensino Médio), o que gerou uma certa decepção.

A professora critica a banalização do Ensino Superior. Segundo ela: “qualquer escola particular tá virando faculdade e tá facilitando demais, né? Aí, a gente não tem aqueles profissionais que deveria ter na saída.” No que se refere à formação dos(as) professores(as) para lidar com questões relacionadas à sexualidade, de acordo com Beatriz, esta é uma parte que deixa a desejar, pois os cursos de Licenciatura, de um modo geral, são muito distantes da realidade cotidiana enfrentada pelos(as) professores(as) nas salas de aula.

A professora afirma que gosta muito do seu trabalho. Entretanto, ela acredita que deveria estudar mais para melhorar a sua atuação profissional. Cabe mencionar que este foi um aspecto mencionado na maioria das entrevistas realizadas. Nesse sentido, uma das dificuldades apontadas pela professora seria o custo dos cursos de Especialização: “às vezes, você pensa naquele lado: ‘pô, vou pagar muito’. Infelizmente, a gente chega nesse ponto (...) de ter que pagar uma pós de 400, 300 e tanto, com o salário que a gente ganha, mas eu tenho que providenciar”. Beatriz realiza uma avaliação positiva da sua atuação, enquanto professora, há 11 anos na mesma escola. A sua satisfação profissional estaria mais relacionada, por exemplo, ao sucesso dos(as) seus(suas) ex-alunos(as) no PAS ou no vestibular, ao amor que sente pelo seu trabalho enquanto professora: “eu tento fazer com amor”. Entretanto, ela esclarece que, em termos salariais, a sua profissão não é devidamente reconhecida. Além disso, ela afirma que não há recursos adequados destinados às escolas públicas. Nas palavras da professora:

“Nesses 11 anos, eu olho pra trás, e eu tenho certeza que eu fiz a minha parte. E a minha recompensa, é a única recompensa que eu acredito, sabe, Ana Flávia, desses anos todos quando vêm alunos que terminaram seu segundo grau e vêm na escola pra: ‘professora, passei na UnB’. E isso eu tenho certeza que isso eu tenho um dedinho meu ali, tem. Então isso é a minha satisfação. Às vezes as pessoas: ‘ah, o salário tá ruim’, a gente vive brigando e tudo mais, não estuda, vai pra outra coisa. Mas eu gosto é disso. Eu gosto quando chega aqui na porta (...): ‘ah, professora, passei no PAS’. Então, essa é a minha satisfação e por isso que, assim, quando eu olho pra trás eu vejo isso, aí tenho vontade de crescer e ajudar mais, sabe?”

“E eu tento fazer com amor, porque se você for olhar salário, se você for olhar recursos, (...) que o governo às vezes trata a gente com um descaso total, se você for olhar tudo isso, você realmente quer mudar de profissão, mas quando você olha aquele rostinho que vem, feliz da vida: ‘professora, passei’... aí essa é a minha satisfação”.

Entrevista 2: Lúcia (nome fictício), 47 anos, católica

No início da entrevista, a professora comenta que completará 26 anos de atuação no magistério no ano em que a entrevista foi realizada (2006). Lúcia afirma que se sente realizada pessoalmente em relação ao seu trabalho, apesar das dificuldades que os(as) professores(as) enfrentam. Ela destaca que os(as) professores(as) aprendem muito com a sua atuação profissional, com a possibilidade de conviver com a diversidade.

A professora atua na mesma escola há mais de 10 anos. Segundo Lúcia, muitos(as) professores(as) desta escola atuam nela há muito tempo. De acordo com a professora, “(...) o grupo atrain, sabe tem muitas coisas assim que, que a gente acaba se comprometendo e a gente não vê muita vantagem de sair.” Parece não haver, portanto, muita rotatividade de profissionais na escola em questão. A professora fez o curso de Licenciatura em Geografia e, posteriormente, fez uma Especialização. Entretanto, ela lamenta não ter tido a oportunidade de fazer um Mestrado, um Doutorado. Na percepção de Lúcia, existem vários fatores que dificultam a realização – por parte dos(as) professores(as) – de uma pós-graduação acadêmica:

“Eu gostaria de ter tido muito mais oportunidade de tá aprimorando mais, (...) fazendo um Mestrado, (...) porque, é... é importante, eu sei da importância do professor tá constantemente se, se atualizando, né? (...)

- Ana Flávia: Qual a sua área?

- É Geografia. Mas parei aí, eu gostaria muito de ter feito um Mestrado, né, mas infelizmente essa é uma realidade, assim de, pra nós professores, isso é muito difícil, sabe? Primeiro porque é, é complicado a gente tá na ativa e tá, é, é também estudando e conseguir o afastamento não é uma coisa muito fácil. (...) Às vezes, eu fico pensando assim por que quê eu não começo? (...) Mas aí, são n coisas, n interferências, né, que, que chegam e você acaba não fazendo. Mas, assim, sempre cursos, assim, eu sempre procurei participar, de tá me, me, colocando, aprimorando, mas mesmo assim, eu ainda

acho que todo professor deveria... de tá cursando um Mestrado, um Doutorado. E tá colocando isso a serviço da educação, né?”

A professora acredita que os(as) professores(as) que têm muitos anos de experiência, que estão próximos(as) da aposentadoria – como é o caso de Lúcia – poderiam contribuir. Tal contribuição não seria mais na “linha de frente” (em sala de aula), mas a partir da realização de pesquisas na área de educação e compartilhando a experiência acumulada, ao longo dos anos, com outros(as) profissionais. De acordo com a visão da professora, muitos(as) professores(as) se queixam de que: “as coisas que chegam (...) não são de aplicação dentro de sala. Porque uma coisa é você pensar no ideal, outra é você fazer aquilo acontecer, (...) nada melhor do que a sala de aula pra você descobrir isso”.

Sobre a formação acadêmica, Lúcia fez o curso de Licenciatura Curta em História e Geografia e o curso de Licenciatura Plena em História. A partir da sua experiência em sala de aula, a professora afirma que prefere lecionar os conteúdos referentes à Geografia. Quanto à formação das novas gerações de professores(as), Lúcia tece uma série de críticas a partir da sua experiência com estagiários(as) na escola. Segundo ela, os(as) estagiários(as) sabem muito bem fazer observações em sala de aula, sabem muito bem criticar (a atuação do/a professor/a). Entretanto, no momento de ministrar uma aula, eles(as) têm dificuldade em desenvolver o tema que eles(as) escolheram, não têm o cuidado de preparar “um material legal (...) que seja atrativo” [para os/as alunos/as]. De acordo com a professora, os(as) estagiários(as) estão mais preocupados com a “parte burocrática” referente à apresentação de relatórios exigidos nos cursos de Licenciatura. Na opinião da professora, a formação dos(as) professores(as) tem piorado na atualidade:

“Eu fico preocupada porque ele [o estagiário] sabe que ele tá sendo avaliado, não é? Imagine no dia a dia desse profissional, que não vai ter ninguém avaliando? (...) Eu já... tive, recebi alguns que tinham assim, uma, lamentável mesmo as aulas que eles... dispunham a trabalhar”.

A professora critica, também, a natureza “conteudista” da formação universitária. Segundo ela, deveria ser mais enfatizada a parte didática, a forma como o(a) professor(a) lida com os(as) alunos(as) no dia-a-dia da sala de aula, ou seja: “não basta preparar você no saber, tem que também ter esse outro lado”. Lúcia acredita que seria importante os(as) professores(as) novatos contarem com o suporte e a orientação

de um(a) professor(a) mais antigo(a) na escola. A professora comenta que gostaria de exercer esta função, considerando toda a sua experiência profissional, apesar de reconhecer que é difícil “o profissional aceitar essas sugestões”. Ela comenta, também, que gostaria de ter tido este suporte, pois sofreu muito quando começou a sua carreira profissional, como é expresso no trecho seguinte:

“Eu mesma gostaria de ter tido esse... esse suporte. Eu tinha situações, é... que eu tive que enfrentar, quando eu... comecei em sala de aula, que eu não sabia o que fazer. Eu ficava desesperada, eu ia pra casa, eu chorava... sabe, já teve momentos da minha carreira, assim, que eu chegava em casa e chorava, chorava muito, porque eu não sabia o que fazer com aquela situação e não tinha com quem dividir, sabe? E sabia que no outro dia eu ia enfrentar o problema e o problema não estava solucionado e que eu ia ter que... de alguma forma... né, enfrentá-lo. E nunca, nunca, nunca, sabe, porque o professor, ele, geralmente entregam a sala de aula pra ele e você tem que dar conta disso, sabe? E pronto. E... se os alunos não estiverem fazendo barulho, se não tiverem incomodando a escola, tá tudo bem, sabe? Só vão preocupar se tiver barulho na escola, (...) aí sim eles querem, querem dar um jeito. Mas se o professor chegar na sala de aula e conseguir um jeito de fazer todo mundo ficar caladinho, então, ele é um excelente profissional. Então, eu fico pensando: que educação é essa!”

A professora destaca as influências que as mudanças históricas no Brasil e no mundo nas últimas décadas tiveram em relação à educação e, de forma mais específica, em relação ao perfil dos(as) alunos(as). Segundo Lúcia, há três momentos distintos em sua carreira profissional: (a) a década de 1980; (b) a década de 1990 e (c) o novo milênio. É possível perceber as articulações interessantes que a professora realiza entre o contexto histórico mais amplo e a realidade vivenciada por ela em sala de aula:

- “Eu... comecei a trabalhar é... logo depois que seria a abertura política, né? Então, eu, por exemplo, vivi e me formei no finalzinho da ditadura, né? Então, aquele ensino, você fala e... o professor fala, o aluno escuta, não tem questionamento nem nada. No finalzinho já, eu já comecei, peguei um pouco da abertura política, né? Aí, depois veio, é, toda, toda a luta... da, da, do, dos jovens, pra da, da, da, da tortura nunca mais, todos os movimentos, né, é, revolucionários, os partidos de esquerda, é, todas essas questões no campo religioso, ah... da Igreja Católica, o... a Teologia da Libertação, né? Então, eu trabalhei, eu tive a oportunidade, nesta época eu trabalhava em Minas Gerais. Eu tive a oportunidade de trabalhar com turmas de 8^a série, depois de 1^o ano, 2^o, 3^o ano do 2^o grau, Ensino Médio. (...) A gente fazia estudo de textos, assim, maravilhosos, sabe, e a gente... sonhava com um mundo melhor e fazia (...) aqueles debates excelentes, (...) eu, uma vez, por exemplo, eu encontrei uma ex-aluna e ela falou assim: ‘ah, professora, obrigada pelas suas aulas de História, graças a você, hoje eu, é, tô, tô votando na esquerda, eu quero mudar esse país’. Então, eu me lembro que foi naquela época de Collor e Lula, né, e ela tava orgulhosa.

- Ana Flávia: Eleição de 1989?

- É, com a estrelinha aqui no peito, sabe? E feliz da vida achando que ia mudar, né, o país e tudo. Aí, depois, eu comecei, é... as coisas foram mudando, o país, né, toda, as coisas foram acontecendo a nível de, de, de país e mundo, enfim, né, a globalização,

toda essa, esse, o neoliberalismo, né, essas situações todas. E olha que quê aconteceu: eu passei por um momento de uma profunda descrença em sala de aula, por parte dos alunos principalmente, né, tô dizendo por parte dos alunos.

- Ana Flávia: Descrença, os alunos estavam descrentes?

- É, eu não via mais entusiasmo deles por questão política nenhuma, não querem mais, não queriam mais saber, não acreditando mais em nada. E... isso também atingia professor, atingia, né, sociedade como um todo. E, e foi uma coisa assim, tão medonha, sabe, que dava um vazio tão grande.

- Ana Flávia: Isso, só pra me situar no tempo, isso na década de 90?

- É. (...) Então, foi a década de 90, e assim, eu ficava muito frustrada, porque você tinha, eu tinha tido experiência de trabalhar com alunos extremamente interessados em participar, em tá fazendo alguma coisa, acreditando que iam mudar o mundo. E eu também acreditava que eu ia mudar o mundo, através daquelas minhas aulas, né, enfim, achava que tava ali no caminho certo. Aí, veio todo esse tempo, essa descrença, e... a gente chegou a, por exemplo, alunos dizer assim pra gente: ‘ah, professora, vou estudar não, meu pai nunca estudou, ganha mais do que você’. Entendeu? Então, situações assim de te deixar pra baixo, né? E eu ficava me perguntando: ‘ai meu Deus, que quê tá acontecendo? Por que quê eu não consigo mais motivar os meus alunos?’ Até que eu, né, entendeu? Não sou eu, né, não sou eu, professora. Existe todo um sistema, uma sociedade que tá aí, então nós precisamos, é, é, mudar, é, a nossa forma de trabalhar porque aquela que eu trabalhava nos anos 80 não dá mais certo, porque as pessoas que hoje eu tô trabalhando já não vêm o mesmo, [eu] que tive essa formação e que vivi aquilo. Eles não se entusiasmam mais com isso. (...) Eu tive oportunidade de trabalhar com, com esses alunos na década de 80 que estavam muito interessados, (...) que achavam que estudar realmente era importante e tudo. Aí, veio, não sei, (...) quem sou eu pra fazer análise, né? Tô apenas dizendo, constatando que eu vejo, na minha trajetória de professora, esses três grupos de alunos bem distintos. Depois, veio este totalmente desinteressado, né? Que não queria nada, nada interessava. E, agora, estes de agora que...

- Ana Flávia: Do novo milênio?

- É, que são alunos que querem muito mais que o professor pode dar [exemplo: uso das novas tecnologias]”.

Em síntese, a professora percebe que, de um modo geral, os(as) alunos(as) que ela teve: (a) na década de 1980 eram mais interessados(as) em questões políticas mais amplas e sonhavam em mudar o país e o mundo; (b) na década de 1990 não tinham a mesma motivação para discutir e se envolver com questões políticas e sociais mais amplas, assim como os/as próprios/as professores/as e a sociedade em geral; (c) no novo milênio são muito interessados(as) nas novas tecnologias, com destaque para o uso do computador e da Internet. De acordo Lúcia, os(as) professores(as) não estão preparados(as) para lidar com as novas tecnologias que despertam tanto interesse entre os(as) alunos(as). O que acaba por gerar um certo descompasso entre os(as) alunos(as) e os(as) professores(as). As escolas públicas, também, não estão ainda preparadas para incorporar, de forma efetiva, o uso de novas tecnologias no processo educativo. Apesar da escola em questão (Escola A) contar com um laboratório de informática, o mesmo não é explorado em todas as suas potencialidades.

É interessante mencionar que a professora realiza um verdadeiro resgate da sua história profissional, com uma grande riqueza em termos de reflexões e análises. Este momento inicial da entrevista parece ter se configurado como um espaço dialógico propício para que Lúcia realizasse uma espécie de ‘balanço da sua história profissional’. Ainda mais se considerarmos que a professora mencionou que completaria 26 anos de magistério (em 2006) e que está próxima de se aposentar.

Entrevista 3: Helena (nome fictício), 40 anos, espírita

No período de realização da entrevista (2006), a professora estava atuando na escola como vice-diretora. A professora cursou o Magistério. Posteriormente, ela fez o curso de Licenciatura em uma faculdade particular em Brasília e está habilitada, desde então, para lecionar as disciplinas de Inglês e Português. Helena começou a sua carreira profissional como professora da Educação Infantil, com crianças de 4 anos, em uma escola particular em Taguatinga. Depois, atuou em uma escola particular no Plano Piloto durante, aproximadamente, seis meses. Posteriormente, ela passou no concurso da Fundação Educacional (atual Secretaria de Educação do Distrito Federal) e começou a atuar na rede pública de ensino há 19 anos atrás (em 2006). Segundo a professora, a maturidade é muito importante na atuação enquanto professora. Entretanto, na sua percepção atual, ela não tinha ainda a maturidade necessária quando começou a sua carreira: “a maturidade, ela conta muito. No início, com um ano de casa, eu queria pedir... demissão”. Sobre o trabalho que ela realiza na Escola A, Helena comenta que:

“Assim, no modo geral, conheço toda a, a, a dinâmica da escola, né? Nós auxiliamos diretamente à coordenação pedagógica, eu trabalho diretamente com o professor Ricardo [nome fictício – coordenador pedagógico] e a Profa. Margarete [nome fictício – coordenadora pedagógica] e atendemos alunos, atendemos pais, né, o pessoal da equipe pedagógica, equipe psicopedagógica, o pessoal da sala de apoio, pela escola ser uma escola inclusiva, né, então nós temos toda essa questão. Atendemos a parte administrativa, participando das reuniões... junto à DRE [Diretoria Regional de Ensino], junto a, a própria Secretaria de Educação, né, quando (...) somos chamados a isso, é... assinamos documentos, eu faço, a gente acaba fazendo um pouquinho de tudo. Apesar de que, eu sou professora da escola”.

Ela esclarece que o ano em que a entrevista foi realizada seria o último ano dela como vice-diretora da escola, pois ela pretende voltar para a sala de aula. Helena afirma que está com saudades do trabalho em sala de aula e que está um pouco cansada, pois o

trabalho na Direção da escola é um trabalho pesado. A professora relata os cursos que já fez na sua área (Inglês / Português) e em outras áreas também, como, por exemplo: “curso em relação ao uso indevido de drogas, sobre se, sexualidade (...) dentro da área de, de, de linguagens e códigos sobre a arte de contar histórias, muito bom também”. Os cursos mencionados pela professora foram oferecidos pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Sobre a questão da formação dos(as) professores(as), a professora apresenta algumas críticas em relação ao estágio realizado pelos(as) alunos(as) dos cursos de Licenciatura:

“Então, cada vez mais, aparecem estagiários aqui com a carga horária muito pequena, (...) inclusive observação, participação e regência. Nós recebemos outro dia um alu, um estagiário aqui com 40 horas apenas para serem cumpridas. Então, o que quê ele vai conhecer da instituição com 40 horas somente? Né? Ele vai ter a regência de 20 horas, que seria uma, uma tarde, todas as tardes vamos dizer assim. (...) Isso fica muito pouco pra que ele tenha noção do que seja realmente o trabalho na escola. Então, muitas vezes, eles estão mais preocupados em terminar logo... nós, nós sabemos que a realidade hoje, né, do, do universitário é, realmente, complicada, porque ele precisa trabalhar para pagar o seu curso, nem todos têm a oportunidade de ter a mamãe que paga, o papai que paga. (...) Conseguir uma vaga na UnB, então, né, é mais complicado ainda pra muitos, mas também que lá (...) as pessoas precisam ter um suporte também, em função do material e tudo mais. (...) A vontade deles, muitos, a gente sente isso, que queriam assim: chegar com a documentação, entregar na nossa mão, a gente assinar e pronto.”

Diante da reduzida carga horária prevista nos estágios que os(as) alunos(as) dos cursos de Licenciatura devem cumprir e do fato de que eles(as) acabam não conhecendo, realmente, a dinâmica das escolas, a professora apresenta as seguintes sugestões: “aumentar esse, esse estágio para que ele tenha mais contato com a escola (...) começar lá do início do curso, (...) há escolas, inclusive de Ensino Médio, que faziam isso na época de Escola Normal”. A professora menciona a carência de professores(as) como um dos problemas enfrentados pelas escolas, principalmente pelas escolas públicas. Isso ocorre, segundo Helena, porque muitos(as) alunos(as) dos cursos de Licenciatura: “(...) não vão pras escolas, não querem saber de trabalhar com sala de aula, né, claro, cada um faz aquilo que acha que deve, mas *a priori* seria pra, pra suprir as, as carências em escolas”. Na percepção dela, freqüentemente, o(a) aluno(a): “precisa só de um curso é, é, superior. Ele precisa de um curso superior independente da área. Então, ele vai, às vezes, pro curso até mais fácil, que tem menos... concorrência”.

Sobre a sua trajetória profissional, a professora destaca que adora atuar em sala de aula, como é expresso no trecho a seguir:

“Uma coisa (...) na minha história agora, né, atual, é... dos meninos chegarem pra mim, nos corredores: ‘professora quando é que você volta pra sala de aula?’ Isso fala muito alto dentro de mim, porque é uma coisa que eu adoro fazer, (...) não me formei professora porque não, não tinha outra coisa pra fazer não, simplesmente fiz, porque gostava de fazer e ainda gosto e ainda pretendo ficar [risos – professora] até aposentar mesmo”.

A professora comenta que é cada vez mais comum situações que envolvem alunos(as) desacatando professores(as), incluindo situações em que os(as) mesmos(as) desacatam a Direção da escola. Esse tipo de situação tem gerado: “depressão... em alguns [professores/as], problema de cordas vocais em outros, porque acho que acaba sendo talvez até uma válvula de escape, né, dessas situações todas”. Em relação ao comportamento de alguns(mas) alunos(as) que atrapalham o trabalho do(a) professor(a) e as atividades desenvolvidas pelos(as) demais alunos(as), Helena comenta que:

“A desestrutura você já percebe lá... no berço mesmo. (...) Isso vai, vai como uma, uma cascata mesmo, vem caindo, refletindo dentro de sala de aula... é bi-repetentes, tri-repetentes, (...) esse ano mais uma vez com o, o rendimento baixo, né, com a auto-estima também lá no pé. Então, umas coisas assim e que vai atrapalhando o trabalho do professor. Quantos não ficam assim: ‘ah, hoje eu tenho aula naquela turma, lá vou eu pra lá, né’. Então, fica... Como é que fica o profissional nessas horas, né? Ele não tem estímulo, né, ele não vai ter estímulo de, de continuar entrando em, em algumas turmas. Claro, não são todos, não são 100% (...) Mas você tem ali 20%, 30% que atrapalham o seu trabalho com aquela turma”.

Situações desta natureza, na percepção de Helena, têm um impacto negativo na atuação profissional dos(as) professores(as), afetando negativamente a motivação deles(as). Ou seja, ao investigarmos os fatores que contribuem para uma atuação satisfatória (ou não) dos(as) professores(as) em sala de aula, é importante considerarmos os aspectos institucionais, mas, também, os aspectos subjetivos e afetivos envolvidos. Nesse sentido, cabe destacarmos os aspectos motivacionais relativos ao trabalho cotidiano do(a) professor(a) nas suas múltiplas interações com os(as) alunos(as) e demais profissionais que atuam na escola.

Entrevista 4: Fabiana (nome fictício), 34 anos, não tem religião

A professora concluiu a Licenciatura Curta em Matemática e a Licenciatura Plena em Biologia. Ela tem habilitação, portanto, para ministrar as seguintes matérias: Ciências e Matemática no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio. Fabiana fez uma especialização na área de Educação Ambiental pela Universidade de Brasília –

UnB. Trabalha como professora há 14 anos (em 2006). Fabiana trabalhou mais de dez anos no Ensino Médio como professora de Biologia, tanto na rede de ensino pública como particular. A partir da sua experiência profissional, ela apresenta o seguinte comentário: “em termos, assim, de nível, os alunos da rede [pública] não perdem nada para particular”. Ela menciona, contudo, que prefere o Ensino Médio, porque “o conhecimento de 5ª a 8ª, ele muda de uma forma muito lenta (...) Ensino Médio é uma coisa assim mais dinâmica”.

Quando a professora começou a atuar na Escola A – há, aproximadamente, 5 anos (em 2006) – ela lecionou apenas para as turmas com alunos(as) com defasagem idade/série. A partir dos dois últimos anos, a professora começou a “escolher as turmas”. Ela começou, então, a ter contato com alunos(as) mais novos(as): “5ª série, aqueles toquinhos de gente. 6ª série, os meninos bem pequenininhos também. Foi uma experiência muito gostosa”. Fabiana critica a forma como, muitas vezes, os(as) professores(as) lidam com as turmas com alunos(as) repetentes:

“Porque se você se sente realizado, assim: ‘não, eu consegui alguma coisa com essa turma’. Eles notam isso também, eles te dão uma resposta do seu interesse, do seu empenho... né, você só não pode trabalhar com eles como se eles fossem o resto, como é colocado. Assim: ‘ah, você fica com essa turma aí que é a que sobrou’. Eles não são sobra, eles não são o resto de nada, né, em algum momento o processo foi falho e eles ficaram pra trás. Então, aí, entra a questão do distanciamento, a universidade, a faculdade, o ensino superior em si poderia ajudar a você, te mostrar quais são os caminhos pra você resgatar. Porque eles precisam também exercer cidadania. E como eles vão exercer, se eles são deixados de lado o tempo todo?”

Sobre a sua formação acadêmica, a professora afirma que há uma distância muito grande entre o que ela estudou na graduação e a sua atuação enquanto professora em sala de aula. Além disso, ela menciona que a distribuição de carga horária nas escolas é algo problemático, que “dá briga”. Novamente, critica a forma como as turmas com alunos(as) bi/tri-repetentes são, de modo geral, tratadas pelos(as) professores(as):

“Eu vejo que a minha graduação, né, ela não serviu pra muita coisa. (...) Quando eu comecei a dar aula, eu peguei turmas, assim, que eram tri-repetentes, bi/tri-repetentes. Porque quando você entra na rede você pega, como o pessoal fala, o resto. (...) Porque quem pode escolher, escolhe, né, você como chegou...

- Ana Flávia: Quem pode escolher, como as, como é?

- O mais antigo.

- Ana Flávia: O mais antigo? Na escola?

- Isso. Na escola. E na rede. Tem as duas situações, na escola e na rede, né? (...) Junta as duas coisas. Principalmente da rede, né? Tem contagem de pontos e tudo o mais. Dá briga. Distribuição de carga na escola dá briga, o pessoal fica até sem falar um com o

outro. Aí quando eu entrei, é, e comecei a trabalhar com esses alunos de 5ª série, com esse perfil, assim, que tinham uma auto-estima horrível, mas eram boas pessoas, né? Aí, você tem que trabalhar a parte de resgate, mas você não tem maturidade, não conhece estratégias ainda para fazer este tipo de resgate. Você se vê... largada, porque ninguém te orienta em relação a nada. E você começa a trabalhar um conteúdo, que querendo ou não você é cobrado em relação ao conteúdo, que você começa a comparar o que tem que ser dado e o que você viu na graduação, que não tem nada a ver".

"O curso superior em si, ele sempre tá muito distante... do ensino regular. (...) O Ensino Médio trabalha em função do vestibular. Então, existe uma proximidade? Existe. Porque é cobrado isso. Mas quando você fala de 5ª a 8ª, o conhecimento é outro, né, o universo é outro. Então, existe um distanciamento enorme (...) Não te preparam (...) pro exercício da sua profissão na educação. Só a Licenciatura não te prepara pra exercer isso. Você tem que começar a procurar estratégias, né, é... dinâmicas, didática apropriada pra aquela, pra aquela situação, coisas que você mesmo tendo feito curso, disciplinas, essas disciplinas não atendem essa, essa necessidade. (...) Eu estudei Psicologia do Desenvolvimento, te ensina que existem essas e essas e essas fases, a característica de cada fase, o desenvolvimento cognitivo e tudo o mais... Mas como aplicar isso? Você não vê. (...) A Pedagogia vai no mesmo caminho. E você vê a teoria, mas você não consegue ter (...) algum tipo de encaminhamento de como você vai transferir ou utilizar aquele conhecimento acadêmico... na situação real".

Na percepção da professora, a distância entre a formação acadêmica e a atuação profissional é maior ainda no caso do Ensino Fundamental, se comparado ao Ensino Médio, conforme expresso no trecho anterior. Ainda sobre a questão da formação acadêmica nos cursos de Licenciatura, a professora apresenta uma visão bastante crítica em relação ao estágio que é realizado pelos(as) alunos(as) dos cursos de Licenciatura. Segundo ela, a maioria dos(as) alunos(as) não querem, realmente, realizar o estágio. A professora, então, sugere: "o estágio faz parte de uma disciplina, né? Essa disciplina não é dada em um semestre? Que o estágio seja feito ao longo de um semestre. Então, pra isso tem que ampliar a carga horária do estágio na escola". A crítica em relação à carga horária restrita do estágio é algo recorrente nas entrevistas realizadas.

No que se refere à sua trajetória profissional, Fabiana destaca o fato de que adora lecionar, os vínculos que são construídos com os(as) alunos(as) e o retorno que ela sente deles(as), mesmo que esse retorno não seja a curto prazo. Nas palavras da professora:

"Adoro dar aula. Nunca imaginei que isso fosse acontecer. Que eu te falei, entrei nova, não tinha maturidade nenhuma e as coisas foram acontecendo. Mas desde que eu comecei a dar aula eu vi que realmente é isso mesmo. (...) Existe uma cobrança também, familiar, de: 'ah, muda de emprego, arruma um emprego que tenha uma remuneração maior'. (...) E eu acho que não é bem por aí. Então, a satisfação é assim, você de repente estar na rua, encontrar um ex-aluno, esse ex-aluno lembrar de você, lembrar do seu nome e já estar se formando ou, às vezes, já se formou. (...) Então, você tem um retorno, né, lógico, esse retorno nunca é a curto prazo. Mas você vê lá adiante que você participou, que você foi importante... na vida dessa pessoa. (...) A questão da... cumplicidade, né, que se cria, os vínculos que são criados... em, com relação aos alunos,

(...) de repente, você vê que um aluno tem uma confiança tal em você, que te procura em particular, né, que te pede outras orientações, na área, parte de sexualidade, é muito procurado, né? Assim: ‘ah, professora, aconteceu isso, isso e isso comigo e com a minha namorada, qual o melhor caminho? O que quê eu posso fazer agora? Qual a conduta mais correta?’ Então, vem a questão humana, também. Então, você vê que além de participar de todo um processo, você também é uma figura que inspira segurança, confiança. Então, isso é algo que também faz parte, é bem gratificante”.

Entrevista 5: Ricardo (nome fictício), 38 anos, católico

Ao falar sobre o seu trabalho, o professor situa as suas lembranças utilizando marcadores temporais precisos, como, por exemplo, a especificação do ano cronológico relativo aos diversos eventos citados. É interessante notar como o professor estrutura sua narrativa a partir de referenciais ‘objetivos’ que organizam claramente a sua memória: datas e nomes (todos eles substituídos por nomes fictícios). Isso ocorreu, também, em algumas das entrevistas realizadas. Entretanto, nesta entrevista este aspecto é mais evidente do que nas demais. É importante esclarecer que, no período em que a entrevista foi realizada, Ricardo não estava atuando em sala de aula como professor de Ciências, mas sim como coordenador pedagógico. Ele destaca que gosta de trabalhar na Escola A: “eu me sinto em casa”. Além disso, menciona que gosta de trabalhar com os(as) alunos(as) o conteúdo de Ciências referente ao corpo humano:

“Eu decidi quando eu... tava fazendo a faculdade, né, que eu fiz, é... Ciências, né, com especialização em Matemática. Aí, eu falei: ‘bem, é uma área que eu me identifico bastante, né, eu gosto dessa, desse envolvimento ambiental, eu gosto dessa parte de trabalhar com o corpo, eu acho uma área muito interessante, né? (...) E me formei em Ciências (...) comecei a trabalhar com a parte de Ciências. (...) Depois eu vim pro Núcleo Bandeirante, comecei a trabalhar aqui. (...) Vim na remoção, na área de Ciências, também, aí me chamaram pra assistência pedagógica, eu fiquei como coordenador pedagógico o ano de 94, e aí em 95 vieram as eleições pra diretor, né? E aí eu assumi e fiquei como diretor 5 anos [Escola A]. (...) Nesse período, nós trabalhamos aqui com, com o intuito de, de trazer a comunidade pra dentro da escola, de fazer uma escola diferente, uma escola cidadã, uma escola que realmente o aluno gostasse de estar presente aqui. (...) Em 99, nós encerramos o ano. Em 2000, (...) a equipe acabou e nós voltamos pra sala de aula. Embora nós, fosse um outro governo, nós fomos convidados pra continuar, porque o trabalho realmente, foi um trabalho muito bom. (...) Eu já tô aí, nessa escola aqui, há 14 anos... quase, né? (...) É uma escola que eu, eu me sinto em casa. É uma escola que eu gosto. (...) Porque é uma escola que me atrai, eu gosto, assim, eu gosto dos colegas, eu gosto das auxiliares de educação, eu me sinto bem. Então, assim, é perto da minha casa, é cômodo”.

“Esse ano, eu tô na Coordenação [Pedagógica]. (...) A gente tenta desenvolver um trabalho voltado pra melhor comodidade do professor, né, pra que ele se sinta bem pra trabalhar, pra que ele goste de trabalhar, pra que ele tenha um ambiente bom pra trabalhar. (...) Através de projetos a gente vai tentando fazer isso”.

Em relação à sua formação profissional, Ricardo resgata a influência que sua mãe teve na sua decisão de ser professor, pois a mesma era professora no estado de Goiás. Ele resgata, também, a influência que um dos seus ex-professores do Ensino Fundamental teve na sua escolha profissional. Ele cursou a Licenciatura Curta em Ciências e a Licenciatura Plena em Matemática, entretanto, afirma que prefere atuar como professor de Ciências. Dentre os aspectos mencionados pelo professor como significativos na sua trajetória profissional, ele destaca que gosta muito de utilizar estratégias para que o conteúdo abordado na sua matéria se aproxime da realidade vivenciada pelos(as) alunos(as). O professor apresenta vários exemplos interessantes que ilustram a utilização de tais estratégias didáticas, com destaque para a utilização de fotografias e imagens. Nas palavras de Ricardo:

“Eu sempre tentei trabalhar... pensando da seguinte forma: é... bem, o aluno, ele é o foco, né, então, você... querendo ou não, você tem que tentar atingir da melhor forma possível o aluno. (...) Por exemplo, assim, se eu tava trabalhando com os alunos de 6ª série, e era uma comunidade carente e eles não tinham noção, por exemplo, ninguém tinha ido no mar. Aí, (...) você ia falar de caranguejo, siri, camarão, o aluno nunca tinha comido. (...) Eu sempre queria uma máquina fotográfica. Eu tirava foto pra trazer pra realidade, pro aluno, pra mostrar pro aluno. Então, assim, eu sempre ficava preocupado em saber se ele tava me entendendo o que quê eu tava falando, assim, se ele tava, né, visualizando o que eu tava falando. (...) Então assim, eu sempre, quando nessas viagens, e até mesmo nas minhas férias, eu sempre tava com uma máquina e sempre de olho assim, no conteúdo que eu ia trabalhar no outro ano e sempre tirando foto de algas, de sargaços, né, de uma água viva ali na areia, que aparece. (...) Por exemplo, eu me lembro disso perfeitamente, eu tava falando na 5ª série sobre os gases nobres. (...) E aí, eu falei: ‘olha, vocês podem observar, por exemplo, o Conjunto Nacional, com aquelas luzes’. (...) ‘Aí, quem já foi lá no Conjunto Nacional?’ A sala de 30; 3, 4 tinham ido. Aí eu falei: ‘ai, meu Deus, como é que eu vou explicar?’ Aí, falei assim: ‘alguém já viu um letreiro luminoso?’ Que Conjunto Nacional pra mim era muito co, muito fácil de entender, todo mundo já viu. Mas pra eles não. Eu ia lá à noite, fotografava aquilo lá pra eles perceberem, passava as fotos em sala. Então, assim, a preocupação de trazer o que eu estava falando pra eles, até hoje eu tenho isso com os meus alunos. (...) Depois de um certo tempo que você já tá trabalhando, que você dando aula, você consegue ver nos rostos, assim, nas carinhas deles: ‘hum, eu acho que eles não entenderam o que eu falei, eu acho que eles não, né, observaram’. Os que conseguem alcançar, você vê a satisfação. E aí que eu acho que entra o, a questão, é... da, da sensibilidade que você tem que ter, que, aí, você não pode mais ser professor, você tem que ser educador, porque você consegue observar em cada um (...) aquele que você alcançou o objetivo. (...) O educador tem que ter a sensibilidade de ver: não, eles não entenderam e eles não responderam, porque eles realmente não entenderam, não é deixar por isso mesmo. Então, quando eu trago, por exemplo, (...) fotos, quando eu trago, é, ilustrações, (...) o que quê acontece? Eles reagem de forma, assim, muito satisfatória, eles gostam. (...) Ano passado, (...) eu tava trabalhando Citologia. Então, eu fui no Laboratório de Informática, né? Lógico, a nossa escola aqui é um, é uma, uma exceção. Fui lá, fiz um trabalho de pesquisa de Internet, com o professor de Informática, fiz um trabalho de data show. Então, todas aquelas organelas, mitocôndrias, vacúolos, ribossomos, tudo aquilo, eu levei pro Laboratório de Informática, eles trabalharam no data show. (...)

Trabalhar com fotos, com figuras em, em provas, né, é uma coisa que eles gostam muito de fazer. (...) Geralmente, o corpo humano eu levo o dorso. (...) Então, eu vejo que quando você traz pra esse lado prático, da re, do real, da vida dele, quando você consegue mostrar pra ele uma, o local onde se encaixa aquele conteúdo na vida dele ou que está dentro dele, você tem uma facilidade maior. E a Ciência me oportuniza muito isso, (...) você trabalha animais, vegetais, você trabalha o corpo humano, você trabalha doenças, então, isso tá muito presente”.

O professor apresenta sugestões para o aprimoramento dos cursos de Licenciatura e, de forma mais ampla, da formação acadêmica nas universidades e faculdades. Suas sugestões vão desde a ampliação da carga horária do estágio, para que o(a) aluno(a) tenha mais contato com a realidade das escolas, até o estabelecimento de diversos convênios entre as instituições de ensino superior (principalmente as universidades) e as escolas, como é expresso no trecho a seguir:

“Eu recebo muitos estagiários e chegam assim: ‘olha, eu, eu, eu vim aqui pra fazer estágio, mas eu, eu não queria dar aula’. ‘Mas como você não quer dar aula, então eu não posso assinar o seu estágio’. (...) Na época que eu estudei, hoje eu acho que já está mais próxima, é, estava muito distante da realidade, a realidade da faculdade da realidade da sala de aula, né? Tava muito distante. Mesmo tendo estágio, aquilo tudo. O que eu acho que hoje isso pode ser melhorado é principalmente nos currículos. (...) Então, esses Parâmetros Curriculares, eles seriam estudados a fundo dentro das, das faculdades, das universidades, né? Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Eu acho que o professor, ele tinha que ter uma carga maior de acompanhamento dentro das escolas, conhecer a realidade da escola pública do local onde está trabalhando. (...) Tem aluno que sai de um curso de Licenciatura que não sabe quem é Paulo Freire. Então, eu acho que esses currículos, eles tinham que ser avaliados nesse sentido, né? A formação, é, bibliográfica, né, tinha que ser avaliada, né? Os livros que esses professores tinham que ler e que eles não sabem. Por exemplo, tem professor que chega num curso de Pedagogia, gente, até falo que é um absurdo, ele não sabe quem é Vygotsky, ele não sabe quem é Piaget. Assim: ‘ah, eu já ouvi falar’. Não é ouvir falar, você é um pedagogo, você tem que saber quem é. (...) Eu acho que falta (...) uma bibliografia melhor dentro do, dos, das universidades, das faculdades, dos cursos de Licenciatura. Eu acho que falta uma vivência maior desse profissional da Educação dentro das escolas públicas. (...) Eu acho o tempo, o que ele faz no estágio dele muito corrido, muito pouco. E assim: ‘professor, é porque eu não posso, eu trabalho, eu não tenho tempo, professor é porque eu preciso, é, é, eu, eu, eu, eu só posso esse horário pra fazer estágio, teria como você me dar, arranjar um jeito, (...) só dar uma aula e não vir mais?’ Então, assim, eu acho que dessa falta de compromisso até mesmo com essa pessoa, porque ele vai ter um, um diploma, ele vai estar habilitado, um dia se ele precisar. (...) As universidades, aí eu já aponto mais pras universidades, elas deviam estar com um convênio maior com as escolas, tanto públicas quanto particulares, levando as universidades até as escolas. Eu acho isso extremamente importante, né? Pros alunos terem esse contato, fazerem convênios, os convênios mais diversos, (...) porque se não o, o, a lacuna, ela fica muito grande. (...) O aluno, ele chega, ele é contratado hoje e amanhã ele tá na sala de aula. Ele não sabe... o conteúdo que ele vai trabalhar, ele não sabe a forma como ele vai trabalhar, a estratégia que ele vai usar. Ele é colocado: ‘ó, você entra aí, você vai trabalhar, você vai dar aula, né?’ (...) Ele vai ficar desesperado, ele vai entrar em pânico, né? E já ao passo que você tem uma aproximação, se você já conhece a realidade, você já tem mais ou menos uma idéia do que pode acontecer”.

Entrevista 6: Joana (nome fictício), 40 anos, espírita

A professora faz um breve relato, caracterizado pela apresentação, sem maiores detalhes, de informações ‘objetivas’ sobre o seu trabalho e a sua formação acadêmica, como pode ser observado no trecho a seguir:

“Na educação, eu já tô há quinze anos... né? Só que eu trabalhei cinco anos em escola particular e vou fazer dez, Secretaria de Educação. Nessa escola, especificamente, eu tô desde 2000, né? São 6 anos [2006].

- Ana Flávia: Seis anos?

- Seis anos aqui. Trabalho na... com Geografia e História. Meu curso é de Licenciatura [curta] em Estudos Sociais. Então, trabalho com essas duas disciplinas.

- Ana Flávia: E quanto a sua, é, então são 15 anos de experiência, 6 anos aqui nessa escola. Antes na rede particular.

- Na rede particular.

- Ana Flávia: Na rede particular. Que série você...?

- Sempre no Ensino Fundamental.

- Ana Flávia: De 5^a a 8^a?

- De 5^a a 8^a. Já trabalhei também nas séries iniciais, de 1^a a 4^a. Fiz o curso normal [Magistério], né? E aí, quando eu fazia faculdade, eu trabalhava, né, nas séries iniciais, de 1^a a 4^a. E, depois que eu me formei, eu passei de 5^a a 8^{as}”.

Ao avaliar a sua formação profissional, Joana se lamenta por não ter feito um curso de pós-graduação. Ela afirma, também, que acha desgastante trabalhar com alunos(as) adolescentes e que: “à medida que a gente vai ficando mais velho, vai ficando mais desgastante ainda.” Nas palavras da professora:

“Eu, na verdade, avalio, assim, que eu... deixei o tempo passar muito rápido e não proveitei como eu deveria, né? Porque eu deveria ter feito um curso... de pós-graduação, (...) trabalhando, sei lá, em outras áreas, né, além do Ensino Fundamental. Mas, acabou que eu fiquei gostando de ficar no Ensino Fundamental e não fui me qualificando, né, melhor, pra tá assumindo outros postos dentro da área de Educação, né? Talvez, dar aula em faculdade, que era uma coisa que eu queria, lá longe, mas não fui, fui atrás, né? Então, hoje eu já penso que eu poderia ter seguido por este caminho, talvez eu tivesse um retorno financeiro melhor. E também profissional, porque é muito desgastante trabalhar com adolescente. (...) Muito desgastante. E à medida que a gente vai ficando mais velho, vai ficando mais desgastante ainda. (...) Também meus filhos já tão na adolescência. (...) A maior parte dos problemas que eu vejo aqui, eu também vejo lá em casa, (...) acaba ficando, assim, cansativo, sabe? O trabalho, muito cansativo”.

Ao ser questionada sobre a forma como ela avalia os cursos de Licenciatura, a professora comenta que acha os mesmos muito distantes da realidade das escolas. É importante destacar que tal percepção foi mencionada, também, em outras entrevistas realizadas. Parece existir, realmente, uma grande lacuna entre a formação acadêmica

nos cursos de Licenciatura e a realidade enfrentada pelos(as) professores(as) no seu cotidiano profissional. Na percepção de Joana:

“Eu acho que o curso pra Licenciatura, ele... ele é muito longe da realidade. Assim, sabe, da escola mesmo. Ele é muito acadêmico e traz o conhecimento, assim, que normalmente não é aplicado, né? Então, por exemplo, você vê o conteúdo programático, vamos supor, de uma determinada série, você sabe que aquilo ali você vai enxugar, você vai dar quase que um terço daquilo ali, né? Porque os alunos hoje, eles não têm condição de... de concluir aquele conteúdo que seria da série deles. Eles tão sempre carregando um déficit pra trás. Então, quando você tá na faculdade, né, o professor, e logicamente, né, você tem que dominar aquele conteúdo, e você sai de lá achando que aquilo ali você tem obrigatoriamente que repassar pro aluno, né? E quando você chega na escola, você vê que o aluno não tem preparo para aquele conteúdo, né? Então, você vai trabalhar muito mais... auto-estima, sabe? É, valores com os alunos, do que propriamente o conteúdo. Então, eu acho que na, na faculdade de modo geral, eles deviam preparar o professor também pra isso, né? (...) Quer dizer, você trabalha mais com que esse lado social do aluno do que propriamente desenvolver o seu, né, conteúdo e tal, que é o que você saiu da faculdade pra fazer. (...) A queixa hoje da maior parte dos colegas, né, que o professor virou babá do aluno, né? Eu não trabalho propriamente o meu conteúdo. Eu tenho que trabalhar uma série de fatores que vão levar aquele aluno à prontidão para, né, aprender aquele conteúdo (...)

- Ana Flávia: E como é que fica o estágio nisso tudo?

- Olha, o estágio, pelo menos na época, né, que eu me formei, ele tinha uma carga mínima de regência, né? Então, quando você tá num estágio e sua carga de regência é pequena, você é poupada de vários atropelos que a escola tem, né? Porque você tá ali num momento pequeno, uma carga de 30 horas de estágio, né? Então, não te dá uma visão do que é aquilo ali, né? Porque você vai chegar e já vai encontrar preparada a sua aula, a sua turma, né? Então, você não se integra totalmente à escola durante o estágio, sabe? Eu acho que deveria ser um estágio maior... né? E que o professor pudesse também ter essa oportunidade de estar tanto buscando esses problemas aqui, discutindo em sala de aula, junto com professores da faculdade e os alunos também, né? (...) Que pudesse estar envolvendo essas entidades, faculdade e a escola. (...) A última estagiária que eu recebi na minha área, ela tinha que... que ter doze horas só de estágio. (...) Então, foi uma carga muito pequena pra ela preparar uma aula, tudo, né? Então, ela, nessas 12 horas, ela tinha, parece que 6 horas só de regência (...) e 6 de observação. Porque o estágio também se divide em observação e regência, né? (...) Agora tem duas estagiárias na área de Ciências aqui na escola, eu vejo que elas já têm uma carga de regência maior, sabe? (...) Eu vi uma que já tem umas duas semanas que ela está em regência aqui na escola, né? Então, ela, essa, talvez até ela já tenha observado, né, o que quê é mesmo assim, a rotina de uma escola, né? E... no caso de, por exemplo, dessa de Ciências, ela fez uma carga de observação e uma carga maior de regência. Ela já está com duas semanas, então, quer dizer, seriam quase 40 horas, né, que ela estaria de regência.

- Ana Flávia: Sim, sim. É, realmente, se a gente pensa 12 horas de regência, 6 horas em sala de aula...

- É. Dá uma coisa, assim, muito rápida. A pessoa num, nem percebe a dinâmica, né? Aquele que fica mais tempo, ele tanto percebe a dinâmica, como já teve casos de colegas que me falaram, que ele falava assim: ‘olha, eu tô aqui, mas eu não quero nem entrar na regência; eu preciso da regência, mas eu não quero entrar, porque eu não quero dar aula, né? Eu só quero mesmo aqui, fazer esse estágio, concluir essa etapa e tal da minha formação, mas eu não quero dar aula’. Já chegava assim, né? Então, quer dizer, esse já não tava mesmo preparado, ainda bem que ele já colocou (...)

- Ana Flávia: Sim, sim. Mas também se ele não fizer a regência, também não se forma?

- Não se forma, ele necessariamente tem que ter essa regência”.

Sobre os aspectos considerados significativos na sua trajetória profissional, Joana destaca, inicialmente, que se identificou com a profissão de professora desde nova e que, inclusive, participou como alfabetizadora no extinto MOBREAL quando era adolescente. Em um segundo momento, ela mesma questiona a sua identificação com a profissão de professora: “Foi uma opção, assim, de muita... convicção e que hoje, que eu tô mais velha eu, eu fico pensando se eu tinha tanta convicção assim nessa escolha, né? Seria mais uma dúvida, assim, mas é isso”. Um dos fatores mencionados pela professora corresponde à condição financeira não-satisfatória associada à carreira de Magistério, como é evidenciado no trecho a seguir:

“Hoje, eu vejo, assim, que eu poderia também ter, não sei, talvez me capacitado... poderia até continuar dando aula, mas eu poderia ter me capacitado pra outras coisas também, sabe? Porque, infelizmente, na carreira de Magistério, né, a remuneração é tão baixa que [risos – professora] você acaba se limitando muito das coisas, né? Então, esse é um ressentimento que eu tenho assim, de repente, esse tempo todinho que eu empreguei, né, não tá sendo reconhecido, assim, né? Então, talvez se eu tivesse feito um curso, né, e tivesse, sei lá, um concurso pra outra área. E continuasse dando aula, né? À noite, 20 horas, na Secretaria [de Educação] ou numa escola particular, né? Talvez, eu estivesse numa condição financeira melhor... do que... só na Secretaria de Educação com dedicação exclusiva”.

A condição financeira não-satisfatória associada à carreira de Magistério foi mencionada, também, em algumas das entrevistas como um dos aspectos frustrantes da profissão. Tal aspecto está relacionado à sensação de falta de reconhecimento profissional. Afinal, não sejamos ingênuos(as), não bastam discursos retóricos em prol da valorização do trabalho do(a) professor(a), se os mesmos não passam, também, pela valorização salarial efetiva dos(as) profissionais que atuam na carreira de Magistério.

Entrevista 7: Luciene (nome fictício), 37 anos, católica

A professora iniciou a sua carreira profissional em 1989. Ela atua na Escola B como coordenadora pedagógica há quatro anos (em 2006). Contudo, esclarece que já atuou em sala de aula como professora das séries iniciais, com turmas de alfabetização, na zona rural da Regional de Ensino do Gama. Na Escola B, Luciene teve a experiência de trabalhar em sala de aula como professora de Ciências durante alguns meses com as turmas de aceleração (turmas com alunos/as com defasagem idade/série). A professora cursou o Magistério e, posteriormente, realizou o curso de Licenciatura Curta em Ciências. No momento de realização da entrevista (2006), estava finalizando o curso de

Licenciatura Plena em Química em uma instituição particular de ensino superior no DF. Segundo Luciene, o curso de Magistério que ela cursou é mais útil para o trabalho que ela realiza, como coordenadora pedagógica, do que o curso de Licenciatura. Sobre as contribuições do Magistério e da experiência que ela teve nas turmas de alfabetização, a professora afirma que:

“Eu acho assim... que... a visão do todo, sabe, a questão, assim, do conhecimento, não fragmentar tanto, a questão de... trabalhar o concreto dentro de sala de aula. Eu acho assim que essas questões, elas, assim, a questão de ser mais próximo do aluno. Essas questões, elas são fundamentais, ainda que nas séries finais. (...) Eu acho, assim, que se... a gente pensasse dessa forma, a gente tinha mais resultado. (...) Por isso é que eu digo que as... as... o, o conhecimento que a gente adquire de Magistério é mais útil do que da, da questão mesmo do conhecimento... puro e seco. Porque, assim, a gente faz Didática, né, na graduação, a gente faz Psicologia, mas é assim uma coisa tão... é tão pequena, eu acho, sabe, assim, é tão superficial, sabe, é tão superficial que, na realidade, não, não motiva ninguém... a se aprofundar”.

De acordo com a professora, os cursos de Licenciatura focalizam os conhecimentos específicos de cada área e trabalham, de forma superficial, as questões relacionadas à atuação do(a) professor(a) em sala de aula. Luciene sugere, então, a ampliação do número de créditos de disciplinas que não são específicas em relação à área de formação do(a) aluno(a), como, por exemplo, Psicologia. Além disso, sugere: “usar como objeto de, de, do currículo, o próprio currículo da escola pública”. A professora acredita que, infelizmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não são trabalhados nos cursos de Licenciatura oferecidos pelas faculdades e universidades. Ou seja, há uma lacuna entre os cursos de Licenciatura e o que é apresentado nos PCNs. Luciene, assim como os(as) demais professores(as) entrevistados(as), apresenta uma visão crítica em relação ao estágio nos cursos de Licenciatura:

“O estagiário, ele já vem com a questão de que trabalha, de que estuda, de que isso, de que aquilo, que tem família, que tem... né? Então, a gente, na realidade, a gente já facilita um pouco pra ele.

- Ana Flávia: Em que sentido?

- No sentido, assim, por exemplo, de horário, né, de turma. Por exemplo, ele teria que fazer é... de todas as turmas, né, que seria o ideal, aí, ele não pode naquele período, então, ele faz só em uma, entendeu? (...) Então, nem sempre ele contém a visão... do todo mesmo. (...) Por exemplo, na escola tem coordenador, mas o coordenador muitas vezes não tem tempo de ficar... é, é dando assistência, né, ele teria que conhecer a escola como um todo, passar um tempo na secretaria, né, alguns vêm, passam aí na secretaria, mas não são todos. Então, assim, tem alguns pontos assim que para resolver o problema do aluno... também a escola... dá uma... afrouxada. Por exemplo, ele não pode assistir em todas, ele assiste uma, ele não pode é, é... observar tudo, ele só observa

em algumas, entendeu? Esse é um erro nosso mesmo... de facilitar. Mas, assim, eu acho uma visão muito pequena do que é realmente a vivência da escola.

- Ana Flávia: E a carga horária é pequena? A carga horária do estágio, o que você acha?
- Eu acho, eu acho, eu acho pequena. E, por outro lado, a gente tende a, a encurtá-la ainda mais, porque o aluno quando chega, igual eu te falei, o estagiário quando chega, ele tem mil problemas. (...) Eu não sei, eu acho assim que as pessoas, na realidade, elas vêm já muito... cheia de... de compromissos, não dá o devido valor pro estágio”.

A professora destaca a importância da formação continuada, incluindo os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação através da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação). Nesse sentido, ela apresenta algumas sugestões, como, por exemplo: (a) descentralização dos cursos, ou seja, que os cursos sejam oferecidos não apenas em Brasília (no Plano Piloto), mas também nas demais cidades do Distrito Federal; (b) realização de sondagens nas escolas sobre os temas que mais despertam interesse entre os(as) professores(as). Em relação à sua atuação na escola, a professora destaca a importância das amizades que são construídas, principalmente, com os(as) colegas de trabalho: “no furacão que é uma escola, se você não tiver outros alicerces... entendeu, acho que você pira... Acho, assim, que o que segura a gente nesse... nesse mundo louco que é a escola são as amizades, eu acho”. Na sua atuação como coordenadora pedagógica, Luciene destaca, também, a importância de um trabalho mais próximo aos(as) professores(as):

“Levando pra minha realidade, a questão assim mais perto do professor, de tá sempre ajudando, de tá sempre amparando. Eu, eu acho, assim, que tem mais resultado... né? Assim, a questão de tá trabalhando com o lúdico, de tá trabalhando com o agradável, com o, o emocional (...) Quando você trabalha de uma forma mais próxima, mais agradável, ela... tende a dar melhores resultados”.

Cabe mencionar que por sua proximidade com o corpo docente, Luciene teve um papel muito importante na realização da presente pesquisa na Escola B, tanto na primeira fase (questionários) como na segunda fase (entrevistas e grupos focais). Em diversos momentos da investigação, Luciene foi a ‘ponte’ entre a pesquisadora e os(as) professores(as) da escola. O mesmo ocorreu na Escola A, onde um dos professores entrevistados, professor Ricardo, estava atuando como coordenador pedagógico no período de realização da segunda etapa da investigação. Nesta etapa da investigação, ele, também, foi a ‘ponte’ entre a pesquisadora e os(as) professores(as).

Entrevista 8: Carolina (nome fictício), 38 anos, espírita

A professora cursou o Magistério e, posteriormente, fez o curso de Licenciatura em Geografia em uma faculdade particular em Brasília. Ao falar sobre o seu trabalho, a professora comenta que gosta de “dar aula”. Entretanto, ela esclarece que está muito decepcionada com o trabalho em sala de aula, principalmente no que se refere às turmas de 5ª série com alunos(as) mais velhos(as), alunos(as) que são bi, tri, repetentes: “eu gosto de dar aula, eu gosto de dar aula, só que eu ando muito decepcionada hoje em dia, sabe?”. Nessas turmas, a professora comenta que, de um modo geral, o desinteresse dos(as) alunos(as) é muito grande e que ela tem dificuldade em lidar com essas turmas, se comparada às turmas com alunos(as) na faixa etária (sem defasagem série/idade), como é evidenciado no trecho a seguir:

“Quando eu trabalhava alfabetizando, eu acho assim que o meu, eu sentia que o meu trabalho, eu via mais o fruto do meu trabalho do que hoje. (...) Era ali ensinar as crianças lerem, (...) aquele trabalho que no fim do ano eu chegava e via que eu consegui fazer aquele trabalho, que eu via os meninos lendo, eu via. Então, era assim, pra mim era uma realização muito grande. (...) Aí, quando eu comecei dar aula de 5ª a 8ª, no início, há uns bons anos atrás, eu também via um resultado muito bom. Eu pegava muita 5ª série, porque eu tinha saído da alfabetização, então pra mim a área mais próxima era 5ª, né? Que eles ainda tão muito naquela transição. (...) De lá pra cá, eu fui sentindo, assim, que... muita coisa mudou. (...) E hoje, algumas turmas, aquelas crianças que estão na faixa etária, né, eu vejo que o trabalho ainda rende, eu ainda vejo um bom fruto de trabalho, mas alunos, por exemplo, que estão fora de faixa, que são, são bi-repetentes, tri-repetentes, esses alunos eu tenho mais dificuldade de lidar com eles, sabe? Eu vejo que os interesses são muito diferentes. (...) Então, isso foi me decepcionando. (...) Às vezes, eu fazia um planejamento assim que eu pensava: ‘ah, isso aqui vai ser ótimo’. Aí chegava lá, numa turma era maravilhoso, quando eu aplicava nessas turmas, eu desistia, naquela outra turma que tinha característica parecida com essa, eu desistia de fazer. (...) Então assim, já fiz outros concursos, já tentei sair da rede, né, da Secretaria [de Educação]. Já passei em alguns, mas mal classificada e tudo, então eu continuei. E eu gosto de dar aula, eu gosto de dar aula, só que eu ando muito decepcionada hoje em dia, sabe?

- Ana Flávia: O que quê você anda muito decepcionada com o quê, assim?

- Olha, com o desinteresse, (...) não sei se sou eu que tô errada, ou se é realmente... o, o adolescente de hoje, o que ele tá querendo, entendeu? Não sei, porque tudo que pra mim, assim, que antigamente eu julgava que era assim uma coisa que você tem que fazer, que você precisa, que é da sua, que é pra sua vida, que é pra melhoria da sua vida, que você vai amanhã ou depois precisar disso, que eu passo, eu tento passar pra eles, eles acham que é besteira, tudo é besteira: ‘ah, professora, isso é um saco, isso é chato’. (...) Você pensa assim, eu vou trazer um filme que, de repente, se eu trazer uma fita relacionada com o assunto vai ser mais interessante. Eles não gostam. Não é assim, isso aí não é uma coisa generalizada, mas é quase que, uma boa parte. (...) Eu pego só 5ª série. Isso que eu tô falando. As quintas dos alunos que estão dentro da faixa etária é mais fácil. Trabalho, eles tão, eles querem. Mas os alunos que são bi, tri, repetentes, que estão fora de faixa, que são muitos (...) o desinteresse deles é muito grande, sabe? Então, muitas vezes você questiona, será que é a minha prática em sala que tá

precisando mudar? Aí, eu busco muito, eu procuro, eu leio, eu pego assim, às vezes, com os colegas eu: ‘gente, a gente tá fazendo assim, assim, assim como com essa turma?’ Aí, eles me passam, eu tento, tento mudar, pra ver se aquilo muda, pra ver se aquela situação melhora”.

“Eu já tentei saber, assim, a raiz do problema. (...) Eu já notei que tem muito a ver com a raiz familiar, muitos são, os pais são separados, moram com a tia, mas a maior parte tem problema familiar, né? Aí, eu não sei se aquilo re, eu acredito que aquilo reflete aqui dentro, né?”

Quando a professora avalia a sua formação profissional, ela tece um claro contraste entre a sua experiência quando cursou o Magistério e, posteriormente, quando fez o curso de Licenciatura. Novamente, assim como apareceu em outras entrevistas, uma das críticas aos cursos de Licenciatura é a distância entre a “teoria e a prática”. Pela sua recorrência no discurso dos(as) professores(as) parece que, realmente, os cursos de Licenciatura deixam muito a desejar no que tange à articulação entre os conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento de competências para lidar com a realidade escolar. É pertinente mencionar que, mais uma vez, é mencionada a questão de que o(a) professor(a) quando inicia a sua atuação profissional, ele(a) é “jogado” na escola: “você entra na rede, eles te jogam lá”. Nesse sentido, a falta de orientação e suporte institucional por parte das escolas é sentido pelo(a) professor(a) em início de carreira como uma experiência geradora de muita ansiedade, como afirma a professora: “eu fiquei assustada”. Nas palavras de Carolina:

“O Magistério... foi excelente, foi excelente, assim, eu amava o curso, sabe? (...) O material e tudo e quando eu comecei a dar aula também foi assim, (...) eu gostei do curso e atendeu as minhas expectativas, né? Na faculdade, quando eu fiz pra área de Geografia já foi uma coisa mais corrida. (...) Eu sinto que se, de repente, tivesse mais alguma coisa, mais alguma coisa, melhorasse talvez a nossa prática em sala. Eu faço muitos cursos [oferecidos pela EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação], sabe? Sempre tô fazendo (...) No curso, assim, eu achei que a parte... prática mesmo, a parte de estágio, de tudo, essa parte aí que deveria ser mais bem trabalhada (...) Quando eu entrei pra dar aula já foi assim, você entra na rede eles te jogam lá, né? Você fez o concurso, passou, chama e tudo, né? Eu fiquei assustada”.

“Quando você se depara com a realidade que você faz o concurso e entra, você agora é professor, se vira. Eu acho que a recepção...

- Ana Flávia: Você sente que há uma, uma distância entre teoria e prática na formação dos professores?

- Eu acho que tem, com certeza, com certeza. Você faz seminário na faculdade, você dá aula ali pros professores (...) tão prestando atenção no que você tá falando, você faz uma dinâmica fica maravilhoso, todo mundo participa. Isso aí não é realidade com aluno. (...) A realidade que a gente vive, ela é muito variada. Então, (...) a coisa é muito bonita, muito teórica quando você tá na faculdade. Mas quando você entra aqui que vai enfrentar isso aqui, você tá vindo sem preparo. Você não tem preparo mesmo, às vezes, psicológico mesmo pra muit, pra algumas coisas. Como a sua pesquisa fala de

sexualidade, nessa idade o adolescente, você sabe que o adolescente é, é muito, é beijo, é abraço, aí deita no colo um do outro. Dentro da sala, né? E você tá dando aula, às vezes, você tem que ter um jogo de cintura pra não [se] chocar. (...) Então, são muitas coisas que você tem que lidar e esse preparo eu tenho certeza que muita gente não tem, assim como eu mesmo não tenho. (...) Por que eu me norteio nesse sentido? Porque eu tenho um filho adolescente. Então, pelo que eu, como eu gostaria... de agir com o meu filho, eu tento agir com os meus alunos... que é o melhor que eu possa dar”.

Diante das lacunas existentes nos cursos de Licenciatura – expressas na falta de capacitação profissional dos(as) professores(as) para lidar com diversas situações que surgem no contexto escolar – alguns(mas) professores(as), como Carolina, lançam mão de suas experiências pessoais (com destaque para as experiências no âmbito da família). Parece, a partir do discurso da professora, que questões relativas à sexualidade integram o rol de questões mais amplas que não são sistematicamente trabalhadas nos cursos de Licenciatura. Não é de se estranhar, portanto, que o(a) professor(a) deve “ter um jogo de cintura” para lidar com as situações inusitadas que acontecem em sala de aula.

Carolina apresenta um comentário importante sobre a questão da inclusão de alunos(as) portadores(as) de necessidades especiais nas escolas regulares. Ela afirma que não há um trabalho nas escolas com profissionais especializados para tanto. E, muitas vezes, os(as) alunos(as) portadores(as) de necessidades especiais acabam sofrendo discriminação em sala de aula. Apesar de a professora concordar com a idéia de inclusão destes(as) alunos(as) nas escolas regulares, ela apresenta críticas sobre as limitações concretas das escolas para efetuar de forma adequada tal inclusão: “Mas você sabe que pra isso tem que ter um preparo muito grande do professor e esse preparo não tem”. Outras dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as), segundo Carolina, dizem respeito ao excesso de carga de trabalho, falta de tempo e as limitações administrativas das escolas. Diante das dificuldades mencionadas pela professora, incluindo a falta de capacitação profissional para lidar com algumas situações em sala de aula, é compreensível o comentário que ela apresenta sobre a questão da saúde mental de muitos(as) professores(as) da rede pública de ensino do DF:

“Na rede pública, (...) tá tendo uma, um número muito alto de professores readaptados, professores afastados. (...) Readaptados, assim, que não têm condições mais de tá dentro de uma sala de aula pra dar aula. Psicologicamente, não têm condições. Por causa de tudo, de problema que enfrenta. Então, (...) vai pra psicólogo, vai pra psiquiatra (...) [o/a professor/a] fica um tempo afastado. E quando volta, não volta mais pra sala de aula, (...) o médico atesta que não tem condições mais de dar aula. (...) Porque eu acho que você depara com situações que você não dá conta de lidar. Enquanto você tá mais nova,

você tem mais tranqüilidade. Aí, você vai ficando mais velha, vai ficando cansada, talvez isso influencia, né, nessa reação”.

A professora comenta, com pesar, que tem vontade de deixar a rede pública de ensino. Além disso, comenta que os(as) alunos(as), em geral, falam muitos palavrões em sala de aula e que ela fica chocada com a linguagem utilizada pelos(as) alunos(as). Esta questão será analisada, posteriormente, na categoria analítica *sexualidade*. Em síntese, a professora destaca as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos(as) educadores(as) no seu cotidiano profissional e expressa, mais de uma vez, a vontade de “fazer outra coisa”. A pesquisadora teve a sensação de que nos 30 minutos iniciais (aproximadamente), Carolina aproveitou o espaço dialógico aberto pela situação de entrevista para realizar uma espécie de ‘catarse’, que trouxe à tona uma série de dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as), desde questões de ordem institucional até questões de ordem subjetiva, como o sofrimento psíquico vivenciado por muitos(as) educadores(as) na atualidade.

Entrevista 9: Vânia (nome fictício), 44 anos, católica

A professora começou a atuar no Magistério no interior do estado de São Paulo. Depois, atuou na periferia de Guarulhos e, posteriormente, em Porto Velho. Por fim, mudou-se para o Distrito Federal. Durante todo esse período, que compreende mais de 20 anos, Vânia tem trabalhado como professora, na maior parte do tempo no Ensino Fundamental (de 5^a a 8^a série), mas ela tem experiência de atuação, também, no Ensino Médio. Inicialmente, ao falar sobre o seu trabalho, Vânia destaca que gosta muito de atuar em sala de aula e de trabalhar na Escola B: “eu me sinto em casa aqui”, “faço o que eu gosto... Eu penso que quando a gente faz o que gosta, procura fazer da melhor forma”.

A questão da família ocupa um lugar de destaque no discurso da professora. Assim como foi abordado, também, em algumas entrevistas, Vânia menciona a questão das “famílias desestruturadas” na atualidade. A partir do questionamento da pesquisadora, a professora expressa a sua percepção sobre o que seria uma “família desestruturada”. A recorrência em que esta expressão aparece nas entrevistas realizadas parece ser um indicador de que as famílias dos(as) alunos(as), ou pelo menos boa parte delas, são vistas pelos(as) professores(as) a partir de um prisma negativo. No segundo

trecho apresentado a seguir, a professora tece considerações contrastantes entre os casamentos e as famílias do interior de São Paulo e do Distrito Federal:

“Lá, eu trabalhava na periferia mesmo, a periferia da periferia. (...) Aqui eu acho assim, eu penso que é mais tranquilo pra trabalhar com os alunos. (...) Eu percebi assim que naquela época os alunos lá eram (...) alunos de classe social era bem pior que aqui, porque Brasília comparada ao resto do país, Brasília até que o nível social daqui é bem melhor que as periferias de São Paulo, Rio de Janeiro e assim por diante. (...) Hoje o aluno tem material didático. Aquele tempo nem se pensava em ganhar um livro nem nada, então tudo era muito precário, né? Trabalhava-se de uma maneira muito precária. (...) Hoje, (...) eu acho que melhorou um pouco em relação à Educação. Embora, eu pense assim que as famílias hoje, elas estão muito mais... desestruturadas.”

- Ana Flávia: Em que sentido, professora?

- Eu percebo, assim, muita questão familiar, assim. A família hoje ela diminuiu o tamanho, né? Hoje não existe pai e mãe. Existe, mas a grande maioria hoje são filhos de pais separados. Coisa que eu não percebia há alguns anos atrás. Eu acho que isso influencia também, né?

- Ana Flávia: E você acha que influencia em que sentido, professora?

- Influência, eu acho, eu penso assim, cada caso, é um caso, não pode generalizar e falar tudo isso é culpa da família. (...) Mas eu percebo, assim, que hoje o, o aluno ele é criado ou só pela mãe ou só pelo pai, às vezes, a mãe trabalha fora, o pai trabalha fora e deixa esse menino muito tempo sem, sem acompanhamento. Tudo isso eu acho que vem piorando. A falta de compromisso, vamos dizer assim”.

“Quando eu morava no interior de São Paulo, que lá é uma cidade pequena, que a maioria das pessoas são casadas. (...) Você sai daquele convívio, né, e vai pra outro lugar, embora lá também tivesse pais separados, não é isso. Mas eu acho que isso vem aumentando a cada dia. Essa questão de filho só viver ou com a mãe ou com o pai. Eu acho que isso também é um prejuízo”.

A partir da sua história pessoal e profissional, Vânia acredita que: “antigamente as pessoas lutavam mais pra se ter as coisas, hoje as coisas (...) acontecem de maneira mais fácil”. Por outro lado, ela acredita que por ser mais fácil, as pessoas não valorizam da mesma forma as conquistas. Além disso, ela comenta que percebe que os(as) professores(as) eram mais respeitados antigamente, como é expresso no trecho a seguir:

“Trabalhava numa indústria lá e estudava a noite. Assim que me formei já comecei a trabalhar como professora. E... muito difícil. Por isso (...) eu faço até essa comparação com pessoas da minha época, (...) antigamente as pessoas lutavam mais pra se ter as coisas, hoje as coisas parece que acontecem de maneira mais fácil (...) o aluno ganha o livro didático e, ao mesmo tempo, ele não valoriza aquilo que ele tem, não sei se é tão válido ele ganhar ao invés de conquistar, né? (...) Eu não sei se é porque eu fiz com muito, muito sacrifício, eu só consegui ver ponto positivo [na sua formação acadêmica], porque, é, quando você trabalha, quando você faz, tem que cumprir aquilo ali, tem que trabalhar e tem, você só vê ponto positivo (...) e depois você consegue trabalhar com aquilo que você estudou. Então, eu não vejo muito negativo, muita coisa negativa, porque muito, as pessoas levavam mais a sério a questão do estudo. Acho que tinha mais valor, professor há alguns anos atrás, se você for avaliar hoje e tempos atrás, era muito mais valorizado, muito mais respeitado, (...) a questão da consideração mesmo

em todos os sentidos, sabe? Do próprio aluno, de tudo. (...) Inclusive em termos financeiros. (...) Você ser professor era um status, era uma coisa assim. (...) Hoje, se você... é, não tiver a, a habilidade pra lidar com o aluno, você não tem nem o respeito dele”.

Apesar de não ver os aspectos negativos da sua formação acadêmica, a professora sugere a ampliação da carga horária do estágio realizado pelos(as) alunos(as) dos cursos de Licenciatura, a fim de que os(as) mesmos(as) tenham mais contato com a realidade das escolas: “Eu acho que teria que ser uma coisa mais longa, mais... mais trabalhada, mais, sabe, mais presente. Talvez, uma carga maior. (...) Pra ele [o estagiário] realmente ter contato”. Quanto à questão da formação continuada dos(as) profissionais da educação, Vânia enfatiza a importância do estudo, tanto em termos profissionais como pessoais. De acordo com a professora:

“Eu acho que todo profissional da educação ele não deve formou e tá ali, sabe? Ele tem que crescer. Como? Estudando. (...) Mas eu penso que é muito difícil, você fazer um curso de pós-graduação, você gasta 5, 6 mil reais, (...) eu penso que é por isso que talvez (...) muitos param no tempo e ficam esperando as coisas acontecerem. E ficam insatisfeitos por vários motivos, né? E não continuam estudando porque, uns porque não têm possibilidade, outros porque não querem, outros porque, uma série de motivos, né? Eu penso que o profissional da educação essa formação mesmo, ela deveria ser continuada, sempre. (...) Eu penso que estudar é o único caminho”.

“Até a auto-estima, né? Porque eu penso que quando você estuda, você, você começa a acreditar mais, você já começa a ver a vida de outro jeito, né? (...) Eu penso que o ser humano quando ele aprende coisa nova, qualquer um em qualquer profissão, ele, ele acredita mais no potencial dele, ele vê a vida de um outro jeito. (...) Por exemplo, eu sou professora de Língua Portuguesa, mas existem professores que priorizam muito a gramática, outros esquecem totalmente a gramática. Uma coisa tá ligada a outra, né? Então, é, prioriza muito a questão do erro entre aspas, né, do erro ortográfico, do erro, é, fica sempre trabalhando essa questão do erro pra desmotivar o aluno, esse tipo de coisa só faz com que o aluno se sinta inferior a qualquer, né, ser humano. Então, eu penso assim: quando você estuda, você tem outra opção, você já começa a ver a vida de outro jeito, né? (...) Mas isso eu acho que só acontece com quem tem vontade. (...) Eu acho que você tem que gostar. Eu acho que ser professor hoje é você gostar daquilo que faz, senão desiste... da profissão”.

“Profissional hoje que não entra nessa de estudar mesmo, de ter uma educação continuada, fica complicado pra ele. E, inclusive, eu acho que pessoalmente, mesmo. (...) As coisas tão ligadas, né? Você é profissional, mas você também tem que, seu lado pessoal tem que estar bem. Eu acho que é isso”.

A professora destaca como significativo na sua trajetória profissional o fato de achar fascinante lidar com o ser humano e, “principalmente com o adolescente (...) eles são assim, uma hora de um jeito, outra hora de outro. E aquela fase que tudo é muito bacana, que nada é perigoso. Então, eu acho isso muito bacana isso... nessa profissão”.

Um outro aspecto destacado pela professora diz respeito à necessidade de separar os problemas pessoais da atuação profissional em sala de aula. Ela comenta, inclusive, que muitos(as) professores(as) têm enfrentado na atualidade problemas de saúde física e mental (como, por exemplo, depressão). Nas palavras de Vânia:

“Hoje os problemas pessoais também acabam interferindo muitas vezes na vida profissional do professor. O professor traz um problema de casa, incorpora e chega na sala, ele extravasa aquilo. Isso é muito ruim. Você tem que aprender a desligar. (...) Fora do portão da escola, eu sou a mãe, eu sou, né, amiga (...) e aqui dentro, eu sou a professora deles. (...) E muitos professores não conseguem fazer esse tipo de coisa. (...) Se você levar isso pro lado pessoal e criar atrito com aluno, você só, ou fica depressiva, né, como muitos professores são depressivos. Porque não consegue lidar, às vezes, não consegue lidar com ele mesmo, né, acho que a questão é com a pessoa mesmo.

- Ana Flávia: Você sente isso, que muitos colegas... ficam deprimidos?

- Sim, sim. (...) Aqui já passaram muitos professores assim. Hoje até que tá mais light, mais assim, mas também porque (...) nós já estamos assim há muito tempo juntos, nós nos conhecemos muito. (...) Nós temos um grupo que sempre, todo mês a gente se encontra, faz alguma coisa pra se encontrar. Então, veja bem, a nossa relação, nós somos amigos. Então, não tem a relação de briga, de fofoca, de conflito nessa escola. Pelo menos eu não percebo, se tem, eu nunca me envolvi, né? Então, isso também ajuda, eu acho, mas que existem pessoas aqui mesmo dentro da escola (...) doentes. (...) Eu acho que é muito mais envolvimento pessoal, vida pessoal do que o próprio aluno. Não sei se o aluno... causa tudo isso... numa pessoa. Acho que é mais, é, é, resolver com você mesmo, pra depois resolver com o outro”.

Entrevista 10: Tereza (nome fictício), 44 anos, católica

Tereza é professora do Ensino Fundamental há 24 anos, incluindo as séries iniciais (de 1^a a 4^a séries) em que ela atuou no início da sua carreira profissional. Ela fez o Magistério e, posteriormente, o curso de Licenciatura Plena em História. A professora afirma que gosta de dar aulas, mas que está muito cansada de dar aulas para os(as) alunos(as) mais novos(as) das turmas de 5^a série:

“Eu tento ser uma professora, assim, que acompanha, né, assim, o tempo, (...) eu tento dar uma aula contextualizada, né? Eu procuro, assim, não me esquecer muito da minha adolescência, eu procuro tá buscando a minha adolescência pra poder, né, entender um pouco os meninos, mas confesso que nem sempre a gente consegue. E agora, agora esse semestre eu voltei lá pra, pra UnB como aluna especial na tentativa de fazer um Mestrado. Mas assim, não, não dá pra ser agora, então assim, é só pra tá buscando de novo esse, a academia, assim, pra ver se as leituras, essas coisas. (...) Em geral isso, gosto muito de dar aula, porém estou muito cansada de trabalhar com adolescente. (...) Foram 4 anos com crianças, né, porque eu fui alfabetizadora. (...) E 21 com adolescentes. Então, tem 21 anos que eu trabalho com Ensino Fundamental. Apesar de poder lecionar para Ensino Médio, eu nunca tive a experiência de trabalhar com Ensino Médio. (...) Então, assim, eu não posso, se eu pudesse escolher só 7^a e 8^a, que são os meninos mais velhos, tudo bem. Mas aí, depende da carga horária que te oferece. (...)”

Então, eu peguei sete oitavas, mas tive que pegar duas quintas. (...) Aí, você perguntaria, qual o problema com as quintas? Nenhum problema com as quintas, o problema é que a professora aqui tá muito cansada de barulho [risos – pesquisadora], da gritaria das quintas. (...) Na verdade, eu já não tenho mais aquela paciência que eu tinha há um tempo atrás. Daí, eu preferir os meninos mais velhos”.

A professora comenta que se envolve muito com o trabalho e que acaba, de certa forma, misturando a esfera profissional e a esfera pessoal: “Querendo ou não, você... de casa, você traz pra cá, e daqui... você leva... pra casa”. Esta ‘mistura’ parece gerar muito sofrimento no caso de Tereza, pois como ela mesma afirma: “com isso, o que quê acontece? Eu fico doente. Eu choro.” De forma mais detalhada:

“A gente acaba, assim, ficando um, um pouco frustrada, (...) você planeja uma coisa, você pensa uma coisa, nem sempre dá pra você planejar aquilo que você quer, mas você já analisa ali a realidade, dentro do possível, dentro do que a escola pode oferecer, você pensa algumas coisas e quando você traz pra dentro da sala, você vê que a realidade assim, dos meninos, não, não corresponde àquilo que você quer, eles não se interessam por aquilo que você... é, é, quer passar e, e precisa passar pelo que tá no conteúdo, pelo que você acha que é importante, eles acham que não é, e tem mil coisas que interferem. (...) Às vezes, você já planeja dentro do mínimo possível por causa das condições e quando você chega na sala, você vê que aquele mínimo, você tem que baixar mais ainda, sabe? Acaba que você... fica assim... desestimulada, sabe, eu procuro muito lutar contra isso. (...) Apesar desse tempo todo, eu procuro sempre fazer o melhor que eu posso. (...) Com isso, o que quê acontece? Eu fico doente. Eu choro. (...) Às vezes, os colegas falam assim: ‘meu Deus, Tereza, você não pode fazer assim, isso aqui é só o seu trabalho, isso aqui é só o seu trabalho’. Aí eu falo: ‘tudo bem’. E tento fazer assim. Mas eu, tem jeito não, eu me envolvo, eu misturo. (...) O comportamento do meu filho, agora (...) tá igualzinho o comportamento dos meus alunos de 8ª série. (...) Aí, eu passo a manhã toda aqui, já cansada daquelas brincadeiras sem graça, (...) quando eu chego em casa, aí, tá lá o meu filho tá fazendo as mesmas coisas. (...) Querendo ou não, você... de casa, você traz pra cá, e daqui... você leva... pra casa”.

Ao falar sobre sua formação acadêmica, emerge a crítica à distância entre a formação acadêmica oferecida nos cursos de Licenciatura e a atuação profissional propriamente dita nas escolas, crítica freqüente no discurso dos(as) professores(as) entrevistados(as). Assim como foi mencionado em algumas entrevistas, Tereza comenta que: “hoje em dia, eu acho assim, que eu, eu poderia ter continuado os meus estudos”. Por diversos motivos, alguns(mas) dos(as) professores(as) entrevistados(as) expressaram o desejo de continuar os estudos e fazer, por exemplo, um Mestrado. Entretanto, são diversos os obstáculos para a concretização deste desejo:

“Olha, eu acho assim... foi boa. Eu acho que no meu caso, eu ainda sou privilegiada porque eu fiz o antigo curso Normal [Magistério]. (...) Então, eu recebi essa formação pra ser professora, apesar de muito novinha, de ser três anos só. Quando eu terminei, aí eu fui para o [nome da faculdade particular] fazer o curso de História, né? Então,

assim... o curso de História [Licenciatura], ele não prepara você pra dar aula. De jeito nenhum. (...) Ele tem aquelas aulas de didática, aquela coisa, tudo muito superficial. Tudo bem, eu fiz estágio, e aí mais uma vez eu me sinto privilegiada porque eu fiz estágio na mesma escola que eu fiz o curso Normal. Então, fiz estágio com o Ensino Médio e fiz estágio com 8ª série, tá? Mas, assim, na verdade, pra lidar mesmo com o adolescente eu fui aprender... dando aula, né? E aí, assim, foi muito difícil, (...) as questões que vão surgindo, assim, você vai aprendendo a resolvê-las é no dia-a-dia mesmo, né? E aí, muitas noites sem dormir, muito, muito, muita estafa, né? (...) Como assim, historiadora, foi bom. Mas assim, para dar aula de História, não sei se isso é normal mesmo, se tudo a gente aprende, assim, na prática mesmo. Agora, hoje em dia, eu acho assim, que eu, eu poderia ter continuado os meus estudos, (...) porque hoje eu quero fazer o Mestrado, eu fiz uma Especialização, mas assim, foi na área de, de Administração Escolar, né? E eu acho que se eu tivesse feito na minha área, na área de História, eu estaria mais atualizada, teria mais... assim, mais subsídios, mais novidades pra tá, pra tá trazendo, assim, pros meninos”.

“Eu saí... da universidade, da faculdade (...) em 85. E aí, de lá pra cá, eu tenho trabalhado, eu tenho feito cursos, assim, na área de Educação. (...) Aí, vou, de repente, vou lá pro Departamento de História, Pós-Graduação de História [como aluna especial]. Então assim, os autores, são outros, né? Autores assim que você nunca, eu nunca nem tinha ouvido falar. Na minha época eram outras coisas, né? (...) Fiquei assustada, né, no primeiro dia. (...) Aí, do segundo [dia] em diante, eu fui ver que eu não sou a única, que tem muita gente que tava parada há muito tempo, né? (...)

- Ana Flávia: Passou o susto inicial?

- Passou, (...) tô me sentindo super-bem, na aula, assim, é um, é, é delicioso. Que bom você tá conversando com pessoas, assim, que gostam das mesmas coisas que você, é maravilhoso. Eu fico ansiosa pra chegar (...) o dia da minha aula. (...) Eu acho que é bom, assim, pra cá também. (...) Assim, porque eu me sinto (...) mais atualizada, mais... jovem até. Eu acho que é isso, porque eu tô estudando, porque eu tô fazendo uma coisa que eu gosto, eu acho que eu me sinto mais próxima dos meus alunos, porque eles tão estudando também, né? (...) Assim, enquanto você não tá estudando, você fica muito (...) restrita a esse ambiente escolar. (...) Mas assim, eu fico fora, num universo mais amplo, que me dá a satisfação. (...) Dá pra você fazer mais pontes, trazer mais coisas pros meninos e a aula, de repente, fica até interessante. Se não ficar também, não tô muito preocupada não. Na verdade, com esse curso eu quero uma satisfação, assim, pessoal”.

É interessante notar a satisfação que a professora expressa diante da experiência de cursar, no período de realização da entrevista (em 2006), uma disciplina como aluna especial do Mestrado no Departamento de História da UnB. Superado o ‘susto inicial’, ela comenta que se sente: “mais atualizada, mais... jovem até” (observe a ênfase na fala). Apesar de ter mencionado possíveis implicações positivas desta experiência na sua atuação em sala de aula, Tereza destaca, realmente, a satisfação pessoal que ela sente. Quanto aos cursos de Licenciatura, a professora apresenta as seguintes sugestões:

“Seria, assim, muito interessante se a gente pudesse é, é, ter assim um conhecimento maior sobre (...) Psicologia do Adolescente? (...) A cabeça do adolescente, os modos de agir e de pensar do adolescente. (...) Isso aqui, eu acho que isso faz muita falta... né? (...)

- Ana Flávia: E você não viu isso na faculdade?

- Olha, que eu me lembre, eu não me lembro disso não, sabe? Eu lembro que a gente teve, assim, nós tivemos Psicologia sim, mas assim, de uma forma muito vaga. (...) Eu acho que (...) essa sua idéia, (...) dessa questão da sexualidade é muito interessante também. Porque, assim, a gente não é preparado pra isso. (...) Quando você chega na sala de aula, você, às vezes, se depara com situações que você não sabe como resolver, né? Você não sabe, você, você fica chocada, você... ou, então, você não fica chocada, mas você gostaria de ajudar de alguma forma, não sabe como falar, não sabe como agir. (...) Eu acho que essa pesquisa sobre sexualidade é importante porque estaria inserida nesse contexto que eu te falei, né, do pensar e do agir do adolescente, né? (...)
- Ana Flávia: Seria no sentido de, de inserir discussões em torno de questões ligadas à sexualidade nos cursos de formação de professores?
- Nos cursos de formação.
- Ana Flávia: Seria nesse sentido?
- Eu acho, eu acho”.

Ao mencionar a questão da sexualidade, a professora comenta que: “você fica chocada, você... ou, então, você não fica chocada, mas você gostaria de ajudar de alguma forma, não sabe como falar, não sabe como agir.” É curioso observar, no discurso da professora, a vinculação entre as questões relacionadas à sexualidade na escola e a experiência de ficar “chocada” (observe a ênfase na fala). Tal vinculação foi expressa, algumas vezes, no decorrer da entrevista. Esta questão será analisada, posteriormente, na categoria analítica *sexualidade*. Em relação aos aspectos significativos na sua trajetória profissional, Tereza destaca que tem orgulho “de não ser uma professora de História de uma aula chata”, como é expresso no trecho a seguir:

“Eu sempre fui uma, uma professora muito criativa. (...) Mas sem método, sabe? Eu penso que se eu tivesse registrado uma parte das coisas que eu já fiz, assim, seria muito gratificante para eu mesma, né, poderia ajudar outras pessoas. (...) Se eu fosse falar de alguma coisa, assim, que eu tenho orgulho da profissão, é disso (...) de não ser uma professora de História de uma aula chata. (...) Não sei se os meus alunos aprenderam mais ou menos, mas que eles... se interessaram mais, que eles se divertiram mais com as aulas de História [risos – pesquisadora e professora], eu tenho certeza”.

Quadro 10 – Temas recorrentes referentes à história e identidade profissional

Temas	Comentários
1. Distância entre a formação acadêmica nos cursos de Licenciatura e a atuação profissional nas escolas.	Esta foi uma das críticas recorrentes em relação aos cursos de Licenciatura, pois os mesmos não preparam os(as) professores(as) para enfrentarem as situações concretas que surgem em sala de aula.
2. As disciplinas oferecidas nos cursos de Licenciatura voltadas para a atuação em sala de aula são muito superficiais.	As disciplinas que deveriam subsidiar a atuação do(a) professor(a), como, por exemplo, disciplinas da Pedagogia e da Psicologia, são trabalhadas nos cursos de Licenciatura de forma superficial. Além disso, parecem que não são articuladas, de forma efetiva, às disciplinas específicas de cada área (História, Geografia, Matemática, etc).

<p>3. O estágio realizado pelos(as) alunos(as) nos cursos de Licenciatura é muito limitado.</p>	<p>Outra crítica comum refere-se à carga horária reduzida do estágio. Os(as) estagiários(as) acabam não conhecendo realmente a realidade das escolas. Segundo os(as) participantes, muitos(as) estagiários(as) afirmam que não querem realmente lecionar. Nesse sentido, eles(as) estariam apenas cumprindo uma exigência dos cursos de Licenciatura.</p>
<p>4. Valorização da formação profissional continuada. Desejo em continuar os estudos e realizar, por exemplo, uma Especialização ou um Mestrado.</p>	<p>A vontade de prosseguir os estudos e realizar uma Especialização ou um Mestrado foi mencionada de forma recorrente. Entretanto, são vários os obstáculos para a concretização deste desejo. Por exemplo: falta de tempo, custo elevado, dificuldade em conciliar o trabalho nas escolas e a dedicação necessária ao estudo.</p>
<p>5. Sofrimento psíquico enfrentado por muitos(as) professores(as) da rede pública de ensino do DF na atualidade.</p>	<p>Os(as) participantes destacaram, em diferentes níveis, o sofrimento psíquico (ex: depressão) enfrentado por muitos(as) professores(as) da rede pública de Ensino do DF. Foi mencionado, inclusive, que o(a) professor(a) quando começa a sua carreira profissional não tem nenhum suporte ou orientação por parte da escola.</p>

2. Gênero

Entrevista 1: Beatriz (nome fictício), 34 anos, católica

Segundo a professora, nas atividades em sala de aula, parece que há uma ‘euforia maior’ nos grupos mistos (que são mais comuns). Nos grupos separados por gênero, parece que há uma maior concentração por parte dos(as) alunos(as) na realização das atividades. Beatriz tem trabalhado com alunos de 7^a e 8^a séries, na faixa etária de 13 a 15 anos. Na medida em que os(as) alunos(as) ficam mais velhos, eles(as) começam a conversar mais sobre assuntos relativos à sexualidade, assuntos que são considerados pela professora como mais “delicados”. Em grupos formados só por alunos do gênero masculino, a professora comenta que eles se referem às alunas de forma pejorativa quando, por exemplo, uma aluna muda de namorado com muita frequência: “às vezes, eles [alunos do gênero masculino] se referem às meninas de uma forma um pouco... pejorativa. (...) Se a menina vai, tá namorando um, namora outro, amanhã... eles já começam a tratar as meninas de uma maneira, assim, pejorativa”.

Em grupos formados só por alunas, a professora percebe “um assanhamento no lado delas”. “Assanhamento”, entendido pela professora, como vontade de paquerar e namorar. De acordo com Beatriz, as alunas não fazem comentários pejorativos sobre os alunos, como ocorre no grupo formado só por meninos. Devido ao “assanhamento” das alunas, a professora comenta que a escola tomou algumas medidas concretas, como, por

exemplo, proibiu que as alunas cortassem a blusa do uniforme e ficassem com a “barriguinha de fora”, como é expresso no trecho a seguir:

“As meninas do mesmo lado, elas... elas querem dar beijo, elas querem por uma sainha, uma blusinha, é isso que a gente percebe. No entanto, na escola foi proibido pegar a blusa do uniforme e cortar, pôr barriguinha de fora. Então, assim você já percebe aqui que a sexualidade tá mesmo aflorada, entendeu? Nos menores não, mas quando tá assim, aí você tem que ficar regrado, regrado. Porque se deixar, eles tomam conta”.

Em síntese, ela afirma que: “as meninas, elas estão querendo... se amostrar”. Além disso, ela diz: “eu vejo, geralmente, da parte dos meninos, a falta de respeito [em relação às meninas]”. Ou seja, as alunas estariam cada vez mais “assanhadas” e os alunos estariam respeitando cada vez menos as alunas. Podemos, então, questionar: será que, de acordo com a percepção da professora, a falta de respeito dos alunos seria uma “consequência” do “assanhamento” das alunas? Curiosamente, o termo “assanhamento” é utilizado somente para designar o comportamento das alunas. E os alunos não seriam, também, “assanhados”? Parece que a percepção da professora sobre o comportamento dos alunos e das alunas no que se refere à sexualidade é perpassada por uma concepção de gênero dualista (evidenciada, também, em outros momentos da entrevista).

Sobre as relações de gênero na atualidade, Beatriz acredita que a sociedade está caminhando no sentido da igualdade entre mulheres e homens. Entretanto, a professora expressa posições divergentes em relação à esfera profissional e em relação à esfera da sexualidade. A igualdade entre mulheres e homens no campo profissional, a professora acha “bacana”. Todavia, ela considera problemática a igualdade entre mulheres e homens na esfera da sexualidade, como pode ser observado no seguinte trecho:

“Eu acho que muita igualdade, também, não faz bem não, sabe?

- Ana Flávia: Em que sentido? Para eu entender um pouco melhor...

- Ah... acho que, assim... muita igualdade, vamos partir pra parte, aí não sei se eu vou, vou, ser muito, por exemplo, ah, direitos iguais. Quando você fala assim: ‘ah, porque a mulher quer ter o mesmo direito do homem e tudo o mais’. Mas você chega na parte da sexualidade. Tá muito... vulgarizado, né, por que qual o problema deu sair, é... com um cara este final de semana e na outra semana sair com outro? Né, porque já é tudo, tudo direitos iguais, tanto no serviço, no trabalho, a procura é essa, né? Aí, você tem uma, assim, uma igualdade, uma liberdade sexual, entendeu? Uma liberdade sexual que eu, assim, às vezes eu acho que não vale a pena, sabe?

- Ana Flávia: Mas essa liberdade sexual que não vale a pena, você tá se referindo a que?

- À promiscuidade.

- Ana Flávia: Em relação aos homens e às mulheres ou às mulheres?

- Às mulheres”.

É interessante notar que, para Beatriz, a questão da promiscuidade assume significados diferentes, se o que está em foco é o comportamento sexual das mulheres ou dos homens. A promiscuidade torna-se problemática no caso das mulheres, mas não no caso dos homens. De forma mais detalhada:

“Eu vejo pelo lado da promiscuidade mesmo. Aí, as outras: ‘ah, mas, porque homem, homem pode e mulher não pode?’. Mas eu acho que mulher, quando passa assim, ela que tem que encarar filho, e aí de repente isso não vira um bom exemplo, sabe? Aí, como você quer educar uma menina moça, se você não dá um exemplo? Entendeu? Aí, assim, lógico, o ideal seria pros dois, mas essa facilidade, ah, do sexo livre, né, que às vezes você tem uma filha. Eu falo assim porque você vai passando, vai amadurecendo e a gente vê que hoje, vamos supor, separou, aí você tem uma filha, aí você arranja um namorado, aí você leva pra casa, aí não deu certo, aí você... Você observa isso. Aí, eu acho que isso não vale muito a pena não”.

“Eu vou ser sincera, eu vou ser sincera. Ah, se o homem não é casado, ele é livre. Então, eu não tenho, eu acho que ele tá lá pra curtir e tudo o mais. Mas eu acho que a mulher tem que se preservar mais, se resguardar. Porque a gente vê assim, até mesmo em questão de Aids, a mulher que é casada, o nível, assim, o crescimento da taxa de Aids entre as mulheres, que é muito grande, entendeu? É isso que eu tô falando, a gente se resguardar. Mas aí, a gente tem direitos iguais, esses direitos, aí parte pra parte de sexualidade, quer dizer, que alguns anos atrás aquela mulher seria vista de uma forma horrível, né? E hoje não, hoje se trata, normal. Não tem problema ela ter um namorado hoje, um namorado depois. Todo mundo já não olha com aquele olho, assim, assustador. Mas eu acho que nós, mulheres, temos que nos resguardar (...) a facilidade do sexo livre, eu não acho bacana não”.

De acordo com a professora, a liberdade sexual representa um problema para as mulheres, mas não para os homens. Nós podemos observar, a partir do discurso de Beatriz, as relações entre: (a) os mesmos direitos para homens e mulheres no campo da sexualidade; (b) maior liberdade sexual para as mulheres; (c) as mulheres se tornam “fáceis”; (c) as mulheres se tornam promíscuas. Logo, na percepção da professora, os mesmos direitos entre homens e mulheres em relação ao exercício da sexualidade não é desejável (talvez, até mesmo ‘perigoso’). Cabe mencionar, também, que a professora associa o crescimento do número de casos de AIDS entre mulheres à promiscuidade feminina na atualidade. Curiosamente, esta associação (AIDS e promiscuidade) se dá apenas no que se refere ao comportamento sexual das mulheres, pois, segundo Beatriz: “eu vou ser sincera. Ah, se o homem não é casado, ele é livre. Então, eu não tenho, eu acho que ele tá lá pra curtir e tudo o mais” (o mesmo não se aplica às mulheres solteiras...).

A partir do discurso da professora, podemos levantar os seguintes questionamentos: seriam, então, os homens ‘naturalmente’ promíscuos? E, portanto, não faz sentido usar este termo para separá-los em grupos hierárquicos distintos, já que

todos seriam *a priori* promíscuos? No caso das mulheres, a situação seria, então, diferente: a promiscuidade seria um ‘desvio’ do comportamento sexual feminino ‘naturalmente’ recatado? E, portanto, este termo pode, sim, ser utilizado para separar as mulheres em grupos hierárquicos distintos (mulheres ‘recatadas’ *versus* mulheres ‘promíscuas’)? Não devemos esquecer que a ‘fofoca’ e a ‘fala maldosa’ entre mulheres sobre o comportamento sexual de outras mulheres é uma poderosa estratégia de controle social da sexualidade feminina...

Ao expressar as suas concepções e crenças sobre esta temática, a fala da professora encontra ressonância nos significados sobre a feminilidade, a masculinidade, o corpo e a sexualidade que circulam na cultura coletiva. Afinal, tal visão não foi ‘inventada’ pela professora, mas apresenta raízes históricas profundas na sociedade brasileira, enquanto sociedade latino-americana e predominantemente católica. É socialmente esperado que a dicotomia entre feminilidade - passividade sexual - valorização da virgindade *versus* masculinidade - atividade sexual - valorização da diversidade de experiências sexuais seja mantida. O controle social da sexualidade feminina é um campo significativo para o estudo das relações de gênero. O corpo feminino, a questão dos prazeres e desejos sexuais apresentam um papel estratégico nos ‘jogos de poder’ que ocorrem nos diversos contextos culturais. Este é um exemplo rico das complexas relações entre as questões de gênero e sexualidade e que será objeto de um maior aprofundamento analítico, posteriormente, na *Discussão* deste trabalho.

Sobre as questões de gênero no espaço escolar, a professora não entendeu muito bem a pergunta: “Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas? Por quê?”. A pesquisadora apresentou a questão de outra forma. Beatriz responde, então, que acha que a escola não desenvolve habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas, pelo menos, ela nunca percebeu. Esta foi uma questão que gerou dúvidas na maioria das entrevistas realizadas. A pesquisadora teve a sensação, em diversas entrevistas, que os(as) professores(as) não entenderam muito bem a pergunta apresentada na questão 11 (ver: roteiro de entrevista). Podemos, inclusive, questionar: até que ponto um olhar atento em relação às questões de gênero foi, efetivamente, incorporada às discussões mais amplas que perpassam a nossa cultura? Tal olhar atento tem sido incorporado aos cursos de Licenciatura? Será que uma reflexão mais aprofundada sobre as questões de gênero no espaço escolar não é algo distante da realidade e das preocupações cotidianas dos(as) educadores(as)?

Entrevista 2: Lúcia (nome fictício), 47 anos, católica

A professora afirma que trabalha em sala de aula sempre com grupos mistos. Ela já observou situações de competição entre os alunos e as alunas, bem como “brincadeiras machistas”. Segundo Lúcia, se o aluno transita entre as alunas, mas é visto como o “garanhão”, ele não é hostilizado pelos demais alunos. Mas quando ele só tem vínculo de amizade com as alunas, ele é “tido como alguém que não assume o sexo masculino” e, normalmente, não tem um “trânsito bom” entre os meninos:

“Eu já presenciei, por exemplo, numa sala de aula uma vez... que as brincadeiras surgiam, é, aquelas brincadeiras machistas, né, que o homem era superior e etc, as meninas se defendiam. Essa turma era interessante eles viviam...”

- Ana Flávia: Era que série?

- Era 7^a série, era uma 7^a série. Eles tinham essas, essas competições, assim, é, umas tiradas engraçadas, viviam naquela, quem é melhor, quem é mais, quem se sai melhor do que o outro, né, a nível de sexo. É uma experiência que eu tive.

- Ana Flávia: Então, os meninos pra um lado, as meninas pro outro, e eles competiam entre si?

- É, exatamente. E existem outras turmas também que (...) um aluno, por exemplo, que, que ficasse do lado das meninas, era logo colocado como, como gay, né?

- Ana Flávia: Ah, é? Se ele participasse do grupo das meninas...

- Era, era hostilizado mesmo.

- Ana Flávia: Por quem, pelos meninos, pelas meninas?

- Pelos meninos.

- Ana Flávia: E as meninas?

- As meninas recebiam muito bem. (...) E é interessante que a, todos eles... que eu pude trabalhar, eles têm uma facilidade muito maior de se relacionar com as meninas, sabe, elas, é... não sei se é por parte delas, que recebe melhor ou se sente melhor, né, junto delas. Raramente tem um que consegue ter um trânsito bom junto aos meninos.”

A professora menciona o caso de um aluno que seria uma exceção, pois ele tem um “bom trânsito” tanto entre as alunas como entre os alunos. Este caso será apresentado, posteriormente, na categoria analítica *diversidade, preconceito e discriminação*. No que tange à questão mais ampla sobre as expectativas sociais em relação às mulheres e aos homens, Lúcia afirma que mesmo que o machismo não seja tão “gritante” como antigamente, a sociedade atual continua machista. A professora apresenta exemplos que ilustram a presença de concepções machistas no interior da escola, como pode ser observado no trecho a seguir:

“Eu acho que por mais que a sociedade atual queira aparentar que não é machista, ela continua machista, sim, sabe? Isso acontece não só no campo... pessoal, como no profissional. Ainda acontece, sim, não tão gritante quanto era antigamente, mas ainda há diferença de papéis. Com certeza há, sabe? Eu vejo situações... em sala de aula, vejo

situações na rua que demonstram isso. (...) Sempre esperam que o homem tenha melhor, mais, tome atitudes mais adequadas e até, eu digo mais, até em, na própria escola, quando é uma mulher na Direção, a galera, né, da bagunça respeita menos. Um homem impõe-se muito mais. (...) As crianças, os adolescentes, eles vêm, os nossos alunos vêm falar com o professor, a figura masculina, eles têm muito mais, assim, autoridade. Embora nossas escolas sejam muito mais feitas por mulheres.

- Ana Flávia: Sim, é isso que eu ia até comentar, porque boa parte, né, da, do corpo docente, a maioria dos professores são mulheres.

- Embora eu, eu mesma, eu, pessoalmente, eu acho muito melhor uma professora na Direção de uma escola do que um moço, um rapaz, um homem, sabe?

- Ana Flávia: Por quê?

- Porque eu acho que as mulheres são mais democráticas. Pelo menos as experiências todas que eu tive, assim, eu acho que elas são mais democráticas. Elas conseguem, assim, aglutinar mais pessoas... homem... não todos, óbvio, né, eu tô generalizando. Mas numa escola, eu acho mais legal mulher. Não é a opinião da maioria, hein. A maioria gostaria de sempre ter um... um diretor.

- Ana Flávia: Por que você acha que a maioria gostaria que...

- Porque disciplina. Disciplina numa escola é uma coisa, assim, complicada... sabe?"

A professora comenta que já ouviu inúmeras vezes na sala de aula: “que falta faz a figura de um homem na Direção dessa escola!” E enfatiza que isto é dito por alunas, por professoras. Então, conclui que: “(...) a sociedade não mudou muito. Ela ainda espera papéis diferentes” (observe a ênfase na fala). Podemos perceber, portanto, a forte vinculação entre os significados subjacentes à concepção de autoridade e de masculinidade. Em outras palavras, os homens seriam considerados ‘mais aptos’ em relação ao exercício de cargos de autoridade, mesmo no contexto de instituições que contam com profissionais que são, em sua maioria, mulheres, como é o caso de escolas do Ensino Fundamental. Em síntese, a figura de autoridade ainda estaria vinculada à imagem de um homem no comando.

Contudo, é importante mencionar que Lúcia esclarece que não é feminista: “também não sou aqui nenhuma feminista, não acho que é por, por aí, sabe, eu acho importante isso na figura da mulher em casa, acho que como ninguém ela consegue, né?”. É curioso notar que, por um lado, a professora apresenta críticas e exemplos que denunciam as relações hierárquicas de gênero, ou seja, a persistência do machismo nas relações estabelecidas em nossa sociedade, incluindo a instituição escolar. Por outro lado, faz questão de esclarecer que não é “nenhuma feminista”. Podemos, então, questionar: será que os significados que circulam no cotidiano sobre o que “é ser feminista” são tão pejorativos que a professora procura ‘afastar de si’ tal rótulo?

Assim como ocorreu em várias entrevistas, a professora não entendeu, inicialmente, a questão 11 do roteiro de entrevista: “Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas? Por

quê?”. A questão teve que ser reformulada pela pesquisadora. Novamente, a professora não entendeu a questão. A pesquisadora, então, apresentou a pergunta de forma mais detalhada. Lúcia respondeu, então, que percebe uma diferença no que se refere aos jogos esportivos no espaço escolar: “Talvez... Por exemplo, os... os jogos que têm na escola, eles são muito mais voltados para os meninos do que para as meninas, contemplam muito mais o grupo de meninos”. Entretanto, no contexto da sala de aula, a professora acredita que não há distinção, pois o(a) professor(a) trabalha com o ser humano, para além do fato de ser um aluno ou uma aluna.

Entrevista 3: Helena (nome fictício), 40 anos, espírita.

Em relação à questão da mudança (ou não) de comportamento dos alunos e das alunas quando estão desenvolvendo alguma atividade em grupos mistos ou em grupos separados por gênero, a professora apresenta as seguintes considerações:

“Normalmente, quando o grupo é misto, as meninas é que mandam mesmo (...)

- Ana Flávia: Como assim? Como assim?

- As meninas mandam e os meninos obedecem e fazem [risos – professora]. Então, normalmente (...) quando eu estou em sala de aula, eu procuro... sempre colocar grupos mistos, eu não gosto assim, um grupo só de meninos, um grupo só de meninas. Até mesmo pra poder pra evitar aquela coisa assim: ‘ah, porque aquele grupo lá das meninas. Ah, aquele grupo dos meninos’ (...) eu já percebi quando a gente mistura, todos eles trabalham, é, é... fraternalmente, vamos dizer assim. Apesar de que quando tem só um menino, ele pena ali, porque igual eu tô te falando, né, elas falam e ele, e eles acabam obedecendo.

- Ana Flávia: Isso não gera, às vezes, conflitos dentro do grupo?

- (...) Depende muito do garoto. Quando é daquele assim que já tem amizade com as meni, mas quando ele tá ali sozinho no grupo das garotas, a gente percebe assim que a amizade mesmo, ele tem amizade com as meninas, então ele tá no grupo ali, tá tranquilo (...) a decisão é conjunta, não tem esse negócio de imposição. Agora, quando, eu percebo assim, quando tem um grupo só de meninos e um só de meninas (...) a vontade que elas tem é de... dominar, né, (...) naturalmente os meninos já querem mandar... né, por serem meninos: ‘ah porque os meninos, os primeiros e tal’. Alguns pelo menos nós já tivemos a oportunidade de ver isso aqui. Mas as meninas também querem impor (...) como todo o planeta está dessa maneira, as mulheres estão ocupando o seu espaço, tentando buscar um lugar, né, ao sol também, como dizem”.

A professora afirma que há 10 anos atrás, ela percebia uma maior rivalidade entre os meninos e as meninas. Na percepção de Helena, atualmente, há meninas que dão “mais trabalho” do que os meninos: “Antes, os nossos alunos que davam mais trabalho eram os meninos. E hoje, nós temos garotas que dão tanto trabalho quanto meninos, na questão disciplinar”. Exemplos apresentados pela professora: brigar, falar

palavrão e beber bebida alcoólica ao ponto de entrar em coma alcoólico: “nós tivemos três casos de coma alcoólico fora da escola, que o pessoal [Polícia] ligou aqui pra saber... endereço da família, telefone, como é que entrava em contato (...). Desses três casos, dois foram meninas”. De acordo com a professora, esta situação gera surpresa por parte dos(as) professores(as), porque eles(as) têm a expectativa de que tais comportamentos, normalmente associados à indisciplina, partam dos alunos e não das alunas: “provoca [surpresa], com certeza, provoca (...) ‘Pôxa, mas você, uma menina, fazendo iss, esse tipo de coisa’. Ou seja, né, a gente esperava de um menino. Acho que nas entrelinhas tá isso, né?”. Na percepção de Helena, muitos(as) professores(as) apresentam, portanto, expectativas diferenciadas em relação ao comportamento dos alunos e das alunas, como é expresso no seguinte trecho:

“Então, (...) vem muito também da, da criação que a maioria, né, já teve aqui dos professores de falar assim: ‘não, mas isso não é coisa de mulher, né, isso não é’. Ainda tem isso, pra muitos ainda tem isso, né: ‘isso não é coisa que menina faça, não é coisa que menino faça’, né? Apesar que todos nós somos seres humanos falíveis”.

Em relação à questão se ela já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que um dos seus alunos foi alvo de gozação por parte dos colegas por preferir andar com as meninas, ou algo parecido (questão 7), a professora responde: “Que eu me recorde não”. Quando questionada sobre o caso das alunas que gostam de andar com os meninos, a professora responde:

“As meninas falam ‘ai, mas fulana só anda com os meninos’ (...) ‘nossa, a menina fica só, só vive andando com os meninos’. Fica pensando: ‘ah, o que quê ela num, pode ser, deixar de ser’ (...)

- Ana Flávia: Quem é que comenta, são as meninas?

- Mais as meninas.

- Ana Flávia: E os meninos?

- Não, os meninos ficam assim, é, querendo tá lá no meio. (...) Eu já vi comentário, assim, dos meninos comentarem com outro menino só andando com meninas e se ele tiver já alguns trejeitos, apresentar desse jeito, ai sim o comentário, mas fora isso não (...) aí eles acham assim [diante de um aluno sem “trejeitos femininos”], né, o cara tá sendo o tal, tá sendo o o cara, né, lá no meio das meninas, né. E se a menina (...) vive junto com os meninos, mas sem, sem também apresentar nenhum tipo (...) de comportamento masculinizado, pronto, ela é a garota, né, que todos os meninos vão querer ficar perto.

- Ana Flávia: E as colegas, as meninas?

- Aí, as meninas já fazem comentário: ‘poxa, (...) tá sendo, é, assim, muito fácil’ (...)

- Ana Flávia: São duas situações. Quando o menino ele tá, ele anda com as meninas, mas ele não apresenta nenhum comportamento que os alunos acham diferente e tal, é ótimo, que aí ele é o cara, como você disse. Quando é uma menina, parece que a situação é diferente. As meninas não acham ótimo.

- Não, muito pelo contrário, tá achando que ela é fácil demais (...) muito saidinha.

- Ana Flávia: Então, dependendo do sexo é diferente, se for uma menina ou se for um menino...
- Isso, isso.”

É interessante notar como as interações intra-gênero cumprem um papel importante no controle social sobre as fronteiras ‘legitimadas socialmente’ entre a masculinidade e a feminilidade. De forma constante e difusa, são reforçadas nas interações intra-gênero as identidades de gênero hegemônicas, como, por exemplo: o menino que é “o tal” porque conquista e “fica” com várias garotas ou a menina que é mais “recatada”, que não é “saidinha”. As questões de gênero, portanto, têm um impacto significativo na forma como homens e mulheres foram (e são) socializados(as), no que tange ao exercício da sexualidade. Em poucas palavras, na esfera da sexualidade, a expectativa social de que os meninos sejam mais ‘ativos’ e as meninas sejam mais ‘passivas’ continua bem viva na atualidade.

Em relação à questão se a sociedade atual tem expectativas diferentes (ou não) em relação aos homens e às mulheres (questão 10), a professora acredita que a sociedade tem uma posição, de certa forma, hipócrita em relação a esta temática:

“Eu percebo, assim, um pouco de hipocrisia... na... na sociedade ain, ainda (...) a mulher tem que ter o espaço dela, ela está construindo o seu espaço, mas ao mesmo tempo quer a mulher lá dentro de casa, lavando, cozinhando, tomando conta dos filhos e o homem suprindo todas as necessidades da casa, né? Então, quando a situação é inversa, ainda há... aquela rejeição. (...) Eu tenho uma colega, por exemplo, que ela não trabalha aqui conosco, ela, eu a conheço de outra escola. Ela, ela que trabalha e o esposo que fica em casa tomando conta das filhas, ele que leva pra escola, ele que cuida da casa, faz comida, aquela coisa toda. Quando ela contou isso pra nós eu achei muito interessante, já outras pessoas elas não acham a mesma coisa, né? Então, o que a sociedade muitas vezes quer? Mesmo que a mulher trabalhe fora, mesmo que ela estude, mesmo que ela tenha toda uma vida fora de casa, ela ainda tem que ter o tempo dela pra, pra ser a mãe, pra ser a esposa, pra ser tudo (...) aquela história de querer mais a gente, na, na, na situação de mãe, de esposa, de companheira como um todo, do que fora, sendo uma profissional (...).”

“Quando fala que é uma mulher, no cargo (...) já começam a olhar diferente (...) eu assisti agora recentemente [um filme]. (...) Então, eu achei interessante que [o filme] mostra ainda que quando a mulher tem um posto acima dos homens, ela ainda é vista com aquela es, com aquela [aquele] estigma, ainda de que: ‘hum, será como que ela conseguiu chegar lá’, né?”

A partir do discurso da professora, podemos levantar a seguinte hipótese: na atualidade, as mudanças nas relações de gênero têm caminhado de forma mais ágil na esfera pública (no mundo profissional, por exemplo) do que na esfera das relações privadas (no âmbito das relações familiares, por exemplo). Mesmo na esfera

profissional, as mulheres ainda têm que enfrentar os ‘olhares de desconfiança’ expressos pela professora na frase: “hum, será como que ela conseguiu chegar lá, né?”. Ou seja, as mulheres ainda têm que enfrentar a desconfiança em relação à sua competência profissional. Nas entrelinhas, podemos ‘ler’ a seguinte mensagem: as mulheres que conseguiram êxito profissional seriam consideradas, em última instância, como ‘prostitutas’ que ‘subiram na vida’ a partir de favores sexuais prestados aos seus superiores. Nesse sentido, ainda é esperado que a mulher não se destaque na esfera profissional, ela pode até ‘ajudar’ com as despesas de casa, mas o seu lugar por excelência ainda é o espaço privado do lar, como mãe e esposa...

Em relação às questões de gênero no âmbito escolar, a professora afirma que a escola em que ela atua está tentando estimular habilidades e interesses nos(as) alunos(as) em geral. Ela apresenta, então, um exemplo nesta direção que contrasta com a sua experiência quando ela era estudante:

“Nós estamos mexendo hoje com o jardim, por exemplo, um exemplo, né? (...) Então, tanto meninos quanto meninas estão vindo, carregando terra, é, furando buraco. Não tem esse negócio de: ‘ah, porque isso aqui é só menino que vai fazer, só menina que vai fazer’, não tem isso (...) nós estamos tentando (...) dar oportunidade a todos de, é, tentar achar uma, um trabalho, ou então aquilo que gosta mais pra fazer, né. São vários projetos que nós estamos tendo hoje. Então, pra cada um mostrar a sua criatividade, mostrar sua habilidade, independente do sexo”.

“Quando eu fazia 7^a e 8^a série, eu lembro que nós tínhamos, por exemplo, prendas domésticas. Só as meninas que assistiam essa aula. Os meninos iam pra aula de fazer, mexer com serigrafia, mexer com o pirógrafo, aquelas coisas assim. E nós ficávamos lá, aprendendo lá a cozinhar, a arrumar as unhas, a fazer brigadeiro, crochê, pintar pano de prato (...) Tanto é que... Educação Física era separado, menino de menina. Nós, nós não tínhamos turmas mistas. Não existia fazer...

- Ana Flávia: Como é que é a Educação Física aqui na escola?

- Aqui é mista.”

No que se refere às questões de gênero no âmbito das relações familiares, a professora apresenta alguns exemplos a partir de sua experiência pessoal: “o meu filho [16 anos] é... ele não vê, assim, problema algum em, em lavar louça, ajudar na, a lavar um banheiro, limpar a casa, não tem esse negócio com ele”. Ela esclarece que procura mostrar para o filho que a realização de tarefas domésticas não “retira a masculinidade” dele e cita os seguintes exemplos:

“Eu tentei passar isso pra ele: ‘olha, meu filho, o seu pai quando era solteiro, ele aprendeu a fazer tudo isso, que não tinha a mãe dele, ele não tinha o pai, ele teve que trabalhar muito cedo’. A mesma coisa aconteceu com o meu irmão, meu irmão sabe

também fazer todos os serviços da casa e por isso não quer dizer que ele não seja homem. (...) Eles estão acostumados a me ver, por exemplo, trocando lâmpada, arrumando alguma coisa assim que normalmente seria um homem fazendo. (...) Então, já tenho isso desde garota também, né, de não ficar esperando também, né? Então, o meu esposo já está até acostumado. (...) A única coisa que meu esposo, é, ele faz questão é de não deixar a gente pegar peso. Ele fala: ‘não, o homem tem mais estrutura física pra carregar peso do que a mulher, então isso aí você pode deixar que a gente faz’. Pronto. É a única questão, assim, que ele fecha e eu concordo plenamente.”

De modo geral, parece que a professora está bem sensibilizada em relação à necessidade de questionamento dos estereótipos de gênero. Mesmo que o conceito de gênero e os conhecimentos produzidos pelos estudos interdisciplinares de gênero no contexto acadêmico pareçam bem distantes da realidade cotidiana vivenciada pelos(as) professores(as), alguns(mas) expressam uma posição bastante crítica em relação às desigualdades entre homens e mulheres, bem como em relação aos estereótipos sociais sobre a masculinidade e a feminilidade. Esta entrevista é um exemplo nesta direção.

Entrevista 4: Fabiana (nome fictício), 34 anos, não tem religião

Sobre as interações entre os alunos e as alunas no contexto escolar, na percepção da professora, apesar das alunas cultivarem uma maior intimidade nas suas relações de amizade, elas são mais competitivas entre si, se comparadas aos alunos:

-“Os hormônios fazem loucuras, viu, com esses meni, com esses meninos e essas meninas. Então, dá pra perceber sim (...) Então, dá pra perceber assim... a descoberta, né, do sexo oposto, a questão da atração, do interesse. (...) A competição entre as meninas pela atenção de um determinado garoto, né? Porque as meninas entram em competição mais do que os meninos. Os meninos ainda respeitam quando o amigo está interessado em alguma garota. (...) As meninas sempre entram em competição. Existe amizade? Existe, mas se tiver algum outro interesse, a amizade fica em segundo plano.

- Ana Flávia: E entre os meninos, isso não acontece?

- Com incidência menor. Eles valorizam mais o grupo deles. Embora as meninas sejam mais íntimas, comentem coisas assim, absurdas, às vezes, você entende...

- Ana Flávia: Umas com as outras?

- É. O grau de intimidade, de detalhes, né, muito mais rico entre as meninas. Mas os meninos mesmo não explorando tantos detalhes, eles se juntam mais, no sentido de respeitar mais uns aos outros. (...) Então, dá pra perceber assim, é, quando o grupo é misto, quando é separado. As meninas não gostam de viver com os meninos. Os meninos, dependendo da idade, a maturidade é outra, eles sempre acham que as meninas tão querendo mostrar que são as maravilhosas, que são inteligentes, que são muito exibidas, né, e não tem nada a ver. São as coisas que eles falam. Aí, as meninas, por sua vez, dizem que os meninos são muito imaturos, são muito bobocas, que não percebem nada, né, só querem saber de brincar de carrinho, ou de barco, ou qualquer brincadeira, dependendo da idade”.

Em relação aos alunos e alunas mais velhos(as), a professora comenta que eles(as) têm outra percepção. No que se refere especificamente às alunas mais velhas, a professora comenta que muitas delas têm utilizado um “linguajar vulgar” na escola. Nesse sentido, Fabiana afirma que: “já é estranho você ouvir isso da boca de um garoto, não que seja permitido, mas já não é muito agradável. Agora, partindo de uma garota, fica uma coisa assim absurda”. Como foi expresso em outras entrevistas também, é possível perceber o incômodo que a professora sente diante das situações em que as alunas falam “palavrão” ou termos “vulgares”. Parece que o incômodo maior não é desencadeado pelo comportamento em si de falar “palavrões” ou termos “vulgares” na escola, mas sim pelo fato de serem alunas que utilizam este tipo de linguagem. Mesmo que, em princípio, não seja permitido utilizar este tipo de linguagem no espaço escolar, parece que os alunos contam com uma ‘atitude mais compreensiva’ por parte dos(as) professores(as) em relação a este tipo de transgressão. Todavia, tal ‘atitude mais compreensiva’ não se estende às alunas, como pode ser observado no seguinte trecho:

“Os alunos mais velhos já têm uma outra percepção, né, aí já observam a garota com malícia, né. Se uma garota passa no corredor: ‘nossa, aquela gostosa’ (...)

- Ana Flávia: E as, e as, e as garotas mais velhas, você percebe alguma diferença no comportamento em relação às alunas mais novas?

- O que eu tenho percebido é que, de alguns anos pra cá, as meninas têm ficado assim mais, estão se expondo mais.

- Ana Flávia: Em que sentido?

- Em termos de interesse pelos meninos. E os termos que as meninas estão usando de alguns tempos pra cá, passam a ser até mesmo vulgares. Então, o linguajar das meninas tem mudado, o comportamento, a postura em relação aos meninos, já pra parte de sexualidade, (...) tão se expondo mais e em alguns momentos elas se tornam vulgares.

- Ana Flávia: Então, você percebe isso, mas isso em relação às meninas mais velhas?

- As meninas mais velhas. As meninas mais novas são mais assanhadinhas, assim, elas começam a reparar e fazer comentários dos meninos, né: ‘você viu como fulano é bonitinho?’ Chegam ao ponto de fazer assim, uma, um caderninho, do garoto mais bonito, do garoto mais interessante, do garoto mais inteligente, e fazem tipo um concurso. (...) Mas elas, elas observam, mas não chegam a expor, ou a colocar pra fora, é uma coisa mais delas, esse caderninho é mais reservado. (...) Já as meninas mais velhas não, elas fazem com que todo mundo saiba, né? E, às vezes, os termos, o jeito de falar, (...) assim, isso não é adequado pra uma garota falar. (...) Já é estranho você ouvir isso da boca de um garoto, não que seja permitido, mas já não é muito agradável. Agora, partindo de uma garota, fica uma coisa assim absurda”.

Apesar do incômodo maior em relação às alunas, a professora afirma que percebe semelhanças na linguagem utilizada pela maioria dos alunos e das alunas mais velhos(as): “Isso chega a ser uns 80%... do grupo”. A professora acredita que isso está relacionado ao fato de muitos(as) alunos(as) serem provenientes de “famílias desestruturadas”. Expressão utilizada, também, por alguns(mas) dos(as) professores(as)

entrevistados(as). A partir do questionamento da pesquisadora, a professora esclarece o que ela entende por esta expressão:

“A minoria, né, usa termos mais adequados. (...) Mas aí você vê a questão familiar. (...) Os outros, que a gente percebe assim, famílias desestruturadas, pais que deixam os meninos meio que largados.

- Ana Flávia: Você mencionou famílias desestruturadas. Em que sentido, Fabiana?

- Em que sentido? O pai agride a mãe, a mãe xinga o pai de tudo menos de santo, né? Então, existe agressão física, agressão verbal. Agressão de famílias separadas não, que a gente sabe que existem famílias de pais separados que tem uma harmonia bem interessante, né? Tem um movimento bem interessante dentro da família. Alunos que são criados por avós, né? Aí, os avós não dão conta dos meninos mais, porque eles já tão numa idade mais avançada e não dão conta mesmo. De repente, uma mãe virou assim: ‘não, a minha filha ela tem 2, 3 namorados, ela deve tá transando com um ou com outro, não sei bem ao certo, mas é assim mesmo’. Então, a questão de valores não tá sendo passado. Então, pra mim, isso é uma família desestruturada”.

Segundo Fabiana, a sociedade não mudou realmente no que tange às expectativas em relação aos homens e às mulheres. Na visão da professora, com a entrada da mulher no mercado profissional, a sociedade foi “obrigada a rever alguns conceitos em relação às mulheres”. Entretanto, persistem as expectativas tradicionais em relação às mulheres e em relação aos homens. Os trechos apresentados a seguir expressam reflexões muito interessantes da professora sobre a tensão entre estabilidade e mudança no tocante às questões de gênero em diferentes esferas da vida cotidiana:

“A mentalidade mudou, né? Não é que a sociedade mudou... a estrutura da sociedade mudou, né, em função das mulheres estarem mais no mercado de trabalho, grande parte das mulheres sustentarem a família. Não que a sociedade veja a mulher hoje em dia como uma pessoa mais eficiente, ou mais profissional, mas ela foi obrigada a rever alguns conceitos em relação às mulheres. Então, em função da necessidade, a sociedade se viu obrigada a reconsiderar alguns papéis da mulher, né? Porque entre uma família passar fome e uma mãe trabalhar, é melhor a mãe trabalhar. (...) De uma maneira geral, eu vejo que a sociedade ainda espera (...) os mesmos papéis de antes, né? A mulher pura, linda e maravilhosa, uma casa super bem cuidada, os filhos todos banhados e aquelas coisas todas, né, em casa, limpando a casa, aquela coisa toda, né? E o marido, né, mantenedor daquela família, daquela estrutura. A sociedade ainda vê isso como o perfil ideal, pelo menos no meu ponto de vista, o que não condiz com a realidade, né? Então, que quê eu falo pras minhas alunas? ‘Olha, tratem de estudar, que se for depender dos homens, vocês vão passar fome, e os filhos de vocês também’. Que os homens, afinal de contas, têm uma visão muito limitada da vida. (...) Eles não têm uma visão de futuro, por exemplo: ‘ah, eu vou investir nisso aqui porque a minha família precisa ter condições adequadas pros meus filhos estudarem. Meus filhos, eu pretendo que eles façam inglês, façam natação’. Uma visão, assim, a longo prazo mesmo, até na faculdade. São poucos os homens que têm esse tipo de visão. (...) ‘Então, se você quer ter uma qualidade de vida boa, estude. Pra você não ter a dependência, né, em relação a um, ter dependência em relação a um homem’.

- Ana Flávia: E você disse que o que a sociedade idealiza ainda tá muito vinculado... ao passado?

- Ao passado.
- Ana Flávia: E a realidade não corresponde a essa idealização?
- Não. (...) Por exemplo, aqui na escola, grande parte das famílias são mantidas pelas mulheres, quando não são mantidas pelas mulheres, as mulheres têm uma participação muito grande na renda familiar... né? Tem muitas famílias em que... existe a presença da mãe. O pai tem uma outra família, o pai fugiu, o pai sumiu, o pai morreu, mas a figura feminina é mais forte. Em todos os aspectos, seja a parte... afetiva, a parte financeira. (...) Pra mim, os papéis que são esperados pela sociedade são os mesmos de 50 anos atrás, tá? Só que não é o que acontece atualmente. Mas ainda não se chegou a um perfil atual. Então, tá acontecendo as duas coisas, a mulher participando efetivamente do orçamento familiar e, ao mesmo tempo, a mesma visão de 50 anos atrás. Aquela mulher que fica em casa o tempo todo, que mantém a família unida, feliz, comida quentinha. Então, a mulher, na verdade, está se desdobrando em 10 pra agir de acordo com o que precisa hoje em dia e para que ela consiga também suprir, né, essa expectativa do que vem a ser a mulher de épocas passadas (...)
- Ana Flávia: Então, isso implicaria numa dupla, tripla jornada de trabalho?
- Ou mais do que isso, né, que haja jornada de trabalho, né!”.

“Na verdade, se você conversar, de uma maneira geral, com as meninas, ou mesmo com as mulheres, elas idealizam aquele homem lindo maravilhoso, alto, forte, é, inteligente, rico, que protege ela e todos os entes da família, os entes familiares. Que seja o... tudo de bom, né? Mas elas sabem claramente que isso aí tá num plano assim muito... do imaginário (...) não é só nas alunas não, eu percebo isso também com amigas na faixa de 30, 40 anos. Que idealizam o homem, sabe, aquele homem assim, né, dos sonhos. Mas sabem claramente que são tantas qualidades que não vai encontrar nenhum homem com aquelas qualidades. Então, idealizam, mas sabem que aquele ideal tá muito longe.

- Ana Flávia: Então, trabalham com dois, com dois planos?
- Eu quero isso, mas eu tenho isso”.

- “Então, eles continuam com os mesmos comportamentos de épocas passadas. (...) Uma pequena parcela de homens hoje em dia auxiliam em casa, em relação aos filhos ou até mesmo... na manutenção da casa, em termos de limpeza e tudo mais. Mas uma parcela muito pequena. (...) Eu acho que os homens são mais acomodados, sabe? Que as mulheres são, é... passando a ter outras funções que eram ditas masculinas e o homem disse assim: ‘ah, quer assumir, assume tudo. Aproveita e me, e me sustenta também (...) Você quer o que? Se quer trabalhar? Então, você me paga um salário que eu vou cuidar da casa’. Já, eu já... presenciei situações assim.

- Ana Flávia: Do homem virar pra mulher e falar...

- Quer ser o doméstico da história.

- Ana Flávia: Com o salário?

- É, com o salário, não é de graça não. Eu já ouvi isso.

- Ana Flávia: A gente nunca ouviu histórias de mulheres que são donas de casa que falam pro marido assim: ‘ah, eu quero meu salário’. Você já ouviu, Fabiana? Eu nunca ouvi.

- Não, seria ótimo [risos – Ana Flávia] (...) eu já ouvi assim: ‘não sei porque as mulheres ficam com essa história de dividir conta. Que dividir conta o que, não tão recebendo mais que a gente? Tem mais é que pagar’(...) Já ouvi desta maneira, né? Aí, em um tempo desses atrás (...) minha mãe: ‘você não tava saindo com fulano?’ ‘Eu, o que mãe? Mó duro! Nunca tem dinheiro. Acha que eu vou manter ele? Tá doido. Se for pra sair e eu pagar a conta, eu fico em casa ou, então, saio com as minhas amigas’. Que com as minhas amigas eu divido a conta. Agora, homem já não faz muita coisa da vida, já não ajuda muito em casa, né? Não gasta com quase nada, a não ser cerveja. Eu ainda vou ter que pagar a conta ou dividir? Não, nesse aspecto eu sou muito tradicional, homem tem que pagar a conta e tem que ser um perfeito cavalheiro. Se for pra passar raiva, é melhor ficar em casa”.

A partir do discurso da professora, parece que – na medida em que as mulheres têm conquistado um maior espaço profissional, com o conseqüente aumento da sua independência econômica – os homens têm ficado mais “acomodados”. Em outras palavras, alguns homens estariam exigindo “salário” para realizar as tarefas domésticas. Observamos, inclusive, um certo ‘ar nostálgico’ na fala da professora em relação à manutenção de alguns aspectos que são, tradicionalmente, associados à masculinidade: “Eu ainda vou ter que pagar a conta ou dividir? Não, nesse aspecto eu sou muito tradicional, homem tem que pagar a conta e tem que ser um perfeito cavalheiro”.

Em relação às questões de gênero no espaço escolar, assim como em outras entrevistas, a pesquisadora teve a sensação que a professora não tinha entendido muito bem a pergunta. Diante disso, a pesquisadora reformulou a questão, apresentando-a de outra forma. A professora, então, responde que:

“De maneira geral [pausa longa] existe ainda a, a questão dos pré-conceitos, né? A questão do que são valores femininos e masculinos, (...) a escola como um todo ainda estabelece: ‘isso aqui é masculino, isso aqui é feminino’. A questão do gênero. (...) Até mesmo a questão da sexualidade, isso é esperado de uma menina, isso não é esperado de uma menina, os meninos têm que ser assim, as meninas têm que ser assado.

- Ana Flávia: Isso aparece no espaço escolar, mesmo que isso não seja explícito? É isso o que você quis dizer?

- É. Agora você vê assim, individualmente, alguns professores que não (...): as oportunidades são as mesmas, cabe a você, se estiver interessado ir atrás, você tem todos os pré-requisitos para conseguir chegar nos seus objetivos.

- Ana Flávia: E em relação a essa escola. (...) Como é que você vê essa questão em relação à escola em que você trabalha? Essa escola?

- [Pausa longa] Um caso, assim... vou falar de uma maneira geral, né?... Eu vejo aqui na escola a questão de, de sexualidade muito mal resolvida... nos adultos, sabe? Então, se você tem uma relação meio mal resolvida, meio não, mal resolvida mesmo, em relação a você enquanto um ser humano (...) que exerce sua sexualidade no dia-a-dia, né? Que as pessoas, às vezes, têm aquela concepção de ser entre quatro paredes e não é bem assim. (...) A questão dos pré, é, dos preconceitos, a questão de algumas limitações que são passadas também para os alunos. (...) Eu percebo também que os meninos, no final das contas, eles filtram muita coisa. (...) Eu tenho uma experiência de vida, você tem outra, fulano tem outra, fulano tem outra. E todas essas pessoas passam de uma maneira ou de outra pela experiência de vida e como elas lidam com a sua sexualidade. E os meninos filtram. (...)

- Ana Flávia: Então, você acha que a forma como os adultos, os profissionais da educação, não só os professores, (...) como eles lidam com essas questões relacionadas à sexualidade, de alguma forma tá vinculada... também à forma como eles lidam com o, com a sua própria sexualidade? Você percebe isso?

- Reflexo. Como é que você vai falar de uma maneira espontânea, de uma maneira natural, de forma natural sobre a parte de sexualidade, se você não tem isso bem definido na sua cabeça, bem resolvido com você mesmo? Como é que você vai trabalhar isso? Não vai”.

Podemos perceber uma clara intersecção entre as questões de gênero e as questões de sexualidade no trecho apresentado anteriormente: “até mesmo a questão da sexualidade, isso é esperado de uma menina, isso não é esperado de uma menina, os meninos têm que ser assim, as meninas têm que ser assado”. Nesse sentido, umas das implicações importantes de um trabalho efetivo de educação sexual nas escolas seria a inclusão de uma perspectiva crítica à reprodução dos estereótipos de gênero no campo da sexualidade. Outra implicação importante seria a consideração da forma como os(as) educadores(as) lidam subjetivamente com a sua sexualidade, como é explicitado pela professora: “como é que você vai falar de uma maneira espontânea, de uma maneira natural (...) sobre a parte de sexualidade, se você não tem isso bem definido na sua cabeça, bem resolvido com você mesmo?” E, por fim, ela afirma de forma enfática: “Não vai”. Esta é uma questão de suma importância no delineamento de propostas de capacitação de professores(as) para lidarem, de forma positiva, com as questões relativas à sexualidade que emergem no contexto escolar.

Entrevista 5: Ricardo (nome fictício), 38 anos, católico

O professor apresenta comentários muito interessantes sobre as interações entre os alunos e as alunas. Tais comentários indicam a relevância de se considerar as questões de gênero no contexto escolar e, de forma mais específica, como essas questões influenciam as interações estabelecidas entre os(as) alunos(as). Por sinal, o professor parece ser um profissional bastante atento em relação às questões de gênero. Ao longo da entrevista, em distintos momentos, ele utiliza explicitamente o conceito gênero. A partir das entrevistas realizadas, parece que o conceito gênero não foi, de um modo geral, apropriado pelos(as) professores(as). Continuando, portanto, mais restrito ao universo acadêmico. Não é o caso, por exemplo, de Ricardo:

“Especificamente falando por essa parte de gênero, é, eu vejo que quando você tem dois grupos, assim, grupos mistos, eu vejo que esse grupo, é, o, o conteúdo a ser trabalhado ali, ele é trabalhado, mas existem vários outros paralelos. Eles comentam sobre festas, eles comentam, (...) por exemplo, como é que foi o final de semana: ‘que quê você fez?’. É, sabe, brincadeiras, né? É, assim, principalmente o adolescente, a questão da sexualidade tá aflorada, dele tá descobrimdo, né? (...) Por exemplo, eu percebo, assim, as meninas, elas já comentam mais sobre o namorado, eu percebo que elas comentam mais sobre (...) um aluno determinado da sala. Mas os meninos, como é um grupo só de homens, do gênero masculino, eles não comentam tanto essa questão. (...) Quando o grupo é específico de homens, eu percebo que eles estão mais ligados a essa parte, principalmente nessa faixa etária, de 13 até 15 anos, eu percebo que eles são muito ligados a futebol, a um, a um tênis que um aluno tá usando, né? Eu percebo que (...) eles

têm vergonha de colocar assim: ‘ah, fulana é assim, fulana é assado’. Eles jogam isso assim muito esporadicamente na brincadeira, fazendo algazarra, mas não num papo sério, como as meninas. As meninas falam com cumplicidade, elas, eu percebo que elas trocaram informações.

- Ana Flávia: Confidências?

- É, confidências. Os meninos não, eles parecem que têm medo, assim, eu sinto que eles têm receio de comentar a, de abrir, de falar, né, isso? (...) As meninas, elas se sentem mais à vontade umas com as outras e os meninos eles têm uma certa, né, barreira entre eles. (...) Tem uns que já têm receio de sentar do lado de uma menina que é muito espevitada, querem sentar perto de uma menina recatada, porque ele sabe que ela não vai falar nada que vá atingi-lo. (...)

- Ana Flávia: Me explica um pouco melhor essa história, quer dizer, que tem menino que não gosta de sentar perto de menina muito espevitada? Como assim, Ricardo?

- É, é, tem isso. (...) Você tem na sala, meninas que perguntam muito, ela fala muito, ela já tem uma vivência grande da vida. Ela sabe muito. Por em casa, às vezes, o pai e a mãe conversar demais, dar informação, ela tem acesso à informação muito fácil. (...) Então, eles têm receio de tá no grupo, onde, de repente, aquela menina vai estar coordenando, controlando, né? E assim, de ser muito, né?

- Ana Flávia: Falante?

- Falante, exatamente. E ele não impor, né, enquanto homem, né, enquanto menino, sobressair-se. (...) Eles usam muito isso, ‘ah, ela quer mandar’, eles falam muito: ‘Ela quer mandar, ela quer mandar na gente’. ‘Ah, ela só quer saber de mandar a gente fazer isso’. Então, o termo mandar, ele é muito usado.

- Ana Flávia: E quando, por exemplo, é o caso de um menino que gosta de perguntar, que também é falante, há uma resistência por parte dos colegas de participar do grupo desses meninos?

- Não, eu já não percebo isso (...) os meninos, por exemplo, se você tem um menino que é líder, poucas vezes, você vê o termo mandar. (...) Eu percebo que eles encaram a liderança... do homem ali de uma forma diferente. Eu vejo por esse lado”.

Sobre a percepção de Ricardo em relação ao fato de que os(as) alunos(as) têm muito mais professoras do que professores, ele demonstra, novamente, que tem um ‘olhar’ atento em relação às questões de gênero. No caso do trecho apresentado a seguir, o discurso do professor evidencia claramente o quanto as questões de gênero influenciam as relações estabelecidas entre professores(as) e alunos(as). De forma mais específica, Ricardo comenta que os(as) alunos(as), geralmente, tendem a respeitar mais os professores do que as professoras. Nesse sentido, há a tendência das professoras terem mais problemas de disciplina em sala de aula. Nas palavras do professor:

- Ana Flávia: “O fato de você ser um professor, tem muito mais, é, é, os alunos têm muito mais professoras do que professor. Como é que é isso pra você?

- É, é, é, isso é uma grande verdade. Assim, eu percebo muito isso com eles, eles vêm a questão do professor, do homem, né? Tamanho, eles vêm muito isso. (...) Eu tenho (...) uma colega, professora Daniela [nome fictício], que ela dá aula de História, baixinha, pequeninha, tá até aposentada. (...) Por exemplo, teve um professor da 1ª aula, aí ela entrou na 2ª e eu vou entrar na 3ª. Quando ela entrou na 2ª, os meninos saíram da sala pra beber água, estavam do lado de fora, ela teve que ficar na porta esperando, os meninos quase derrubam ela e tal. (...) Quando eu vou entrar na 3ª aula,

eles tão todos sentados, ela fala, ela falava assim: ‘ué, por que vocês tão tudo sentados? Por que vocês não vão lá fora bebendo água? Por que vocês não estão em pé na sala?’. ‘Não, porque o professor Ricardo vai entrar’. Ela falou assim: ‘ah, mas vocês são covardes, né, é porque eu sou mulher, né? É porque eu sou pequeninha, é porque eu sou mulher, por isso que vocês fazem isso. Por que vocês não fazem isso com o professor Ricardo também? Por que vocês não, não, não vão lá pra fora, depois pede pra entrar?’. Que sabem que eu não vou deixar entrar, depois que eu entrar na sala, ninguém entra. Eu dou uma semana ou duas de adaptação, depois ó, não entra mais. Então, assim, eu acho que até a questão, o, o gênero aí, ele tem uma força muito grande nesse sentido, né? (...) Eu tenho colegas também que são bastante rigorosas. Mas eu acho que, o gênero nesse, nesse caso aí ele é muito forte. Eles respeitam mais a questão do homem mesmo. (...) Eu sinto isso. Eles respeitam mais a presença masculina, né? (...) Eu trabalhei em escolas que tinham mais professores, aqui não, aqui tem poucos professores homens trabalhando em sala. Mas a escola que eu trabalhava, por exemplo, eu percebia que as professoras elas tinham muito mais reclamações com relação à disciplina do que os professores homens. (...) Eu via que essa questão de gênero, ela tava muito ligada, né, com aquela imposição... da presença [masculina], né?”

É importante enfatizar que em outras entrevistas, também, é mencionada esta associação entre masculinidade e autoridade no espaço da escola. Tal associação chama a atenção, ainda mais quando consideramos que a escola é, principalmente no Ensino Fundamental, uma instituição predominantemente feminina. Na percepção do professor, a instituição escolar em si não colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas. Entretanto, ele afirma que é muito importante que o(a) professor(a) esteja atento(a) em relação à linguagem que é utilizada com os(as) alunos(as), pois o(a) professor(a) pode estar reforçando certos estereótipos de gênero. Por exemplo, o estereótipo que as meninas são ‘habilidosas’ no que se refere à organização de um mural, enquanto os meninos não são ‘habilidosos’. A partir de uma visão de gênero dualista, não é de se estranhar que algo que é tido como tipicamente feminino, seja interpretado como um signo de não-masculinidade...

“Eu não vejo que a escola trabalhe essas diferenças, assim, essas habilidades, a gente pode dizer, é, ela trabalha o ser aluno da mesma forma. (...) Dentro da escola hoje você não tem essa divisão de habilidades pra meninos e pra meninas. Aonde você tem isso, muitas vezes, é mais assim, por exemplo, numa apresentação de teatro, aonde você vê que as meninas se destacam mais pra isso. Numa apresentação de uma peça, né? De uma dança. Então, você tem mais meninas ligadas, uma apresentação de uma hora cívica. (...) Mas não que a escola direcione, mas é porque as meninas têm esse, essa sensibilidade maior pra estar fazendo isso do que os meninos. Ou os meninos não foram sensibilizados pela família pra poder fazer, nem pela escola. (...) Eu não vejo que ela [a escola] trabalhe com esse diferencial de meninos e meninas, eu não percebo isso não. (...) A distribuição da chamada é por ordem alfabética, não é mais por, antes era feito meninos e meninas. Raro as escolas que se encontram primeiro os homens, depois as mulheres, né? Quando eu comecei numa escola (...) era primeiro os homens, depois as mulheres. (...) Aí, eu achei aquilo muito estranho, né? Aí, eu questioneei pra secretária da escola. (...) Ela falou: ‘não, Ricardo, é porque aqui a gente coloca assim, primeiro os

homens'. (...) Eu perguntei: 'Porque não o contrário, primeiro as meninas depois os meninos?'. 'Ah, não'. E a secretária me falou: 'não, mas é geralmente, é porque é homem primeiro, depois mulher'. (...) Eu achei aquilo de matar. (...) Hoje, (...) quando você faz a relação de chamada, é ordem alfabética, então não tem. E não tem nenhum trabalho específico maior não, assim, tem assim, quando você vai fazer um painel, aí, geralmente, você observa que os professores chamam as meninas pra ajudar. (...) Quando você vai chamar em sala: 'ah, gente, eu vou fazer um mural', (...) você tem que ter até cuidado de usar o termo: delicado. Se (...) você fala assim: 'uma coisa delicada'. O menino, ele não vai querer ir pra poder ajudar, porque os outros vão: 'hum, vai fazer uma coisa delicada. Ah, então'. Já cria aquela... situação constrangedora. (...) Por exemplo, se você quer fazer um trabalho de recorte, um trabalho de colagem: 'gente, vocês tem que ser muito cuidadosos, tem que ter jeito pra fazer isso'. Aí, a palavra: 'tem que ter jeito, ó, tem que ter jeito'. Então, isso tudo cria uma certa, um certo constrangimento. (...) Eu já percebi que isso cria uma, uma resistência, cria uma barreira entre eles. Então, eu acho que a gente tem que ter, a linguagem é uma coisa muito séria na hora de falar com eles, com adolescente, muito séria, né?"

No que tange à discussão mais ampla sobre as questões de gênero, o professor acredita que a sociedade atual espera, sim, coisas diferentes da mulher e do homem (primeiro trecho apresentado a seguir). Tais diferenças são mais evidentes quando enfocamos as relações entre homens e mulheres na esfera privada, nos relacionamentos amorosos (segundo trecho). Na percepção do professor:

"Eu acredito que sim. (...) Por exemplo, eu tenho alunas que chegam (...) e me falam assim: 'professor Ricardo, você é casado?'. Eu falo assim: 'não, eu não sou casado'. 'Ah, a professora Fernanda [nome fictício] é casada?', que é uma colega de área, de Matemática. 'Não, ela não é casada'. 'Por que que vocês não namoram, né?'. Eu falei: 'porque nós somos amigos'. 'Ah, melhor ainda', elas falam. (...) Eu falei assim: 'não, é porque nós somos amigos, não existe um interesse maior entre dois amigos namorarem'. Então assim, de certa forma, existe uma cobrança por eu ser solteiro, né, e a professora Fernanda [nome fictício] ser solteira, ela... tem dois filhos, mas é solteira. (...) A cobrança, ela tá presente até mesmo no aluno de 13, 14 anos. Ele tá te cobrando ali que você... tenha que casar, que você tenha que ter filhos. (...) Na parte profissional, eu percebo que assim, hoje a mulher, ela... é cobrada, né, pra estar presente no dia-a-dia, assim como o homem, (...) ela é cobrada pra que ela atinja, ou até melhor do que o homem. Eu vejo que as mulheres hoje, elas conseguem estar desenvolvendo trabalhos, é, assim, dentro da área profissional que, muitas vezes, o homem não consegue desenvolver, pela própria paciência que a mulher muitas vezes tem, pensar mais do que o homem, duas vezes. Então, eu vejo que a mulher, o patamar que ela está hoje por, por essas características. Por usar mais a sensibilidade do que o homem, né? Então, assim, é, a gente observa que se você for fazer uma estatística, né, o homem bate mais o carro, isso tá comprovado, né? Ele tá mais envolvido em acidente de carro do que a mulher. (...) No entanto, você já tem um número de mulheres dirigindo bem superior. Então assim, mas por quê? Porque a mulher pensa duas vezes, ela não arrisca. (...) Eu vejo que a mulher dentro da sociedade hoje, ela está conseguindo atingir o seu objetivo que era sair daquela... opressão, dominação, né? Por que? Porque ela falou: 'não, eu tenho o meu espaço, eu posso, eu penso, eu, eu, eu, eu consigo crescer, né, eu tenho conhecimento pra isso'. E aí, ela tá se desenvolvendo. Então, eu vejo que essas diferenças que existem entre homem e entre mulher hoje dentro de uma empresa, vamos supor, ela é mínima, né, mínima".

“Agora por esse lado mais de relacionamento, né? Eu vejo o seguinte, (...) por exemplo, assim: ‘ah, eu estou estudando pra concurso, então eu vou estar próximo de uma pessoa que esteja estudando pra concurso também pra gente tentar chegar a um objetivo comum. Ah não, eu estou estudando pro meu Mestrado, tô estudando pro meu Doutorado’. (...) Eu vejo que os relacionamentos hoje, eles, assim, eles se desfazem muito facilmente quando você tem uma diferença de objetivo, de, de interesses muito grande entre o homem e a mulher, né? De construção de ideal de futuro. (...) Se os interesses de construção de ideal de futuro não são muito semelhantes, eles se distanciam. (...) Por outro lado, eu vejo também que assim, muitos relacionamentos se desfazem por quê? Porque você começa a pensar nos objetivos, né, e esquece do lado sentimental muitas vezes. Então, eu vejo que a questão da emoção, do sentimento, do carinho, né, ele, ele tá, antes que a mulher assumia muito esse lado de meu bem, meu querido. Eu acho que, muitas vezes, a mulher deixou um pouco isso de lado. Eu, eu percebo dentro do relacionamento. Ela assim, ela tá mais independente, né? Que é um termo muito usado. Ela tá mais no mesmo padrão, no mesmo nível salarial ou até mesmo não. Então, quando você chega pra esse lado sentimental, eu vejo que ela, a mulher ela tá mais distante dessa emoção que ela tinha. Eu acho que é uma coisa que a mulher não pode perder, né? E que eu vejo que eu acho fantástico na mulher, essa questão sentimental, emocional, né, o carinho, essa fragilidade por esse lado. E eu acho que, eu percebo que os meus amigos (...) ‘ah, porque fulana só pensa em trabalhar, fulana só pensa em, em, em viajar, porque tá preocupada com, com o Doutorado, tá preocupada com o Mestrado, não sei o quê, não tem um tempo pra mim’. Então assim, eu vejo que an, o homem, no caso, ele quer estar recebendo da mulher tudo isso, o lado profissional, mais o lado sentimental, esse carinho, esse, esse café da manhã pronto, esse, esse, as coisas arrumadas, né, em casa tá tudo direitinho. (...) Eu acho que ainda (...) o homem não atingiu aquela idéia de que... a mulher tem esse lado pra dar carinho, mas você também tem que ter esse lado pra dar o retorno pra ela, né, pra ela perceber, comece por você. Eu sempre falo com eles: ‘por que que você não faz isso, então, e deixe que ela perceba, né, que você tá fazendo pra ela fazer?’. (...) E aí, eles falam assim: ‘ah, mas pôxa, mas Ricardo, a mulher, ela é, ela é, ela é mais frágil, ela, ela, ela que precisa...’. Aí, eu falo: ‘mas por que é mais frágil? Por que que a mulher é mais frágil?’. Então, a idéia ainda que se tem é que ela é mais frágil, que ela precisa mais, que ela precisa chegar até o homem pra fazer um carinho, pra trocar um afeto, né? (...) Eu falo: ‘ah, por que que você não toma essa iniciativa?’ Então, eu acho que pro homem, muitas vezes, eu acho que ele (...) sente: ‘não, poxa, eu vou tá, no caso, me rebaixando pra mulher nesse sentido, né? Eu vou tá me colocando numa situação inferior, né?’ (...) Eles não vêem essa troca de sentimento numa igualdade, né? Troca de carinho, troca de afeto numa igualdade. Eles acham que a mulher sempre tem que ter essa afetividade mais... aguçada, né? (...) Eu falo assim: ‘não, dê um presente, né? Pro, proporcione uma noite de amor, um jantar à luz de velas. Faça alguma coisa diferente’. Mas assim, lógico, né, é, a, você tem homens que fazem isso, mas se você pegar o, a grande maioria dentro de determinadas classes sociais, que eu acho que isso também é um diferencial, é, você vai ver que não, que é a mulher é que tem que fazer esse papel. Preparar algum jantar, né, romântico, né? (...) O homem já traz esse ranço masculino, de que: ‘não, eu sou o homem, eu tenho que, que estar aqui disposto pra cuidar da casa, cuidar da família, trazer o dinheiro’. Hoje, a mulher como já atingiu esse patamar [profissional e econômico], existe essa preocupação do homem (...) já que ela atingiu o mesmo patamar, ela não vai agora se sensibilizar em me dar carinho. (...) Eu vejo que eles reclamam bastante disso. (...) Eu acho que essa questão de relacionamento, elas, eles se acabam mais por esse lado, por o homem não dar o braço a torcer nesse sentido. (...) Por o homem não ceder, (...) perceber que ele tem que se doar também. Perceber que ele tem que abrir mão de algumas coisas também, né? Porque, de certa forma, só a mulher abre mão, o homem também tem que abrir mão de muitas coisas”.

A partir do discurso do professor, parece que os estereótipos de gênero continuam bem ‘vivos’ nos relacionamentos amorosos, mesmo considerando os casais com maior escolaridade e nível socioeconômico. A promoção da igualdade nas relações de gênero é, realmente, um desafio complexo. Todavia, não devemos esquecer que as assimetrias que perpassam as relações entre homens e mulheres são reproduzidas não apenas na esfera pública, mas também na esfera privada, sendo o casamento e a família duas instâncias bastante resistentes à mudança...

Entrevista 6: Joana (nome fictício), 40 anos, espírita

No que se refere à percepção da professora sobre as interações entre os alunos e as alunas, Joana esclarece, inicialmente, que trabalha em sala de aula com grupos mistos. Posteriormente, ela tece considerações sobre as interações entre os alunos e as alunas durante o recreio, como é apresentado no trecho a seguir:

“Normalmente, (...) não utilizo essa, esse método de separar por sexo. (...) São grupos mistos. (...) Então, assim, grupo misto, o que eu observo, assim, lógico, eles estão na adolescência, é aquele *frisson*, assim, daquela convivência. As meninas (...) querendo puxar mais conversas pros meninos. (...) Então, quando o trabalho é misto assim, a gente demora mais a ter resultado até eles começarem a se concentrar no trabalho. (...) Porque só o fato de tá junto ali, fazer parte daquele momento ali daquele grupo, aí tem que ter aquele primeiro momento de familiaridade, conversar bastante. (...) Aí, depois que já tão familiarizados, aí vão acalmar pra começar o trabalho, né? Mas no primeiro momento é aquela agitação (...)

- Ana Flávia: E assim no recreio, em outras atividades, (...) você observa, professora Joana, assim, no recreio se eles andam mais em grupos separados por sexo, ou eles também no recreio, nos momentos assim de lazer, eles andam em grupos mistos?

- Olha, normalmente, é, durante o recreio os meninos se juntam em grupos só de meninos e as meninas em grupos mais de meninas, certo? Mas, aí tem aquele primeiro momento, assim, que eles ficavam um do lado, um pra um lado e outro pro outro. Aí, depois vão se destacando e se misturando novamente, sabe? (...) Mas o primeiro momento que eles vão saindo da sala, eles vão se agrupando... por sexo pra sair da sala.

- Ana Flávia: Aí, quando chega no recreio, aí mistura?

- Aí, dá uma misturada.

- Ana Flávia: Sim... Mas isso mais entre os alunos mais velhos, 8ª série, ou você já observa na 7ª também?

- Não, mais a partir da 7ª (...) 5ª e 6ª é diferente. Eles já são mais (...) infantilizados pra brincar e pra, pra se divertir no intervalo. Então, os meninos de 7ª e 8ª já tão numa fase mais de namoro, de observar as meninas e vice-versa.”

Sobre as questões de gênero na esfera profissional, na percepção da professora, a sociedade atual tem expectativas similares em relação aos homens e às mulheres. Contudo, quando questionada pela pesquisadora sobre as expectativas sociais no campo

das relações privadas (como, por exemplo, no casamento e na família), algumas diferenças significativas emergem. Cabe mencionar, todavia, que a professora não tece maiores considerações sobre o ‘porquê’ de tais diferenças entre homens e mulheres nas relações amorosas e nas relações familiares. Ela menciona, inclusive, que: “É impressionante parece que já vem da natureza masculina mesmo isso” (observe a ênfase na fala). De forma mais específica:

“De uma maneira geral, é... já não se define assim, né, a expectativa é comum pra os dois, né, é a expectativa da pessoa ser bem sucedida, né, profissionalmente, né... emocionalmente, né? Eu acho que, de uma maneira geral, (...) essa tendência tá predominando hoje, né, da, da... igualdade entre os sexos. Então, o que é expectativa para o homem, né, assim, ter um emprego, ser bem-sucedido no emprego, ter uma carreira, né, ter uma família, ter, ter bens, é o que se espera também hoje da mulher.

- Ana Flávia: Então, você acha que atualmente, antigamente não era assim?

- Não, antigamente não. Eu acho que antigamente se esperava mais do homem do que da mulher, né, em termos financeiros, né, e a mulher, ela ia desenvolver outras áreas, (...) hoje eu acho que a competitividade já é quase que igual entre homens e mulheres.

- Ana Flávia: Então, você acha que a sociedade atual espera coisas parecidas, né?

- Parecidas.

- Ana Flávia: Para homens e mulheres?

- Para homens e mulheres.

- Ana Flávia: E no que diz respeito aos relacionamentos amorosos, é, espera algo parecido, em relação a homens, em relação a mulheres?... Por exemplo, você mencionou, professora Joana, no campo profissional, né? Então, (...) a sociedade espera, que a mulher seja bem sucedida, que o homem seja bem-sucedido, né? Agora, no campo das relações, no espaço privado, né, casamento e tal. A sociedade atual espera as mesmas coisas de homens e mulheres, no que diz respeito às relações amorosas, casamento, à vida, né, não no espaço profissional, mas no espaço da casa, do lar, que quê você acha? Você acha que espera coisas diferentes ou não?

- Eu acho que nesse campo aí espera coisas diferentes. Eu acho que... o homem, ele... de uma maneira geral, ele tem mais... permissividade da sociedade pra fazer o que ele quer, né? E a mulher nesse ponto não, né, a mulher...

- Ana Flávia: Em que sentido?

- Não sei, eu penso assim, por exemplo, a relação de casamento, né? O homem, a sociedade permite a traição masculina, mas olha com muito rigor a traição feminina. Entendeu? Ela é mais severa com a traição feminina do que com a traição masculina, né? Ela é mais severa com a mulher preguiçosa do que com o homem preguiçoso, né? A mulher preguiçosa dentro de casa, né, ela é taxada assim, como a relaxada e o homem não, o homem pode ser preguiçoso. Pode nunca lavar uma louça, nunca lavar um banheiro, nunca ter uma atividade, assim, voltada, né, nem que seja pra ele mesmo. (...) A sociedade é mais permissiva com este comportamento, né, para os homens.

- Ana Flávia: E quando a mulher não, não quer fazer nada em casa?

- Nossa, essa, né, essa aí então, (...) é muito mais cobrada dela do que o homem, né? Por exemplo, se tem o caso, assim, vamos supor, tem uma pessoa estabelecida com 30 anos, mora sozinha. O homem mora sozinho, a mulher mora sozinha. Você vai na casa da mulher, você espera ver uma casa impecável, tudo muito bem arrumado, né? E o homem com 30 anos, se você chegar e ver uma casa toda desorganizada, você vai falar assim: ‘não, mas ele é um homem, né, ele pode se dar o direito de ter essa casa desorganizada’, né? (...) Eu acho que a sociedade ainda cobra da mulher aquele

exemplo de dar conta de tudo. Do homem não, ele pode ser mais relaxado com ele mesmo, né?

- Ana Flávia: E quando é um casal, um homem e uma mulher, no espaço da casa, assim, você mencionou a questão da arrumação da casa, como é que é isso? (...) Como é que você vê isso? Há uma divisão de tarefas em casa, ou não há?

- Não há divisão de tarefas em casa. (...) Pelo menos lá em casa não há, né, assim, por exemplo, eu tenho empregada, né? Mas eu sei que a empregada tá ali pra me ajudar a manter a casa, né? Então, eu também tenho o trabalho de manter a casa, né? E já o homem ele não vê desta forma, se ele tem a esposa ou a empregada, então, ele não precisa nem manter a parte dele, né, organizada. E aí, eu vejo, assim, que do que eu conheço de homens casados, todos têm esse mesmo traço. E poucos, é, se questionam que na verdade a arrumação é pra ele mesmo, não é pros demais, né? Manter seu guarda roupa arrumado, é uma coisa que vai favorecer a você, não é mais ninguém, né? (...) Então, o homem tá sempre achando que se ele se manter organizado, ele tá favorecendo a mulher, não é propriamente a ele, né?

- Ana Flávia: Você acha que isso é recorrente?

- É recorrente. E eu tenho filho adolescente, eu tô sofrendo com isso [risos – professora e pesquisadora], porque eles também já tão incorporando essa coisa. (...) Então, é como se eles [filhos da professora] falassem assim pra mim: ‘olha, tá vendo, eu tô guardando a minha mochila aqui pra você, eu já tirei o meu sapato da sala para você, né?’ Então, tudo o que eles fazem, eles já dão essa conotação. Eles tão sempre fazendo pra mim, não é nada pra eles mesmos, né? (...)

- Ana Flávia: Então, eles estão contribuindo, guardando as coisas por você, não por eles.

- Exatamente, não por eles. E é uma luta, (...) eu falo pra eles exatamente isso: ‘quando você tiver um apartamento e for morar sozinho, você vai arrumar pra quem, que eu não vou tá lá. Então, aí, você vai botar seu tênis dentro da geladeira?’ [risos – pesquisadora], né, assim? ‘Chegar ao absurdo de fazer um negócio desse, né? Você tem que imaginar que você tá fazendo sempre pra você, né, pra você se manter organizado, pra você achar suas coisas, você tem, né?’ (...) É impressionante parece que já vem da natureza masculina mesmo isso, né, assim, de achar que a mulher tá sempre ali pra tá terminando o serviço, né? [risos - pesquisadora e professora]. Não sei, é a opinião...

- Ana Flávia: É a sua opinião?

- É.”

O trecho anterior revela alguns aspectos curiosos. Na esfera profissional, a professora acredita que as expectativas são similares, tanto em relação aos homens como em relação às mulheres. Na esfera das relações amorosas e familiares, a professora percebe diferenças. Entretanto, tais diferenças são interpretadas a partir de uma ótica essencialista que se expressa em afirmações do estilo: ‘parece que a característica X é da natureza masculina’. Por exemplo, apesar da sobrecarga de tarefas domésticas atribuídas a mulher (o que, por sinal, é sentido ‘na pele’ pela professora), ela vê a não-participação de muitos homens como algo que, de alguma forma, estaria associado a uma suposta “natureza masculina”. Tal visão essencialista parece se constituir em um obstáculo para o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada sobre esta temática. O que colabora, em última instância, para a (re)produção de relações de gênero desiguais, especialmente na esfera privada.

A professora apresenta reflexões muito interessantes sobre a questão se a escola favorece (ou não) o desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes entre os alunos e entre as alunas (questão 11). Nas palavras de Joana:

“Eu acho que (...) ela desenvolve habilidades mais voltadas para a mulher. Porque, por exemplo, o homem, eu digo pelos meus filhos, né? Ele se envolve mais em atividades físicas, eles adoram Educação Física, esporte, essa coisa da competição. Essa coisa do intelectual já não é muito da área deles, né? Então, assim...

- Ana Flávia: Dos homens?

- É, dos homens, de uma maneira geral, né? Então, nesse campo, as meninas se sobressaem mais, né, no campo da, da, da intelectualidade. E aí, você tava falando sobre isso, eu lembrei de uma reportagem que eu vi, naquele canal, *e-mundo*, falando que na Inglaterra, eles tão até separando as escolas por sexo novamente.

- Ana Flávia: Novamente?

- É.

- Ana Flávia: Por quê?

- É, escola feminina e escola masculina, porque diz que as mulheres se sobreporam tanto aos homens que os homens estavam se sentindo acuados num ambiente onde tinha muita mulher. Essa era a ma, era o cunho da matéria, né?

- Ana Flávia: Mas isso é uma política na área educacional na Inglaterra ou algumas escolas estão fazendo isso?

- É, não, é, algumas escolas. (...) Essa escola, inclusive, eu acho que ela era uma escola religiosa. E aí, a diretora falando que os meninos ficavam intimidados, que eles fizeram um levantamento, de 10 anos passados, e as maiores notas eram notas femininas, as, as lideranças eram lideranças femininas, os cargos de representante, vice-representante, de grêmio e tudo eram ocupados pelas mulheres e que os homens já estavam se sentindo meio que acuados nessa convivência. Aí, eles fizeram essa opção de separar por sexo como uma experiência pra ver o que...

- Ana Flávia: Mas isso agora? Fizeram essa exp, que isso já existia, né? Quer dizer, escolas separadas por sexo e agora na Inglaterra têm algumas escolas que estão voltando...

- Voltando essa experiência. Eu achei interessante.

- Ana Flávia: Escolas religiosas?

- Essa escola que tava falando era religiosa, né?

- Ana Flávia: Eu fiquei curiosa, Joana, em relação a essa questão da intelectualidade que você mencionou: ‘ah, mas os meninos gostam muito de esporte, as atividades físicas’. Você percebe isso nos seus alunos? Uma certa desvalorização das atividades intelectuais?

- Muito, muito, percebo muito. E, inclusive, eu acho que é isso que retém mais o aluno aqui, sabe? Por exemplo, a gente tem um índice altíssimo de reprovação, né, a escola pública de um modo geral. E o que eu vejo assim, o aluno, ele, como ele tem dificuldade de se organizar, né, assim, de desenvolver esse pensamento intelectual, pra tá lendo, tá fazendo essas conexões, né, ele vai ficando cada vez mais relaxado. Então, ele faz isso trivialmente pra ver a nota, não porque ele queira adquirir conhecimento, né, e que esse conhecimento vá fazer parte de um processo maior, que ele vai acumulando ao longo da vida. Não, ele estuda só para passar. A gente nota isso bem claro nos meninos e nota a diferença que as meninas estudam e querem aprender, querem discutir aquilo que elas aprendem, querem muitas vezes aprofundar, né, naquele conhecimento. E os meninos não, eles querem a nota, eles querem passar. Eles não querem ter um conhecimento, aprofundar naquele conhecimento, né, discutir aquele conhecimento, entender que aquele conhecimento faz parte de uma cadeia que ele vai fazendo as conexões e mais na frente, né, ele vai ter uma clareza maior.

- Ana Flávia: (...) Não sei se eu entendi bem, mas então a menina que se destaca, que tira boas notas, ela... e o menino, que se destaca e tira boas notas, esse menino é visto de uma forma mais pejorativa do que a menina?
- Pejorativa. Exato.
- Ana Flávia: (...) você mencionou no início da entrevista que tanto o menino como a menina que se destaca e tira mu, notas muito boas, os colegas tendem a ver de uma forma um pouco negativa. Agora, no caso do menino, é mais negativa ainda?
- Mais negativa ainda. (...) Pros meninos, o peso ainda é maior, né, porque ele tá, é como se ele tivesse se desenvolvendo numa área que não seria... dele, né? Ele pode ser um bom jogador, ele pode ser um namorador, ele pode ser tudo, né? Mas se ele tirar boas notas ele já fica assim, todo mundo já fica olhando de lado pra ele. (...)
- Ana Flávia: Os alunos, os meninos, eles, então, eles tão muito mais ligados em se destacar nos esportes?
- Nos esportes, eu acho. (...)
- Ana Flávia: E as meninas? Qual a relação das meninas com as atividades esportivas?
- É, elas gostam, mas não tem aquela... aquele empenho que os meninos têm em tá se destacando no esporte ou se, ser parte, né, de uma equipe, de um grupo, de um time. Isso aí não é, não é uma preocupação fundamental das meninas, dos meninos sim, sabe? Os meninos, ou eles praticam futebol fora da escola, ou eles praticam uma atividade fora da escola, eles têm essa necessidade de fazer parte desses grupos de esporte.
- Ana Flávia: E o menino que não gosta de jogar futebol, por exemplo?
- É, esse aí é, de certa forma, ele também já é discriminado”.

A partir do discurso da professora, parece que ser um aluno que se destaca pelo rendimento escolar é visto pelos demais alunos como algo negativo. Em relação às alunas, a professora afirma que: “a gente nota isso bem claro nos meninos e nota a diferença que as meninas estudam e querem aprender”. O trecho em foco é bastante ilustrativo da influência das questões de gênero nas relações entre alunos e alunas, na percepção deles(as) sobre o rendimento escolar, bem como sobre a prática de esportes (gostar de jogar futebol, por exemplo, seria um claro signo de masculinidade).

Entrevista 7: Luciene (nome fictício), 37 anos, católica

Sobre as interações entre os alunos e as alunas, a professora esclarece que, ao atuar como coordenadora pedagógica na escola, ela não tem muito contato com os(as) alunos(as) em sala de aula, com exceção das situações em que ela substitui algum(a) professor(a). A pesquisadora apresentou, então, a questão de uma outra forma, focalizando as situações de interação entre os(as) alunos(as) no recreio. Luciene responde, então, que:

“No geral, os meninos ficam próximos dos meninos e as meninas, próximas das meninas. (...) mas tem sempre um aluno ali inserido no... por exemplo, no grupo das meninas. Seja porque a turma acha que ele é meio afeminado, ou seja porque aquele menino é tão... é, é... afirmado homem, aquele assim que faz sucesso (...)”.

É interessante notar que, segundo a professora, no último caso mencionado, o aluno circula tranqüilamente entre os grupos de alunas e de alunos. Mas isso ocorre apenas se o aluno é “afirmado homem”, aquele aluno “assim que faz sucesso”. Não é o caso, portanto, do aluno considerado “afeminado”. Poderíamos deduzir que para circular tranqüilamente entre os grupos de alunos e de alunas, o aluno deve ser o “garanhão”, caso contrário, ele corre o risco de ser rotulado como “afeminado”. Parece não existir muitas possibilidades para os alunos, no que se refere à inserção no grupo das alunas: ser um aluno “afirmado como homem” ou ser um aluno “afeminado”. Considerando os estereótipos de gênero – que delimitam as fronteiras da masculinidade e da feminilidade hegemônicas – inserir-se no grupo das meninas pode representar para os alunos tanto a ‘glória’ como a ‘desgraça’ diante do olhar dos outros sociais.

Na percepção da professora, atualmente, as alunas dão “bastante trabalho”, mais trabalho do que os alunos. De acordo com Luciene, elas estão mais “assanhadinhas”, brigando mais do que os meninos entre si e usando um “palavreado chulo”. Ou seja, como se diz no cotidiano: alunas com a “boca suja”. Tal percepção é, claramente, evidenciada no seguinte trecho:

“Geralmente, assim, as meninas quando vêm aquela mais assanhadinha, elas vêm e falam: ‘professora, a fulana de tal tá fazendo isso, isso e isso... tá se deixando pegar na sala, né, tá’. Então, tem...

- Ana Flávia: Como é que é isso? As alunas falam da colega... e falam...

- Umas, tem uma mais saidinha, né, ou um grupo mais saidinho, aí, as que não são, falam assim: ‘professora, tá acontecendo isso, isso e isso’.

- Ana Flávia: Esse grupo saidinho se refere às meninas?

- É, as meninas.

- Ana Flávia: E os meninos?

- Olha, Flávia, Ana Flávia, eu quero te dizer uma coisa, as meninas andam mais saidinhas do que os meninos.

- Ana Flávia: Ah, é? É isso que você observa?

- É, é, eu observo assim que... porque os meninos, eles ficam muito falando, muito assim, mas na hora de agir mesmo, eles não agem tanto. Agora, as meninas não, elas falam e agem. Mas, assim, não tenho nada... assim comprovado estatisticamente, falar em percentual, né? (...) De brigar... de, bastante trabalho assim...

- Ana Flávia: Em que sentido?

- De, assim, vir até a Direção e a gente ter que resolver questões... né, envolvendo, seja briga lá fora (...)

- Ana Flávia: De briga entre as meninas?

- Entre as meninas, tá muito comum.

- Ana Flávia: E antigamente... isso é algo que você percebe que é novo... ou não? Essas brigas entre as meninas, esse comportamento mais saído, mais saidinho, assim, como você disse. Você percebe que isso é mais recente ou sempre foi assim?

- Não, eu acredito que pelo fato de ter sempre uma [aluna] mais saída, antigamente, talvez elas não fossem a, as vias de fato, né, que era se deixar tocar, se deixar, né? Se vestir com roupa inadequada para sala de aula, né? Pode ser que, assim, hoje não, hoje, eu acho que de uns... de uns 10 anos pra cá, as meninas, por exemplo, a gente tem mais

trabalho com as meninas, por exemplo, de 5ª série, né, que já vêm se mostrando mais, se insinuando mais, com um palavreado chulo, né, assim, de, de tá com boca suja, que a gente tem que chamar a atenção. Tem horas que elas falam umas coisas que você não acredita que tá vindo da boca de uma menina”.

É curioso notar que o quê realmente surpreende a professora não é o comportamento em si (de falar palavrões em sala de aula, de brigar, etc...), mas sim o fato de ser uma aluna a autora de comportamentos dessa natureza. Em outras palavras, parece que o problema maior não é a inadequação de determinados comportamentos a certos contextos, como, por exemplo, falar palavrões em sala de aula, mas sim o fato de ter sido uma aluna (e não um aluno) que usou um “palavreado chulo” em sala de aula. Parece que o tão esperado ‘recato feminino’, expresso também na linguagem, tem sido colocado em xeque por parte de algumas alunas. É importante lembrarmos que muitos, se não a maioria dos palavrões, têm uma conotação sexual. Portanto, não é de se estranhar a vinculação, presente no discurso da professora, entre ser “saidinha” e falar palavrões. A ruptura em relação à expectativa social de um maior ‘recato’ por parte das alunas têm gerado incômodo no espaço escolar. Incômodo este que tem sido expresso em algumas das entrevistas realizadas. Nestas entrevistas, a ênfase recai no fato de serem alunas as autoras de comportamentos indisciplinados e não na questão da indisciplina em si. Tal incômodo parece estar vinculado, portanto, à ruptura das expectativas tradicionais de gênero.

Quanto à discussão mais ampla sobre as expectativas sociais em torno da masculinidade e da feminilidade na sociedade atual, a resposta da professora revela algumas ambigüidades. Não ficou claro para a pesquisadora se a professora acredita que a sociedade atual espera (ou não) coisas diferentes da mulher e do homem. Tais ambigüidades podem ser constatadas nos seguintes trechos:

“Eu acho, eu acredito que... a sociedade, ela já sabe que são... coisas diferentes. Eu acho, assim que o estudo científico, né, assim, eu tava lendo aquele livro, *Por que as mulheres fazem amor e os homens sexo?*, né, então eu acho assim que as pessoas já entendem. (...) Que são, são coisas diferentes, são estruturas diferentes. Então, assim, elas esperam, sim, coisas diferentes, né, reações diferentes (...) as pessoas vão de forma diferente, homens e mulheres chegam ali de forma diferente, o fazer é diferente”.

- Ana Flávia: “E no campo das relações, por exemplo, é... das relações amorosas, assim, namoro, casamento... é... no campo das relações pessoais. Você acha que a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem, ou não? Ou espera a mesma coisa, tanto de homens como de mulheres?”

- Eu ainda tô com essa mesma idéia, sabe, assim, é, é... [pausa longa] não sei também se eu falo isso é porque eu vejo diferente, assim, a vivência, né, minha. (...) O resultado, o resultado, é a mesma coisa que eu disse anteriormente, o resultado, (...) tanto homens

quanto mulheres são capazes de chegar em determinado lugar, só que eles chegam de maneiras diferenciadas.

- Ana Flávia: Dependendo do sexo, se são homens ou são mulheres?

- Dependendo do sexo, se são homens ou são mulheres. E seres humanos diferentes, né, enfim. É, é, no caso das relações, é claro que, espera-se que o emocional, o passional seja mais pro lado da mulher, né?

- AnaFlávia: Espera-se isso?

- Eu acho que sim.

- Ana Flávia: E do homem, espera-se o que?

- [Pausa longa] Eu acho que, não, é, é, é a mesma coisa mesmo, elas chegam, elas são capazes, e assim, todos são capazes, todos chegam de forma diferenciada, né? E muitas vezes, né, quer dizer, que a mulher vai chegar de forma mais sensível. Não, o homem também pode ser sensível, né, sem deixar de ser homem. Eu acho que hoje é mais aceito, as pessoas já estão mais acostumadas, né, elas já sabem mais, elas leram mais, elas já tão, sabe assim, já tem uma, já estudaram mais, não sei. Não é mais... uma coisa como era antigamente, que mulher... é pra isso, homem é pra aquilo”.

A partir do discurso da professora, podemos levantar a hipótese de que tais reflexões relacionadas às questões de gênero não fazem parte das preocupações cotidianas dela. Os silêncios, as pausas na fala da professora parecem expressar isso. No segundo trecho apresentado anteriormente, por exemplo, Luciene faz duas pausas longas, como se tivesse que refletir bastante antes de prosseguir a sua fala. As próprias ambigüidades em sua resposta parecem expressar, no momento de realização da entrevista, a construção ‘em tempo real’ de uma reflexão própria sobre o tópico em questão. Afinal, há a tendência de uma menor ambigüidade discursiva quando temos uma reflexão prévia estruturada sobre determinado assunto. Parece não ser o caso da professora no que tange à questão apresentada.

No que se refere à temática mais específica das questões de gênero no contexto escolar, como ocorreu em outras entrevistas, a professora, inicialmente, não entendeu muito bem a pergunta. A pesquisadora apresentou, novamente, a questão de uma outra forma. Luciene responde, então, que a escola não promove habilidades e interesses distintos em alunos e alunas, pois o planejamento das atividades é único: “independente do sexo (...) o planejamento ele é único, né, no caso o professor propõe as habilidades, trabalha com as habilidades, (...) não diferencia”. A professora afirma que, geralmente, as atividades em grupo em sala de aula são atividades mistas e que as aulas de educação física na escola são, também, mistas. A partir de sua experiência familiar, Luciene acredita que há uma maior flexibilidade na atualidade em relação aos brinquedos, tanto para meninas (ex: jogar bola) como para meninos (ex: brincar de boneca). Segundo ela, não existem mais as cobranças, de um modo geral, que existiam antigamente em relação aos homens e às mulheres:

“Olha, o meu universo, aquele que eu tô acostumada, o da minha casa, do meu marido, das, das, das esposas dos meus irmãos, das esposas e esposos dos meus cunhados e, e, e cunhadas. Eu acho sim que, dou graças a Deus eu sou abençoada, meu marido é maravilhoso e minha, a família dele é muito un, assim, a questão realmente da família e da formação, assim, são pessoas maravilhosas, assim, realmente. Mas é, não sei assim na maioria, né? Mas pelos, pelos amigos, pelos maridos das minhas amigas, assim, você vê assim, que eles não têm mais essa, isso da mulher que faz, isso é o homem que faz, não vou fazer isso. A mulher trabalha, todas as mulheres trabalham. Eu não vejo essa cobrança, como era.”

Quando a professora afirma que: “a mulher trabalha, todas as mulheres trabalham” (esfera profissional - espaço público), não fica claro, entretanto, se a professora percebe se houve (ou não) mudanças significativas nas relações entre homens e mulheres no espaço privado, doméstico. Até que ponto as mudanças, na atualidade, nas relações de gênero englobam as relações estabelecidas no âmbito privado? Esta é uma questão de fundamental importância na construção de estratégias de promoção da igualdade de gênero.

Entrevista 8: Carolina (nome fictício), 38 anos, espírita

Sobre as interações entre alunos e alunas, a professora comenta que, de um modo geral, nos grupos formados somente por meninas, “o trabalho... é melhor”, pois os meninos “são mais dispersos”. A partir do discurso da professora, emerge a percepção de que as alunas são “mais caprichosas, elas fazem as coisas mais bem feitinho”, enquanto os alunos são “mais agitados” (observe a ênfase na fala e o uso do diminutivo ao se referir ao trabalho das alunas). Tal percepção é explicitada nos trechos a seguir:

“Olha, talvez, eu não tenha prestado atenção especificamente nisso, assim, mas eu sei que o grupo que tem só as meninas, o trabalho... é melhor.

- Ana Flávia: Em que sentido?

- Rende mais, elas são mais caprichosas, elas fazem as coisas mais bem feitinho, elas não ficam levantando toda hora e reclamando. (...) Os meninos, eles já são mais agitados (...) Quando eu misturo, depende do aluno (...) as turmas de quin, de 5ª, aquelas turmas menores, que os meninos são menores, eles se empolgam, (...) e entram no trabalho. Já aqueles outros [mais velhos] (...) eles ficam conversando, fazendo outras coisas, (...) eles são muito dispersos”.

“A diferença que eu te falo é a seguinte: quando é só menina, (...) eu percebo que o trabalho delas... é melhor. É melhor assim, elas são mais voltadas para o que estão fazendo, entendeu? Os meninos são mais dispersos. Mas isso não é regra, porque tem aluno meu menino que ele, se você for ver as coisas deles é bem mais organizado do que da menina. Mas tô falando assim, em nível geral, eu acho que as meninas querem fazer mais bem feito, elas querem caprichar mais, nisso, nesse sentido só”.

De acordo com a professora, a sociedade espera, sim, coisas diferentes da mulher e do homem. Inicialmente, a resposta da professora é confusa e contraditória: “na verdade esperam que seja, que a maneira de agir de uma mulher, da mulher seja igual a do homem (...) Mulher tem que fazer isso e isso e isso e o homem isso”. A primeira e a segunda afirmação são claramente contraditórias: (a) a sociedade espera a mesma coisa de homens e mulheres *versus* (b) a sociedade espera coisas diferentes dos homens e das mulheres. Quando a pesquisadora pede à professora para que a mesma dê um exemplo que ilustre o que ela está falando, o discurso da professora torna-se mais claro. Nas palavras de Carolina:

“Eu acho que espera. (...)

- Ana Flávia: Por que você acha?

- Porque pelas atitudes, (...) na verdade esperam que seja, que a maneira de agir de uma mulher, da mulher seja igual a do homem. Ainda existe muito assim aquela padronização. Mulher tem que fazer isso e isso e isso e o homem isso.

- Ana Flávia: Por exemplo, a mulher tem que fazer isso, isso, o homem isso, o que, por exemplo?

- A mulher, agora mudou essa mentalidade, assim, da mulher dona de casa e o homem tem que trabalhar fora. Isso mudou. A gente sabe que hoje a mulher trabalha fora, mas, vamos a um exemplo aqui, prático. Eu trabalho fora, meu marido trabalha fora. Mas quando eu chego na minha casa, eu que tenho que esquentar janta, eu que tenho que ir lá e mexer na cozinha, eu que tenho, porque ele vai tomar banho e eu que tenho que fazer isso. Eu olho os cadernos do meu filho, meu marido ele não é muito de, existem pais que fazem isso, que chegam, vai olhar o caderno dos filhos e tudo. Mas a maior parte não é assim. Eu acredito que não é. E pela experiência e pelos contatos que eu tenho com as minhas colegas, porque a gente conversa, né? A mulher que tem que fazer isso. Isso a gente ouve ainda. (...) Por isso que eu falo que esperam um comportamento da mulher e do homem outro tipo de comportamento, em determinadas situações.

- Ana Flávia: Então, você acha que mesmo quando a mulher trabalha fora, há expectativa de que ela, ela, ela continue cuidando da casa, de alguma forma. Você acha que ainda existe isso?

- Eu acho que existe. (...) Não é como antes. Já diminuiu demais isso, mas existe sim. E a mulher, de uma certa forma, ela também se submete a isso, eu acho. Porque, por exemplo, eu não tenho coragem de chegar na minha casa e cruzar meus braços e esperar que ele vá fazer as coisas que eu tenho que fazer, entendeu? Eu pelo menos sou assim. Eu sou muito ativa, eu não, não tenho paciência de esperar pros outros fazer, né? (...) Eu convivo com muitas mulheres e eu vejo que elas falam as mesmas coisas, né, ainda. [risos – professora e pesquisadora] (...) Professoras que têm uma vida muito parecida com a minha”.

Novamente, como foi mencionado em algumas entrevistas, a professora comenta que, na atualidade, apesar das mulheres trabalharem fora, assim como os homens, elas continuam sendo as responsáveis pelo cuidado do lar e dos filhos: “eu que tenho que esquentar janta, eu que tenho que ir lá e mexer na cozinha”, “eu olho os cadernos do meu filho”. É curioso notar que apesar da professora reconhecer esta desigualdade na

distribuição das tarefas relativas ao cuidado do lar e dos filhos (afinal ela sente isto ‘na pele’), percebemos uma certa ‘resignação’ no discurso da professora. Por exemplo, quando a mesma afirma que: “eu não tenho coragem de chegar na minha casa e cruzar meus braços e esperar que ele vá fazer as coisas que eu tenho que fazer, entendeu?”. Logo depois, ela afirma que: “eu sou muito ativa”. Ironicamente, a atitude de certa forma ‘resignada’ da professora diante da dupla (tripla?) jornada de trabalho, a que ela e muitas outras mulheres estão submetidas, é transformada em algo ‘positivo’. Ou seja, é transformada em uma característica pessoal valorizada socialmente: ser uma pessoa ativa que ‘toma a frente’ e faz as coisas, sem ficar esperando os outros.

No que se refere aos relacionamentos amorosos e, de forma mais específica, em relação à questão da mulher tomar a iniciativa nestes relacionamentos, Carolina, a partir da sua experiência pessoal, afirma que:

“Eu que conheci, que vi ele [marido da professora] primeiro, eu vi e me interessei e eu paquerei ele. Na época eu, eu passava lá e paquerava, mandei uma cartinha pra ele, que naquela época a gente não era, né? E assim, até hoje eu tenho essa visão, eu acho que não tem nada a ver. Se você se interessa e gosta, e seja uma coisa tranqüila, que você tem liberdade pra fazer e tudo, eu acho que a mulher hoje não tá mais assim muito preocupada com isso não.

- Ana Flávia: Você acha, então, que algumas coisas estão mudando na sociedade no que diz respeito a essas expectativas em relação à mulher, ao homem?

- Já, ah, sim, com certeza, já mudou muito.

- Ana Flávia: E tem coisas pra mudar ainda, na sua opinião?

- Não, com certeza deve ter muita coisa pra mudar ainda. Ainda existe muita discriminação ainda, eu acho, pra mulher principalmente.

- Ana Flávia: Por exemplo?

- Nas profissões. Nas profissões eu acho que tem, no salário. Salário já sabe que tem, (...) por estatística mesmo tem, né, a mesma função que a mulher desempenha e o homem, a mulher ganha menos e o homem ganha mais. (...) Tem profissões que as pessoas acham: ‘ah, isso aí não é pra mulher’. Homem pelo menos fala, a mulher fala: ‘não, eu dou conta, eu faço isso’ (...) Hoje, mulher dirige caminhão, dirige ônibus, mulher é mecânica, né? (...) Elas desempenham super bem, a gente tem essa consciência. Mas ainda há aquela coisa: ‘ah, mas fulana é mulher que vai mexer, que vai fazer’, né? (...) Por exemplo, de precisar daquele profissional, a pessoa tem dúvida. Se é uma mulher que fala que dá conta do recado. Eu já ouvi coisas assim, né, não sei se isso é generalizado.

- Ana Flávia: Existem profissões que é o contrário, que as pessoas ficam em dúvida...

- Confiam mais na mulher do que no homem.

- Ana Flávia: Por exemplo, tem alguma profissão assim, (...) que as, as pessoas pensam: ‘não, não, aqui não. Aqui deveria ser uma mulher e não um homem’...

- Secretária, por exemplo. É mais organizada, mais detalhista. Tem mais cuidado com as coisas. (...) Agora, se fosse colocar uma secretária, por exemplo, pra trabalhar numa empresa, assim, aí falasse: ‘vai ser você ou vai ser seu marido?’ (...) Eles iam ter muito mais lucro se eles colocassem meu marido, porque ele é extremamente organizado”.

Refletir sobre as desigualdades de gênero na esfera pública, por exemplo, no âmbito profissional, parece ser algo mais fácil para as pessoas. Nesse sentido, em termos de estratégias voltadas à promoção da igualdade de gênero parece que, realmente, o grande ‘nó da questão’ na atualidade situa-se na esfera das relações privadas. Parece, inclusive, que muitas mulheres – apesar de sofrerem com a dupla, tripla jornada de trabalho e terem consciência disso – estão relativamente ‘adaptadas’ a esta situação de desigualdade, a ponto de formularem ‘justificativas’ pessoais para o fato de estarem submetidas a essa situação, como foi comentado anteriormente.

Sobre as questões de gênero no contexto escolar, a professora acredita que a escola não tem como objetivo desenvolver habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas. Entretanto, ela lembra que quando estava cursando o Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, existiam duas disciplinas: uma era voltada para as práticas agrícolas (somente os meninos cursavam) e a outra era voltada para as práticas do lar (somente as meninas cursavam). Cabe mencionar que lembranças dessa natureza foram mencionadas, também, por algumas das professoras entrevistadas. De forma específica:

“Eu não acho que, que a preocupação maior é se é menino ou menina, né? (...) A escola pública, por exemplo, talvez na particular eles tenham mais abertura, (...) mais, assim, possibilidades, né, pra tá desenvolvendo e mostrar um potencial que, que, que aqui a gente não tem, né? E, às vezes, não tem nem tempo. O menino se destaca numa turma, você tenta fazer alguma coisa ali, mas o geral ali, de uma certa forma, sufoca aquilo, né? E eu acho que não é pelo fato de ser menino ou menina. Se tem um destaque e é menina, né, por exemplo, de que forma que a gente pode mostrar isso? Existe um concurso de redação, existe um concurso de, de, vamos supor, de dança. Aí, você vai, inscreve seu aluno e ele participa. (...) Mas deve, não tem tanto espaço pra isso, né, eu acho que poderia ter mais.

- Ana Flávia: Mas você acha, então, que a escola (...) não teria como objetivo explícito: ‘assim, ah, eu vou desenvolver essas habilidades nos alunos, essas habilidades nas alunas’?

- Não. Acho que não. Antigamente, (...) a gente tinha a matéria PAE, Prática Agrícola Escolar e PIL, Práticas, o I não sei o que quê era, não sei o que lá do Lar. Então, eu quando eu estudava, (...) eu fiz de 5ª a 8ª nessa escola lá, no Rio. Eu fiz PIL. (...) Eles não falavam que era pra menina, mas só fazia PIL quem era meni, só menina, porque práticas para o lar, né? Aí, a gente fazia receita, fazia, a professora ensinava a preparar botão. (...) Por que quê era só as meninas que iam? Por isso que eu tô te falando, naquela época a gente via bem essa separação. E PAE, como era Práticas Agrícolas, a maior parte era menino, que ia mexer com a enxada, que ia plantar. (...) E alguns que não queriam fazer uma coisa nem outra, faziam coral. Isso acabou. Eu acho que talvez até por isso, né, por essa mentalidade, (...) raramente uma menina ia fazer PAE e um menino ia fazer PIL. Fazer receita? Fazer bolo? De jeito nenhum, eles não iam, talvez se tivesse hoje, eles também não fossem”.

A professora comenta que conversa com o seu filho sobre a importância dele saber realizar as atividades domésticas. É interessante observar que o desenvolvimento das competências necessárias, por parte dos homens, para a realização das diferentes atividades domésticas parece estar condicionada ao fato de não ter ninguém para realizar tais atividades para eles. Isso é importante no caso dele morar sozinho ou com amigos, sem nenhuma mulher por perto para limpar, organizar a casa, etc...

“[A professora diz para o seu filho:] ‘Por exemplo, se você for viver com amigos e não tem ninguém pra fazer pra vocês, vocês é que tem que fazer. (...) Seu pai já morou sozinho, ele teve que fazer, lavar a roupa dele e fazer comida, hoje ele sabe fazer qualquer comida, né? Não precisa fazer, mas se precisar, sabe, né?’ (...) Tinha que trabalhar essa mentalidade nos jovens de hoje, né? Porque eles têm muita coisa que a menina que tem que fazer isso, mulher que tem que fazer isso. (...) Os meninos: ‘mulheres têm que fazer isso, é mulher que tem que fazer isso, professora’. (...) Às vezes, eu falo: ‘gente, quem quer passar uma coisa aqui pra mim no quadro?’ Nunca um menino se manifesta. Sempre as meninas. (...) Aí, o menino falou assim: ‘ah, fulano aqui’, que tinha um menino que tem uma letra tão difícil, tão ruinzinha de entender. (...) Eu falei: ‘você quer passar?’ ‘Não, professora, que isso, de jeito nenhum. Fulana aqui que tem a letra redonda’. Eles acham que a mulher tem a letra redonda, a letra bonita, a deles é horrível. E eu sempre elogio o caderno deles, dos meninos, sabe? Eu pego, olho, falo: ‘nossa, mas que letra bonita’. Eles olham assim pra mim: ‘professora, essa letra é bonita?’ Eu falo: ‘é, sua letra é muito legível, letra tem que ser legível. Ela não tem que ser redonda, quadrada, ela tem que ser legível’ (...) Aí, ele capricha mais.”

Considerando que a linguagem escrita é a ‘matéria-prima’ do cotidiano escolar, cabe destacar como as questões de gênero – que, frequentemente, não são alvo de maiores reflexões – perpassam até a interpretação da caligrafia. De forma didática, podemos estabelecer a seguinte relação: (a) feminilidade, boa caligrafia, ‘letra bonita’ *versus* (b) masculinidade, caligrafia ruim, ‘letra feia’. Em última instância, uma letra ‘bonita’ acaba por confirmar a expectativa social de que as mulheres são mais ‘caprichosas’. Parece, então, que uma boa caligrafia pode ser interpretada como um signo de feminilidade. Em consonância com uma concepção dualista de gênero, um signo de feminilidade é, facilmente, traduzido como uma marca de ‘não-masculinidade’. Portanto, é esperado mesmo que os alunos tenham uma ‘letra feia’. Por outro lado, no caso das alunas, letra ‘feia’ é sinal de ‘desleixo’ (falta de capricho).

Entrevista 9: Vânia (nome fictício), 44 anos, católica

No que se refere às expectativas sociais em relação às mulheres e aos homens, na percepção da professora, a sociedade mudou muito em relação a esta questão, “mas precisa mudar mais ainda” (observe a ênfase na fala). De forma mais específica:

“Eu acho que a sociedade hoje, ela já mudou bastante, que hoje existem papéis assim inversos, a mulher trabalha e o homem cuidando da casa. Ou então, os dois trabalham e os dois dividem os serviços domésticos. É, mas ainda falta muito, eu acho que falta muito. A mulher ganha menos que o homem, a mulher tem menos cargos de chefia que o homem, né, não... direitos iguais, eu acho que isso precisa mudar. (...) Ainda existe bastante. Eu acho que o único lugar que não é assim é a Secretaria de Educação, que todo mundo ganha igual [risos – professora e pesquisadora]. Todo mundo ganha igual. Ou a Secretaria de Saúde, porque o resto, em qualquer empresa que você vá, você vai sentir essa diferença do homem, mulher. Que o homem não pode fazer e a mulher tem que fazer e a mulher tem que acumular função, né? Trabalha fora, chega em casa tem que fazer isso e aquilo, não tem divisão. Mas eu acho que já mudou muito. (...) Por exemplo, os meus pais, no caso, em que meu pai era o que mandava e minha mãe que obedecia. Depois que fica velho inverte o papel, né? É a mulher que manda e o homem obedece. (...) Quando eles ficam mais velhos, eu acho que isso acontece muito. (...) Enquanto ele, ele é casado novo, ele manda bastante. E aí, depois que envelhece a coisa inverte. Porque o homem fica muito bonzinho depois de um certo, pelo menos em casa eu percebi isso, né? Na minha casa, a minha mãe e meu pai. Eu percebi isso, né? (...) Eu acho que já mudou, já mudou muito. O homem hoje cozinha, hoje, né? Antigamente, a maioria dos homens só trabalhavam fora, né? E as mulheres ficavam em casa, cuidando dos filhos. (...) Eu acho que já mudou muito. Mas precisa mudar mais ainda, né?”

Segundo a professora, os relacionamentos amorosos – e, de forma mais específica, o casamento – têm mudado bastante, se comparado a um passado recente. Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho e o conseqüente aumento da sua autonomia financeira, as mulheres passaram a ficar mais exigentes, ou como Vânia afirma: “Eu acho que quando você consegue se manter financeiramente você começa a ficar mais exigente na escolha, né, do parceiro”. Tais mudanças tiveram um impacto, também, na estrutura e na dinâmica das famílias. Nesse sentido, podemos perceber uma certa ambigüidade no discurso da professora. Por um lado, a ‘nostalgia’ em relação à época em que as famílias eram ‘mais estáveis’; por outro, a percepção de que a separação dos pais não é algo necessariamente ruim para os(as) filhos(as). É importante notar que, como Vânia mencionou, ela é divorciada. Podemos, inclusive, levantar uma hipótese para a ambigüidade presente no discurso da professora: parece existir um conflito entre: (a) a experiência dela em relação à sua família de origem no interior do estado de São Paulo; e (b) a sua experiência mais recente, enquanto profissional, mãe e mulher divorciada. Esta ambigüidade é percebida nos trechos a seguir:

“Eu acho que já mudou muito essa questão [relacionamentos amorosos]. Eu acho assim que casamento hoje é uma instituição que nem existe mais.

- Ana Flávia: Ah, não existe mais?

- Eu acho que não. Existe, mas existe assim, (...) em quantidade muito pequena ainda, as relações hoje, elas acabam com muita facilidade, eu penso. É, talvez porque a mulher também trabalhe, né? E hoje a mulher e o homem em pé de igualdade, a mulher não aceita muita coisa, né? Antigamente, a mulher era mais submissa e até hoje existe isso,

eu vejo. Nas relações onde a mulher precisa de alguém pra [se] manter financeiramente, manter o sustento da casa, ela fica casada com qualquer um, mas ela fica. Seja lá a relação que for, mas ela tem que ter alguém. Agora, a mulher que não se submete a isso, ela permanece a maioria do tempo só. Porque aí você passa a ser um pouco mais exigente, né? Eu acho que quando você consegue se manter financeiramente você começa a ficar mais exigente na escolha, né, do parceiro. Eu penso assim. E principalmente aqui em Brasília, que é um lugar que a maioria, né, das pessoas são separadas. É o lugar do Brasil que mais tem separação é Brasília. (...) Eu acho que tudo também tá mudando, sabe? E isso vem pra escola também. Porque se você é filho de pais separados ou se você tem seus pais juntos que vivem bem, a sua relação é mais centrada. (...) Quando você tem uns pais que brigam muito e vivem junto, você também é conturbado, eu acho que interfere na sua vida isso. Aí, às vezes, quando são separados, eles são até melhores, porque na verdade, por exemplo, o meu caso, eu sou, eu sou divorciada, eu crio os meus filhos, mas a minha relação com eles, ela é muito boa, eu sinto isso. Eu sinto que os meus filhos são meus amigos e que eu sou amiga dos meus filhos. E a relação deles, por exemplo, com o pai é complicada (...) porque o pai não é uma pessoa assim de conversar, (...) é uma pessoa assim que não, não tem facilidade de sentar e conversar. E eu acho que isso acontece com a maioria dos nossos alunos. A maioria são criados pelas mães, mas existem alunos que são criados pelos pais aqui na nossa escola. (...) Não quer dizer, também, porque não são casados e vivem juntos que também não criarão os seus filhos de maneira decente, de maneira assim que consiga transformar o seu filho em alguém na vida, pra seguir seu caminho (...)

- Ana Flávia: Você acha que tem gente que, que pensa o contrário disso? Gente que acha: ‘não, mas filho, aluno que é filho de pai separado num’...

- Ah, eu acho que tem. (...) Eu não acho isso. Eu não tenho isso porque os meus filhos não têm esse problema assim. Então, eu sou um exemplo disso e eu conheço muitas mães que cuidam dos filhos e, às vezes, até pais que ficam viúvos ou os filhos fazem a opção de ficar com os pais. Então, eu não acho nada disso não. Às vezes, são melhores ainda que outros meninos que são criados pelos, com pai e com mãe... né?”

“Quando eu estudava no estado de São Paulo, eu estudava numa escola que tinha tudo junto. Talvez porque fosse uma cidade pequena, no interior, que não tivesse tanto aluno, né? Tinha assim uma preocupação muito maior com o aluno e conhecia a mãe, o pai. (...) A gente não conhece muito os pais dos alunos [aqui]. Na cidade onde eu morava, que era uma cidade muito pequena, então pai conhece, professor mora na mesma rua, sabe? Então, tem toda uma história assim de conhecimento mesmo, né? E eu sinto que a família é muito distante”.

Em relação às questões de gênero no espaço específico da instituição escolar, na percepção da professora, a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses por parte tanto dos alunos como das alunas. Contudo, ela destaca que a escola está muito aquém do que deveria ser, em termos de desenvolvimento de habilidades e interesses nos(as) alunos(as) em geral. Ela enfatiza, principalmente, a falta de estrutura material das escolas como um dos obstáculos. Nas palavras de Vânia:

“Eu acho que é independente, (...) não sei se é a minha visão, né? Eu penso que não tem interferência, se é menina ou se é menino. Só que eu acho que a escola ainda fica muito na parte tradicional da, nós ainda estamos muito, (...) trabalhando muito de maneira tradicional. (...) Por exemplo, a questão do espaço mesmo já compromete, por exemplo, uma escola que não tem um teatro, pra você levar o menino, pra fazer uma palestra. Isso

tudo você continua de maneira muito tradicional. (...) Embora os profissionais que estão dentro dela, alguns se mantêm na linha tradicionalista ainda e outros tentam... o que é muito difícil, desvincular o tradicional, né? Mas procuram sempre tá trabalhando de outra maneira. (...) Quanto maiores forem os meninos, mais adolescentes, mais necessidade eles têm assim, por exemplo, a questão de palestras relacionadas com sexualidade. Se nós tivéssemos aqui um espaço que a gente pudesse fazer isso sempre, talvez isso ajudaria, no desenvolvimento desses meninos. Uma escola que tivesse atrativo pra que ele venha. Eu acho que isso é o que falta na escola hoje. Ele vem, fica na sala de aula, e ali vê atividade, vê texto, o máximo que ele vê é um texto. (...) Ela [a escola] tá muito aquém, eu acho que precisa muito ainda pra, pra desenvolver toda essa habilidade”.

Entrevista 10: Tereza (nome fictício), 44 anos, católica

Segundo a professora, quando os alunos e as alunas estão realizando alguma tarefa em grupos mistos, há uma dispersão maior. Tereza tece considerações sobre as interações estabelecidas entre os alunos e as alunas, a partir da sua experiência com as turmas de 5ª série (com alunos/as mais velhos/as) e de 8ª série:

“Percebo, principalmente na 5ª série (...) Por exemplo, na 8ª, quando são só meninas... sempre... a conversa vai pro lado de, de namoro. (...) Eu percebo que na 8ª, acontece, acontece, assim, mais com as meninas, né? Sempre os namoros. Quando, quando, na 8ª série com os grupos mistos, eu não, assim, não tenho percebido. (...) Eu sou meio desligada. Mas na 5ª série, as turmas que eu tenho de 5ª são meninos mais velhos. Eu tenho duas quintas, são meninos de 14, quase 15, né, que já repetiram várias vezes. Aí, quando são grupos mistos, normalmente, fica mais difícil (...) porque, às vezes, surgem, assim, as conversas mais... sabe? Mais, mais estranhas, né, os meninos assim, esses meus alunos da 5ª série, eles são assim, meio que em ebulição. Até mesmo eles, eles, até mesmo comigo, às vezes, eles puxam assunto, né, de cunho sexual, né?

- Ana Flávia: Os alunos ou as alunas?

- Os alunos. Já aconteceu comigo, (...) sempre os meninos, sempre os meninos. Puxando, assim, falando assim certas coisas que não, que na hora, assim, no grupão, ele solta alguma coisa, assim, chocante até. (...) E na hora eu consegui conversar normalmente sobre aquilo, mas depois eu fiquei: ‘meu Deus, como é que eu consegui falar sobre isso?’ Entendeu? E quando eles estão no grupo assim, sempre também você percebe que, que a coisa não tá, que você, não tô conseguindo me explicar...

- Ana Flávia: (...) Quando o grupo é misto é mais complicado?

- É mais complicado porque eles se dispersam mais. (...) Isso na 5ª série. É mais, assim, é mais difícil. (...) Sempre eles vão tá conversando sobre experiências, sobre uma coisa ou outra, entendeu? (...)

- Ana Flávia: E quando eles estão separados? Grupos de meninos, grupo de meninas, separados? A dinâmica é diferente?

- Rende um pouco mais (...)

- Ana Flávia: A 8ª série é diferente?

- A 8ª série tem casos. (...) Mas, assim, eu acho que é, em comparação com essa 5ª, eu acho que é menor, né? Eu percebo, às vezes, também quando a turma tá nessa formação, assim, que às vezes algumas meninas tentam muito chamar a atenção. (...) É um semi-círculo, né? Dois, fica um no meio e o outro assim. (...) Mas, às vezes, as meninas, elas sentam de frente pros meninos, de saia. Elas fazem aquela... assim, até uma, uma certa provocação. E o que eu percebo que eu até acho interessante que se fosse há um tempo atrás, né, os meninos estariam, nossa, assim, muito interessados. (...)

Eles fazem até um... uma espécie de pouco caso daquela postura da menina (...) Eu percebo na 8ª série... que quando a menina (...) chama a atenção naturalmente, os meninos gostam de olhar, aquela coisa toda. Mas quando eles percebem que a menina tá, tipo assim, forçando a barra, aí eles, eles têm assim uma atitude de pouco caso.”

Podemos perceber, nas entrelinhas do discurso da professora, a expectativa de que as alunas sejam ‘comportadas’. Na contramão desta expectativa, a professora comenta que algumas alunas: “sentam de frente pros meninos, de saia. Elas fazem aquela... assim, até uma, uma certa provocação” (observe a ênfase na fala). Tais alunas, na percepção da professora, parecem ‘corporificar’ o anti-modelo de feminilidade, na medida em que não são ‘comportadas’, não são ‘recatadas’, na medida em que ‘provocam’ os alunos. Em nenhum momento da entrevista, a professora apresenta comentários no sentido inverso, comentários do estilo: “os meninos sentam de frente para as meninas e ficam provocando, de forma sensual, as meninas”. Parece emergir, no discurso da professora, uma concepção de gênero dualista que fundamenta a compreensão que a mesma tem sobre questões relativas à sexualidade.

Na percepção da professora, a sociedade continua esperando coisas diferentes da mulher e do homem. Além disso, ressalta que a mulher está “sufocada”, pois tem que cumprir os papéis tradicionais de mãe e dona de casa e muitos outros papéis: “ser uma excelente profissional, tem que ser competente, ela tem que ser competitiva”. E, ainda por cima, ela tem que ser magra e bonita, como é expresso no trecho a seguir:

“Continua esperando coisas diferentes, (...) só que assim... eu acho que, que, o homem também (...) passou a haver uma cobrança maior, né, pro homem. E a mulher, ela tá, tava sufocada, ela tá, assim, um burro de carga. [risos – pesquisadora e professora]

- Ana Flávia: Tá sufocada, em que sentido, professora?

- Porque a mulher, hoje, antigamente, bastava ser boa mãe e boa dona de casa, né? Então, assim, a mulher tinha um campo bem restrito. Mas agora, ela tem que ser... todas as outras coisas, né? Ela tem que ser uma excelente profissional, ela tem que ser competente, ela tem que ser competitiva, ela tem que, que participar das decisões dentro de casa, ela, e ela, ela tem que ser assim, além de tudo, ela tem que ser magra, linda, maravilhosa, por causa dessa coisa (...) com relação à, à beleza, né, essa cobrança, né? (...) E ainda tem que ser mãe e tem que ser dona de casa, do mesmo jeito como era lá nossas vovózinhas, né? Então, agora, alguns homens, alguns colegas nossos falam aqui que, não, que na casa deles é diferente, mas na minha continua a mesma coisa e as minhas amigas, (...) o meu círculo de amizades, (...) eu conheço um casal, que é um casal que divide, mas normalmente, se espera aquilo que se esperava e muito mais”.

Sobre a situação vivenciada pelos homens na atualidade, Tereza comenta que eles estão “meio perdidos”, pois se antes cabia ao homem tomar a iniciativa nos relacionamentos afetivo-sexuais, agora a mulher tem assumido uma postura “agressiva no sentido até mesmo sexual”. De acordo com a professora: “antes esse era o papel dele,

né? Ele escolhia, né, e descartava. E agora não”. Parece que tais mudanças nas relações de gênero não são bem vistas pela professora. Inclusive, ela mesma tem consciência que as suas posições expressam uma visão tradicional sobre as relações entre homens e mulheres na esfera da sexualidade. Afinal, como ela mesma afirma: “eu sou muito careta, você não repara não”. De forma mais detalhada:

“Eu acho que eles estão meio perdidos, (...) porque eles... é, eles vêm assim essa, a postura, às vezes, até agressiva das mulheres, né, agressiva no sentido até mesmo sexual, né? Eles tão assim meio que...

- Ana Flávia: Agressiva no sentido sexual?

- Assim, o oposto de alguns anos atrás, a mulher tomando a iniciativa, nesse sentido, né? Que eu sou muito careta, você não repara não que eu sou muito...

- Ana Flávia: Não, não, não, mas é, como eu te disse no início da entrevista. (...) Eu faço essas perguntas no sentido de entender melhor o que você tá dizendo.

- Esclarecer, né?

- Ana Flávia: É, esclarecer.

- Porque olha só, (...) antes eles tinham o domínio da situação, não é? E agora eles não têm. Muitos, eles querem continuar tendo, mas não tem. Então, assim, os choques aumentaram, né? (...) Alguns até se escondem mais, assim, eles preferem ficar, assim, mais camufladinhos e deixar a mulher, sabe? Se sobressair, tomar as iniciativas. Eu não sei, eu vejo a coisa muito, muito complicada. [Pausa longa] Eu acho que tá difícil pros, pros dois. Não sei se é uma fase de transição, eu acho que é, né? Eu acho que vai chegar um momento que a gente vai entender melhor, que se complicar mais do que tá complicado. (...) Ao mesmo tempo que você percebe essa história do, do, do ficar das pessoas, assim... descar, descartáveis. (...) Eu acho que mesmo, mesmo o homem, ele, ele, antes esse era o papel dele, né? Ele escolhia, né, e descartava. E agora não, ele também é descartado, né? Ele também é escolhido. (...) Isso é o que eu percebo. (...) Não sei se é uma visão real não, né?

- Ana Flávia: Mas essa é a sua percepção?

- Esta é a minha percepção”.

De acordo com a professora, as mudanças atingem também outras dimensões nas relações entre homens e mulheres, como, por exemplo, a questão financeira no contexto familiar. Tais mudanças atuais nas relações de gênero acabam por gerar uma série de situações ambíguas, como no exemplo citado pela professora no trecho a seguir. Considerando a centralidade dos momentos de transição no estudo dos processos de mudança nos mais diversos níveis de análise (cultura coletiva, interações sociais, subjetividade), podemos levantar o questionamento: não seria a ambigüidade um signo que marca os momentos de transição?

“Olha bem, vamos ver a questão financeira. Muitas vezes, eles querem dividir as despesas ou até deixar o mais pesado pra gente. Isso eu percebo com as amigas que trabalham, eles querem deixar o mais pesado pra gente. Eles não querem saber de pagar escola de filho, se filho pediu livro, se filho pediu lápiz, se filho pediu roupa, se filho pediu calçado. Eles não se preocupam com isso, porque sabem que você vai [comprar].

(...) Aquela imagem do provedor... da família... eles assim, lógico que participam, mas se vo, se puderem deixar o mais pesado pra você, eles deixam. Porém, na hora de tomar as decisões ou na hora que eles acham que você deve estar em casa, (...) mas você tem uma atividade, na igreja que seja, que é mais a minha vivência, aí ele reclama, porque você foi na igreja, mas você deveria estar preparando jantar. (...) É uma coisa assim, que ele mesmo não sabe dizer, porque se ele manda, então ele manda, né? Mas aí, em determinados momentos, ele fala assim: 'não, nós vamos comprar isso?' (...) 'Não sei, você que sabe, se você quiser você compra'. (...) É carta branca. Agora: 'você vai fazer meu jantar?' 'Não, não posso, porque eu tenho compromisso no final'. 'Ah, você vai querer sempre fazer isso' (...) Aí, ele... vira a mesa. Isso acontece com vários, né? (...)

- Ana Flávia: É algo meio ambíguo?

- É. É essa palavra que eu tava buscando. Essa ambigüidade. (...) Ao mesmo tempo que ele (...) acha bom que agora tem alguém que tá resolvendo algumas coisas pra ele, mas ele quer ainda manter o controle, né, dizer que ele que é o chefe. Então, é meio complicado”.

Conforme abordado pela professora, uma questão central que perpassa as mudanças nas relações entre homens e mulheres é a questão do controle ou, em uma linguagem popular: 'saber quem manda em quem'. Se, por um lado, as fronteiras entre 'quem manda' (o homem) e 'quem obedece' (a mulher) eram muito mais claras no passado; por outro lado, ao borrar tais fronteiras, as mudanças nas relações de gênero têm provocado uma série de situações ambíguas. Ao conquistar a independência econômica, via inserção no mercado profissional, as mulheres acabaram por questionar a noção arraigada, durante muito tempo, de que os homens seriam os 'provedores do lar' por excelência, ou seja, seriam os 'chefes da família'.

A partir do discurso da professora, percebemos que o fato de compartilhar com as mulheres a função de provedores do lar soa como um alívio para muitos homens. Entretanto, ao deixar de ocupar esta posição de provedores, muitos homens acabam por se queixar pela perda do controle de outrora. Parece que a perda do status de provedor é sentida por muitos homens como um 'bônus', ao mesmo tempo, a perda do status de 'chefe da família' é sentido como um ônus. Tal ambigüidade faz sentido. Na medida em que os diversos grupos sociais que ocupam posições hegemônicas na sociedade (considerando as questões de gênero, etnia, orientação sexual, classe social...) tendem a não aceitar, de forma tranqüila, a perda do controle, do prestígio e do status de outrora...

No que tange às questões de gênero no contexto específico da escola, ao ser questionada se ela acredita que a escola desenvolve habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas (ou não), a professora, no primeiro momento, parece que não compreendeu a questão. A pesquisadora apresentou a questão de uma outra forma. Tereza responde, então, que:

“Eu acho que independente do sexo. Eu acho, assim, que como instituição, não, né, se houver, se há, e deve haver, né, alguma diferenciação, eu acho que é mais assim, assim, na parte pessoal. (...) Se houver, né, eu não percebo o conjunto da escola fazendo essa diferenciação não, não percebo.

- Ana Flávia: Pessoal seria o quê: a interação dos professores com os alunos, seriam características pessoais de cada aluno, cada aluna?

- É, talvez uma pessoa ou outra, assim, talvez não seria a palavra pessoal, individual. Individual, entendeu?

- Ana Flávia: Mas a escola, de um modo geral, você acha, você acha que não?

- Eu acho que não. Eu acho que não.

- Ana Flávia: Talvez, isso apareceria na relação de um professor enquanto indivíduo com os alunos? Ou de um profissional da Educação, um profissional da escola, na relação com os alunos? Ou não?

- Deixa, deixa eu te falar (...) uma coisa que eu ouvi no conselho de classe semana passada. A gente comentando sobre a questão da disciplina. (...) E aí, um professor colocou o seguinte: ‘mas Tereza, é, talvez seja porque nós somos homens’. Tipo assim, nas aulas dos professores, eles estariam se comportando melhor. E nas aulas das professoras, eles já estariam mais com a corda solta. (...) Aí sim, eu percebo, mas aí, assim, eu não sinto a escola tratando diferente, já é a sociedade se refletindo na escola, você entende? Tem esse dado. Um outro dado: nós tínhamos aqui até o ano passado um vice-diretor, gente boa, bonito, forte, bem alto, bem forte, (...) impunha respeito só a figura. (...) Os meninos tinham... era uma figura que impunha mais respeito, certo? Do que... as duas figuras femininas que estão ali no apoio hoje [à Direção]. (...) Agora são duas moças... da parte disciplinar. E aí, você percebe que o efeito não é o mesmo. Você tá entendendo o que eu quero te dizer?

- Ana Flávia: Ah, entendi, entendi. Então, quer dizer, o fato de ser homem ou mulher na relação com os alunos, os alunos percebem de uma forma diferente, eles tenderiam a respeitar mais a figura masculina?

- A respeitar mais a figura masculina, impõe mais um, um efeito disciplinador. (...)

- Ana Flávia: E mesmo em relação às, às profissionais mulheres que tem um estilo mais, mais, mais assertivo? Até mesmo, você sente que...

- Pelo menos foi a conclusão que nós chegamos. (...) Porque várias professoras, disciplinas diferentes...

- Ana Flávia: Estilos diferentes...

- Estilos diferentes... entendeu?”

É interessante notar que não é a primeira vez, entre as entrevistas realizadas, que esta relação entre masculinidade, autoridade e disciplina na escola é mencionada. É possível perceber que a concepção de que os homens são mais indicados para exercerem posições de autoridade – porque ‘eles impõem mais respeito’ – continua vigente. Mesmo quando são consideradas as características pessoais dos(as) professores(as), parece que as professoras já saem em desvantagem pelo simples fato de serem mulheres. Tereza menciona o exemplo de um professor da escola que utiliza os mais variados recursos pedagógicos (como, por exemplo, música e dança). Recursos que, muitas vezes, são alvos de desconfiança devido à crença de que a utilização dos mesmos funcionaria como um ‘catalisador’ da bagunça e da indisciplina na sala de aula: “mas mesmo assim, ele não tem reclamações com relação à disciplina”.

Quadro 11 – Temas recorrentes referentes às questões de gênero

Temas	Comentários
<p>1. Incômodo diante do comportamento 'indisciplinado' das alunas e, especialmente, diante da 'linguagem vulgar' utilizada por elas (ex: palavrões).</p>	<p>O foco do desconforto, expresso na maioria das entrevistas, recai sobre o comportamento 'indisciplinado' das alunas. Por exemplo, o que 'choca' mais não é o comportamento em si de falar palavrão em sala de aula, mas sim o fato de serem meninas que estão utilizando este tipo de linguagem (meninas com a "boca suja").</p>
<p>2. Dificuldade em refletir sobre as questões de gênero no espaço escolar a partir de questões mais amplas e abstratas.</p>	<p>O conceito gênero é distante da realidade da maioria dos(as) participantes, continuando mais restrito ao universo acadêmico (exceção: entrevistas 4 e 5). Portanto, pensar sobre questões de gênero de forma mais abstrata torna-se uma tarefa complicada e, de certa forma, distante das reflexões cotidianas dos(as) professores(as).</p>
<p>3. Maior facilidade para refletir sobre as questões de gênero a partir de exemplos concretos. Exemplo: crítica à associação, ainda vigente, entre: (a) masculinidade; (b) autoridade; e (c) disciplina no espaço escolar.</p>	<p>As reflexões sobre as questões de gênero, entretanto, tornam-se muito ricas a partir de exemplos concretos apresentados pela pesquisadora ou trazidos pelos(as) próprios(as) participantes. Um exemplo interessante mencionado em algumas entrevistas foi a crítica à noção de que a autoridade na escola estaria associada à masculinidade, mesmo sendo a escola uma instituição predominantemente feminina.</p>
<p>4. Percepção de que não houve uma mudança efetiva nas relações de gênero na esfera privada. As mulheres estão submetidas a uma dupla, tripla jornada de trabalho, sentida na 'pele' pelas professoras entrevistadas.</p>	<p>Mesmo que a mulher tenha uma inserção profissional, ela ainda tem que corresponder às expectativas tradicionais como mãe, esposa e dona de casa. Entretanto, esta percepção não implica, necessariamente, em um questionamento crítico sobre as desigualdades nas relações de gênero na esfera privada.</p>
<p>5. Em duas entrevistas, foi mencionada a expectativa de que a mulher seja mais 'recatada', mais 'reservada' no que tange à sexualidade (entrevistas 1 e 10).</p>	<p>Apesar desta expectativa não ter sido mencionada explicitamente nas demais entrevistas, chama a atenção o fato de serem expectativas provenientes de mulheres. Ou seja, no controle social sobre o corpo e a sexualidade feminina, as mulheres cumprem, também, um papel estratégico ao 'vigiar' e 'julgar' o comportamento sexual de outras mulheres.</p>

3. Sexualidade

Entrevista 1: Beatriz (nome fictício), 34 anos, católica

De acordo com Beatriz, os(as) alunos(as), às vezes, têm mais liberdade de conversar sobre sexualidade com o(a) professor(a) do que com os pais. Os comentários e questionamentos relacionados à sexualidade se tornam mais comuns quando os(as) alunos(as) são mais velhos(as). Ela comenta que se sente mais à vontade para conversar com os(as) alunos(as) sobre questões, como, por exemplo, o uso de métodos

contraceptivos e de preservativos a lidar com um(a) aluno(a) que apresenta comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo (ver: categoria analítica *diversidade, preconceito e discriminação*).

A professora aborda em sala de aula questões relacionadas à sexualidade somente quando surge um comentário ou questionamento por parte dos(as) alunos(as): “isso sempre partindo deles, porque eu não paro a minha aula pra... falar. Aí, quando surge um comentário desse tipo, a gente comenta”. Em tais situações, Beatriz procura conversar de “uma forma agradável”, ressaltando a importância de se tomar “cuidado, porque tudo tem uma consequência”, como é expresso no trecho a seguir:

“Ah... foi carnaval, aí eu falo: ‘ah, bom, beijem muito, mas só fiquem nisso’, assim, que eles: ‘ah, vamos beijar’. E aí, às vezes: ‘ah, professora, não esquece da camisinha não’. É isso que eu tô falando, quanto maior, você ouve, você tá despedindo, você ouve esse tipo de coisa. Aí eu falei: ‘não, gente, toma cuidado, porque tudo tem uma consequência, as coisas não podem ser feitas assim, se precip’... Aí, a gente sempre vai conversando de uma forma agradável. E nessa parte eu, eu não tenho... é... receio de falar não. Eu tento falar, também não, não falo tudo, porque também, não, vai falar assim: ‘a professora de Matemática tá falando de sexo’. Mas vem uma pergunta, vem isso, eu não tenho problema nenhum...

- Ana Flávia: Ah, sim, quando a pergunta, o comentário parte do aluno, aí, tranquilo...

- É, é, é, é, justamente, aí não tem problema”.

Cabe mencionar que a professora parece ter, realmente, restrições em falar sobre questões relativas à sexualidade. Ou seja, parece que a questão vai além do fato dela simplesmente não tomar a iniciativa: “Eu tento falar, também não, não falo tudo”. Não fala tudo... em que sentido? O que não é dito? A partir do discurso da professora, parece que a sexualidade é, para ela, uma temática cercada de não-ditos. Em diversos momentos da entrevista, Beatriz expressa a sua preocupação com o grande número de adolescentes grávidas, cada vez mais novas. Parece existir uma ligação muito forte, na fala da professora, entre adolescência, sexualidade e consequências indesejadas, principalmente quando se trata da sexualidade das adolescentes. As doenças sexualmente transmissíveis não ocupam o mesmo lugar de destaque no discurso da professora, se comparada à questão da gravidez precoce.

Quando questionada sobre a inclusão nas atividades escolares da discussão sobre a questão da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a AIDS, a professora acha “altamente importante” a discussão desta temática na escola. Entretanto, afirma que os(as) jovens não têm mais medo da AIDS, pois eles(as) não viveram a “época que a AIDS matava”. De forma mais específica:

“Eu acho que o jovem, ele não tem muito medo de AIDS. Eu acredito, porque ele não (...) viveu a época, aquela época que a AIDS matava. Que a pessoa pegava AIDS e... na época do Cazuzo, então ele nem viu a morte de perto.

- Ana Flávia: Década de oitenta, início da década de noventa...

- É, isso. Ele não pegou aquela década de 80, onde as pessoas pegavam AIDS e ficavam desesperadas porque iam morrer. E muito gente morreu, naquela década muita gente morreu. Hoje não, hoje, às vezes, ele acredita que tem uma medicação, que pode prolongar a vida dele e ele só controlar isso. (...) Então, como ele não pegou essa década, ele acha, eles acham que AIDS dá pra se controlar”.

“Pra mim, foi uma época assustadora e eu fui, assim, eu era bem mais jovem, então, assim, eu tava adolescente e aquilo ali assustava. Você pegar uma doença e você morrer, né? Eu acho que, na minha opinião, eles não tem mais esse medo não.

- Ana Flávia: E você acha que se eles tivessem esse medo eles teriam uma outra atitude?

- Talvez, eu acho também que se tivesse consciência, é, isso que eu tô te falando, de um trabalho assim, da necessidade, já que tá começando tão cedo a vida sexual, da necessidade tanto de não ter uma gravidez indesejada, como prevenir algumas doenças. Eu acho que o negócio seria muito melhor, muito melhor mesmo”.

A professora acredita, portanto, que os adolescentes em geral não se preocupam com a questão da AIDS. Entre as adolescentes a preocupação maior seria a gravidez. Contudo, segundo Beatriz, os adolescentes não estão preocupados nem com a gravidez. Nesse sentido, a época em que não havia tratamento para a AIDS é representada pela professora de uma forma ambígua. Por um lado, foi uma época terrível, assustadora; por outro lado, como a AIDS levava a pessoa necessariamente à morte, as “conseqüências” eram mais drásticas, o que poderia, na opinião da professora, talvez, conduzir os(as) jovens à uma conduta sexual mais ‘consciente’. Em linhas gerais, a questão da sexualidade na adolescência é discutida pela professora sob a ótica dos riscos / perigos envolvidos: em primeiro plano a gravidez, em segundo plano as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), incluindo a Aids. Nesse sentido, a ênfase recai nas potenciais conseqüências negativas do exercício da sexualidade na adolescência. Gravidez indesejada, doenças (DSTs, AIDS), riscos, perigos... Outras questões relacionadas à sexualidade parecem não encontrar muito espaço no discurso da professora.

Entrevista 2: Lúcia (nome fictício), 47 anos, católica

De acordo com a professora, as alunas e os alunos estão com a “sexualidade aflorada”, principalmente na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, o que demanda por parte do(a) professor(a) “muito jogo de cintura” para lidar com as situações que ocorrem em sala de aula. Como exemplo, Lúcia apresenta o seguinte caso:

- “Muitas vezes, você fala... tá explicando o conteúdo e fala uma palavra: ‘dando’, por exemplo, aí eles já falam, acho que dando é uma questão, já leva pro outro lado.
- Ana Flávia: Uma conotação sexual?
- Isso... dão essa conotação. Então, você tem que ter muito jogo de cintura para não tá, né, brigando com eles, não é o caso, nem também levando tudo na brincadeira, mas tá contornando isso, né, e mostrando pra eles que não é a situação adequada, né? E isso acontece muito, mas é direto em sala de aula, é uma situação, principalmente, na 7ª série, 8ª série, que o professor convive diariamente”.

Diante dos comentários e/ou questionamentos dos(as) alunos(as) relacionados à sexualidade, a professora esclarece que já lidou com tais situações de diversas formas. Ela afirma que é muito importante orientar, sem, contudo, expor o(a) aluno(a). De acordo com Lúcia, ao lidar com tais situações em sala de aula, o(a) professor(a) deve ter muita perspicácia: “são questões que, que exigem, assim, no momento que tá acontecendo, muita perspicácia, né, por parte do professor (...) eu acho que quanto mais a gente puder orientar, melhor, sem expor o aluno, né, nunca expor, porque é desagradável”.

Segundo a professora, os pais só devem ser chamados “se persistir o problema”. Portanto, os(as) professores(as) devem tentar, primeiramente, resolver as situações que envolvem questões relativas à sexualidade em sala de aula, conversando com os(as) alunos(as) e mostrando que: “(...) isso é normal, que ele tá passando por um momento que os hormônios, enfim, explica pra ele, mas que não é adequado esse tipo de atitude na sala de aula”. De acordo com Lúcia, são as alunas que a procuram com maior frequência para conversar e compartilhar seus problemas. Ela esclarece que, nestes casos, assume mais uma “atitude maternal”, conforme explicitado nos seguintes trechos:

“As meninas que procuram mais, é, elas transferem muito, sabe, a figura da mãe pra, para a professora quando elas se identificam. Elas choram, contam os problemas, sabe? E você, às vezes, não tem, não tá tendo tempo, mas você tem que sentar ali, porque é uma adolescente que tá na sua frente, com o olho cheio de lágrimas, com a cabecinha borbulhando, assim, mil problemas, você não vai deixar aquela menina ali naquela situação, né? Então, geralmente eu faço, tiro aquela menina de sala de aula, tento achar um lugarzinho, né, pra ela conversar, desabafar, pra ela não ficar exposta, né? Enfim, são situações que já aconteceram comigo, muitas vezes”.

“Eu tomo, assim, mais a atitude, assim, de mãe mesmo. (...) Eu acho que o máximo que aquelas meninas tão querendo ali é muito o carinho, às vezes, sabe, e que não custa nada você passar a mão na cabecinha, dar uns beijinhos, né? Muitas vezes, é disso que elas tão precisando, não é? (...) E... se elas me, se elas querem mais, querem pedir orientações, aí sim eu acho que eu devo procurar e encaminhá-las pra um profissional competente, mas às vezes isso resolve, sabe, o que elas querem é só isso. Muitas vezes, elas não têm, não têm... muitas... muito em casa”.

Nos trechos apresentados anteriormente, observamos uma espécie de *'turning point'* no discurso da professora: de um discurso pautado na dimensão profissional para um discurso que encontra suas raízes na esfera familiar. Ou seja, diante das situações mencionadas, o papel de mãe se transforma em 'figura' e o papel de professora em 'pano de fundo'. Será que diante de situações que desafiam a sua formação profissional, a professora busca se aproximar daqueles papéis que lhe são mais familiares (como, por exemplo, o 'papel de mãe')?

Segundo Lúcia, a escola deve orientar o(a) aluno(a), no que diz respeito às questões relacionadas à sexualidade, de forma não preconceituosa. A questão do preconceito por parte do(a) professor(a) seria, na percepção de Lúcia, um dos obstáculos na forma como a escola deveria lidar com questões de sexualidade: "agora, também, é difícil, porque entra a pessoa, a figura do professor, que pode ser uma pessoa com muito preconceito. Então, é, é, teria que ser realmente feito por um profissional mais bem qualificado". Nesta direção, poderíamos deduzir que 'trabalhar os preconceitos', no sentido do questionamento dos mesmos, seria uma das metas importantes da formação e capacitação profissional dos(as) educadores(as). Sobre a inclusão da discussão sobre as DSTs/AIDS no contexto escolar, a professora afirma que:

"É importantíssimo (...). Embora isso já é feito... nas aulas de Biologia, de Ciências. Mas eu penso que poderia ser muito mais, muito melhor abordado, né? Porque por mais que a gente fale você... sempre nós temos muitas meninas grávidas, né, na escola".

Cabe mencionar que mesmo que Lúcia aborde os potenciais riscos do exercício da sexualidade na adolescência (gravidez precoce, DST/AIDS...), tais questões não ocupam o mesmo espaço no discurso dela, como ocorreu em algumas entrevistas. Parece que a ênfase (ou não) nos riscos relacionados ao exercício da sexualidade expressa algo importante sobre as concepções e crenças dos(as) professores(as) que participaram desta pesquisa sobre a sexualidade de um modo mais amplo.

Entrevista 3: Helena (nome fictício), 40 anos, espírita

Diante de situações em sala de aula em que os(as) alunos(as) fazem comentários ou perguntas sobre questões relativas à sexualidade, a professora afirma que já "parou a aula" para conversar sobre tais questões, sobre "relacionamentos, (...) as questões mesmo de gravidez precoce, do uso de camisinha. (...) Nunca tive, assim, é, é... tabus

em relação a, a falar sobre isso não.” Como ocorreu em algumas entrevistas realizadas, ao abordar temas relativos à sexualidade, a professora menciona a questão da religião. Parece que esta é uma temática que deve ser seriamente analisada, ainda mais quando pretendemos elaborar propostas de educação sexual nas escolas que sejam coerentes com uma cultura democrática. Conciliar o respeito às crenças religiosas individuais e o respeito ao caráter laico das instituições públicas brasileiras (incluindo as escolas públicas) parece ser um desafio a ser enfrentado. Desafio este que não pode ser satisfatoriamente enfrentado sem um debate aberto sobre esta questão, seja no âmbito da discussão acadêmica, seja no âmbito das escolas propriamente ditas.

De forma mais específica, a professora tece comentários sobre a forma como ela lida pessoalmente com a questão das crenças religiosas ao abordar temáticas relativas à sexualidade. Cabe esclarecer que, no decorrer da entrevista, a professora menciona que é espírita. Contudo, Helena comenta que procura discutir com os(as) alunos(as) questões relacionadas à sexualidade de forma dissociada da sua crença religiosa pessoal, até mesmo porque os(as) alunos(as) têm diferentes crenças religiosas:

“Eu tento, assim, eu não coloco essa questão, por exemplo, religiosa (...) que têm meninos de vários segmentos religiosos, né? Então, eu deixo de lado e coloco essa questão mesmo de pessoa, de, de respeitar o outro, o que quê ele escolheu pra fazer, que quê ele escolheu a ser, porque é de cada um, quem, quem vai sofrer com isso muitas vezes a família, né, tem esse tabu, então passa por essas situações assim complicadas, mas cada um tem que, que saber o momento de se aceitar e aceitar o outro, né? Você não se aceita do jeito que é? É, é o que gordinho, que é baixinho, que é alto, que é magro, que é isso, que é aquilo, né: ‘ah, eu não gosto do meu nariz, eu não gosto da minha boca, minha orelha é pra fora’. (...) Cada um é de um jeito, então nós temos que aprender a lidar com as pessoas do jeito que elas são e como elas são, porque assim você vai, você sofre menos, porque não vai querer ficar mudando o outro, né, você tem que tentar mudar você, em algum, algum tipo de situação que você vê que você tá errando. (...) Eu trabalho com evangelização também, então, eu sempre coloco isso pros meninos (...): ‘olha, eu tenho que agir com o outro do jeito que eu quero agir comigo’. Eu sempre tô lembrando isso. E eu faço a mesma coisa em sala de aula.”

Na discussão sobre qual seria o papel da escola em relação à sexualidade, a professora menciona a resistência das famílias, de um modo geral, no que se refere à discussão de questões associadas à sexualidade na escola. A partir do discurso da professora, parece que uma forma de ‘driblar’ a resistência de algumas (ou seriam muitas?) famílias foi incluir a discussão sobre questões relativas à sexualidade na matéria de Ciências e na Parte Diversificada (PD). Assim, ao inserir tais questões no conteúdo programático das matérias mencionadas, por um lado, a escola poderia trabalhar com os(as) alunos(as) o tema sexualidade sem tanta resistência por parte das

famílias; por outro lado, as famílias “passam o peso” de abordar tais questões com os(as) seus(suas) filhos(as) para a escola. Tal percepção é expressa no seguinte trecho:

“Eu vejo isso assim: quando eles mencionaram que... iriam colocar educação sexual nas escolas... é... poderiam ter aberto até... na grade horária, um espaço pra isso. Até pra todas as questões, depois eles acharam melhor deixar os professores de Ciências, né, os professores de ética e tal [Parte Diversificada - PD]. Mas poderia ter sido colocado mesmo, sabe, assim, pros meninos assistirem a vídeos, especificamente, o professor de educação sexual. (...) Então, muitos acharam um absurdo: ‘não, mas aí o pai vai achar que a gente tá querendo dar aula de sexo nas escolas e tal’. Uns, uns pais inclusive chegavam pra gente e perguntavam: ‘ah, mas vocês vão ensinar os meninos a fazerem o que nessas aulas?’ ‘Não, mas, nós vamos fazer justamente, falar da prevenção, falar das questões de, de, da higiene, né, e tudo o mais’. Aí, de tanto, pra não polemizar muito, eu acho, eles acabaram deixando, que fosse incluso ali no conteúdo essas questões, mas eu achava interessante fazer isso, sabe, assim, de colocar uma, uma, não necessariamente na grade, que a grade já é muito apertadinha, mas que pudesse assim, abrir cada vez mais espaço pro tema transversal, né, porque os professores trabalham. Mas assim, ainda, precisaria o leque ser mais expandido, pra que esses tabus todos que ainda existem, por mais que a gente fale, por mais que a mídia coloque né, nas novelas, nos filmes (...) ainda tem muito tabu em relação a tudo isso, né, muito mesmo. (...) Que muitos que perguntam: ‘mãe, de onde que eu vim, como é que eu nasci?’ Aí, né, ah, já fica vermelho na hora, pronto, aí já, né, já, já, o assunto já morre por ali quase. (...) Então, poderia ser tratado, assim, mais profundamente, mais, com mais responsabilidade mesmo e de, e completamente sem tabus, né?

- Ana Flávia: (...) Como é que as famílias, assim de forma geral, lidam com essa questão, de trabalhar questões relacionadas à sexualidade no contexto escolar? Como é que é isso? Como é que você percebe essa questão?

- Olha, porque quando a gente tá tratando desses assuntos dentro das, das disciplinas que eles sabem que vão ser tratadas, mas naturalmente, né, quando, em Ciências, ou em Ética [Parte Diversificada – PD], ou até mesmo, aí, parece que eles não sentem tanto, parece que passou um peso... disso pra... pra nós.”

É importante destacar o quanto assuntos relacionados à sexualidade parecem despertar, de modo geral, ansiedade e insegurança nos pais, conforme mencionado pela professora. Tais sentimentos desconfortáveis parecem minar as possibilidades de um diálogo mais aberto, espontâneo e direto sobre a sexualidade. Considerando que muitos(as) professores(as) são, também, pais e mães, cabe questionarmos: até que ponto tais sentimentos desconfortáveis associados à discussão de temas relativos à sexualidade não têm dificultado a discussão destes temas, também, no âmbito escolar?

Entrevista 4: Fabiana (nome fictício), 34 anos, não tem religião

Esta entrevista foi extremamente rica no que tange às reflexões e questionamentos apresentados pela professora sobre a temática sexualidade.

É importante mencionar que a professora entrevistada leciona a matéria de Ciências e, ao longo da entrevista, mostrou-se bastante sensibilizada em relação à importância desta temática no âmbito escolar. Além disso, o discurso de Fabiana expressa experiência em trabalhar questões relativas à sexualidade em sala de aula com os(as) alunos(as). Em linhas gerais, ela acredita que o papel da escola em relação à sexualidade deve ser “mais imparcial” e que a escola deve abrir um espaço de diálogo com os(as) alunos(as), como é expresso no trecho a seguir:

“Não é só a questão de informar... por exemplo, os métodos para evitar filhos ou as doenças sexualmente transmissíveis, mas também de, de conversar com os meninos, de tentar (...) orientar em relação à questão da responsabilidade, da importância, porque da sexualidade, como ela deve ser trabalhada, como ela deve ser vista, enquanto indivíduo, né? Não deve ter vergonha, nojo, pudores em relação a ele mesmo, têm alguns que não conhecem o próprio corpo, né? Que você fala de repente: ‘ah, pega um espelhinho e dá uma olhada pra ver como é que é’. E o aluno acha uma coisa absurda, porque os pais deixaram bem claro que não se deve manipular o corpo. E a escola em alguns aspectos reforça isso. Então, a escola tem que ser mais imparcial, tem que ser menos tradicional. (...) Os valores vão sendo passa, repassados de geração em geração e a escola tá... reforçando isso. Por isso que ela tem que ser imparcial, deixar de pensar no que os nossos pais, por exemplo, os meus pais, falavam em relação à parte de sexualidade e começar a mostrar como realmente a sexualidade tem que ser vivida, né, dessa geração em diante. Não é ignorar tudo o que já foi passado, mas levar em consideração todos os atropelos que aconteceram na minha geração, na sua geração, pra que as novas gerações não tenham os mesmos problemas. Que eles não caiam nas mesmas armadilhas. Porque é aquela situação, que que adianta passar na televisão que existe anticoncepcional e... mostrar por alto como funciona? (...) Aí, entra (...) a questão da responsabilidade, o conhecimento, né, a questão do, de vivenciar a sua própria sexualidade e poder decidir, de maneira responsável, como vivenciar esta sexualidade... em todas as fases da vida. Esse que deve ser o papel da escola, então ela tem que ser imparcial. Porque ficar reforçando os conceitos antigos, das outras gerações, né, isso é uma coisa errada. É fácil você falar assim: ‘que isso, essa menina de 14 anos sabe tudo e ficou grávida!’ É fácil condenar. Mas a escola tem sua parcela de culpa também, assim como os pais. Achar que: ‘ah, tem um livro’. Se é assim pra que que os alunos vêm pra escola? Todos eles têm livro”.

A professora apresenta um questionamento importante: “se esses profissionais estão reproduzindo o que foi passado pra eles (...) o que que eles têm a acrescentar enquanto profissionais na área de educação? (...) o grupo, enquanto escola, está reforçando... aquela visão tradicional da sexualidade na escola”. Segundo Fabiana, a sexualidade é vista na matéria de Ciências dentro da parte de reprodução humana. Frequentemente, não há referência à sexualidade, mas sim à reprodução: “Eu lembro de ter visto isso em um livro. Mas fora isso, reprodução humana”. Além disso, não há referência às questões de gênero. O próprio conceito gênero não foi ainda incorporado aos livros didáticos de Ciências. Nas palavras da professora:

“O livro de Ciências vem com a parte de reprodução. Só vem com o nome, reprodução, né? Aí mostra o aparelho reprodutor masculino, o feminino, a questão do gênero. Apesar de que a palavra gênero não aparece.

- Ana Flávia: Não foi incorporado ainda?

- Não. (...) A palavra sexualidade também é muito pouco usada. A parte é reprodução. Aí explica do porquê do sexo, a importância do sexo... e... fala de menstruação, de período fértil, de ejaculação. Essas coisas, assim, relacionadas a essa parte do aparelho reprodutor mesmo e depois vêm exercícios. ‘Entenderam, alguma dúvida? Então tá’. Aí, o professor já passa pro próximo assunto, (...) ele passa o mais rápido possível. Isso quando não deixa pro último bimestre, que o último bimestre é pequenininho, às vezes, não dá tempo. Aí, quando não dá tempo: ‘ai, que alívio!’ Isso eu já ouvi”.

No decorrer da sua história de escolarização, Fabiana afirma que não lembra de ter visto o tema sexualidade: “A única coisa que eu lembro é exatamente, assim, esse formato que eu te falei, né, reprodução, aparelho reprodutor masculino, feminino, alguns detalhes e pronto”. Ela acredita, entretanto, que é possível, sim, discutir com os(as) alunos(as) questões relacionadas à sexualidade de uma forma mais interessante e significativa para os(as) alunos(as). A partir das suas experiências em sala de aula, ela apresenta alguns exemplos nesta direção:

“Aí, tem aquele livro *Sexo para adolescentes*, né? (...) Ainda não é o ideal, mas assim, já tive oportunidade dos meus meninos comprarem, lerem, fazerem trabalho em grupo, apresentações. Aí, a caixinha, que volta e meia acaba acontecendo, porque você começa a receber, assim, uma grande quantidade de pedidos dos alunos querendo falar com você fora da sala. Então, pra evitar isso tem o recurso da caixinha, né? E como a caixinha sempre tá aberta, eles vão lá, colocam, ninguém percebe muito bem, que a caixinha sempre tá cheia. No final das contas, você nem consegue responder a todas. Então, dá pra você discutir sim”.

De forma mais específica, Fabiana explica à pesquisadora como a parte referente à sexualidade está inserida no conteúdo programático da 7ª série e como ela trabalha este tema com os(as) alunos(as). Um recurso didático interessante utilizado pela professora para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade em sala de aula é a “caixinha de perguntas”. Fabiana explica como funciona este recurso didático e discute a importância da atitude do(a) professor(a) ao lidar com as dúvidas e comentários dos(as) alunos(as):

“Aí, depois que nós vimos que são formados tecidos, esses tecidos vão se organizar para formar todas as partes do corpo, começamos a parte de sexualidade... né? Isso, eu uso, assim, retroprojeter, uso DVD, né, histórias, textos, o que a criatividade da estrutura permite, né? Aí eu falo assim: ‘olha, vocês sempre podem participar, e sempre podem perguntar. Num determinado momento, quando estiver na parte de sexualidade, vou ter uma caixinha, essa caixinha vai ser identificada por série, e nessa caixinha vocês vão poder, sem se identificar, colocar perguntas de coisas que vocês têm vontade de saber,

mas não têm coragem de falar, né, em voz alta e que vocês sabem que dentro da família fica complicado. E a gente sabe que a mídia, os colegas não sabem, nem sempre sabem direito como explicar. Não que eu saiba tudo, né, mas eu sei muita coisa e o que eu não souber eu vou procurar pra esclarecer pra vocês. A única regra básica aqui na sala sempre vai ser a questão de como fazer isso por escrito ou verbalmente, né? Vocês podem perguntar o que vocês quiserem sem usar termos vulgares, que vocês sabem que existe uma norma culta da linguagem, não precisa falar toda rebuscada, mas de uma maneira que as pessoas consigam conversar, falarem, serem entendidas, sem agredir ninguém. Tá entendido? ‘Tá’. Aí com isso, eles evitam gírias, pelo menos aquelas mais estranhas, né, evitam termos vulgares, perguntam direitinho, passa a ser uma aula mais gostosa. (...) A questão de como falar em sala, que nós estamos no ambiente escolar, né, isso é combinado desde o início. (...) Aí, você vê isso dos dois lados, tanto de meninos como de meninas. Mas o que eu acho mais irritante ainda são as meninas tentarem ficar no mesmo nível dos meninos. Porque os meninos passam por fases, (...) tem uma fase que eles gostam de falar todo tipo de atrocidade, depois dão uma maneirada. E elas não, tão querendo ficar no mesmo nível (...) por aceitação do grupo, por mostrar claramente que, que é a mesma coisa que eles, (...) ela é auto-suficiente ou tem personalidade suficiente pra falar o que quiser, aí entram vários fatores. Mas você percebe também que eles conseguem, grande parte do tempo, dar uma controlada na língua”.

“A questão da caixinha (...) terminou o que eu tinha que explicar, (...) eu pego, abro a caixinha da turma. (...) Aí, eu leio em voz alta a pergunta e, e explico ou, então, a gente discute a, sobre aquele assunto, né? Aí, nisso sempre rola aquela situação: ‘ah, mas um amigo meu’, né, você sabe que um amigo meu é meio relativo, né, geralmente é a pessoa mesmo ou dentro da família, (...) se for uma menina é uma amiga minha, se for menino é um amigo meu, né? Mas nunca é ele, lógico, né, ele não vai se expor assim na frente dos colegas todos, né? Então, em algumas situações eu leio. Aí, um ri, (...) sabe aquelas pessoas que quando estão extremamente nervosas dão gargalhada? Isso acontece em sala de vez em quando, você tem que dar uma, contornar a situação. (...) Então, é um recurso que é utilizado dentro da aula. Aí, você tira um monte de dúvidas ao mesmo tempo. (...) Então, são coisas, perguntas assim muito parecidas, mas eu leio mesmo assim pra pessoa ver que ela foi contemplada. Porque mesmo que não tenha o nome dela, você como estudante, você sabe o que você escreveu, o que você não escreveu, então eu não posso desvalorizar a sua dúvida, nem fazer pouco caso. Que o negócio de você ler e começar a rir, né, isso é cruel. Então, tomo alguns cuidados em relação a isso e em relação também à reação dos colegas.

- Ana Flávia: Reação dos colegas?

- Geralmente são os meninos, que começam a rir, a fazer gracinha, a questão da maturidade, né, que os meninos sempre são um pouquinho diferentes das meninas.

Fabiana comenta que se sente “bem à vontade”, diante das dúvidas e questionamentos dos(as) alunos(as) sobre sexualidade: “sinceramente, eu me divirto”. E esclarece que adora ler “coisas úteis e fúteis”. Como a pesquisadora não compreendeu muito bem o que ela quis dizer com esta expressão, a professora explica: “as meninas adoram ler essas revistas assim, *Capricho*, *Comigo*, aqueles negócios, *Rebeldes*, sei lá, todas essas coisas. Então, eu tomo revista de vez em quando, mas só que antes de devolver, eu leio”. O que não deixa de ser uma estratégia da professora de aproximação em relação ao ‘universo adolescente’ (e, principalmente, das adolescentes).

Ao abordar temas relacionados à sexualidade, a professora traz para a discussão em sala de aula a questão da diversidade cultural, como no exemplo mencionado por ela quando diz para os(as) alunos(as): “Tem algumas culturas, que vocês sabiam que eles utilizam sangue de menstruação pra fazer limpeza de pele, ou pra purificar a alma? Então, vai de cultura pra cultura”. A partir deste exemplo, a professora comenta que: “você começa a inserir conhecimentos de outras culturas... ou informa que existem outras culturas, outras maneiras de ver a vida, né?”. Esta é uma outra questão importante em termos de educação sexual na escola: trabalhar juntamente com os(as) alunos(as) as relações entre sexualidade e diversidade cultural. Afinal de contas, o exercício da sexualidade é perpassado por valores e práticas culturais que variam, dependendo do contexto em questão.

Sobre os cursos de capacitação oferecidos aos(às) professores(as) sobre sexualidade e drogas, Fabiana apresenta uma visão bastante crítica, tanto em termos das concepções subjacentes às temáticas em foco como em termos de formato dos cursos. De forma mais detalhada:

“Eu fui fazer um curso (...) sobre sexualidade. Eu fui a dois encontros. Eu falei assim: ‘gente, eu não agüento essa professora... né?’ (...) Ela falava de uma maneira assim tão tradicional sobre as relações... pessoais, a parte de sexualidade. Eu falei assim: ‘não dá’. Se eu for... trabalhar dessa maneira com os meus alunos, vai ser igual ler um livro, um livro que fala sobre sexo ou qualquer coisa parecida. Sistema reprodutor masculino e feminino? É importante você conhecer as partes? É. Mas não é o principal, né? (...) Nos cursos tem que ter a questão de como vivenciar a sexualidade em sala de aula. Como você contornar situações, ou como você motivar os seus alunos a participarem de um debate, uma discussão sobre... a, a liberdade sexual, ou em que momento o sexo deve entrar na vida deles, de que maneira, a questão da responsabilidade. Isso tem que ser trabalhado. Agora, que a mulher tem isso e isso e isso, e a mulher demora mais pra gozar, ou que... que o homem só pensa em sexo, isso aí tá em quase todos os livrinhos que a gente vê por aí. (...) O que precisa, assim, é de coisas de como vivenciar, cursos que mostrem isso. Vamos aprender a vivenciar, trabalhar a questão da sexualidade em sala de uma maneira prática, uma maneira gostosa, né? Porque você me dizer que sexo, assim como drogas, é uma coisa ruim, a gente sabe que não é. A questão é que, a droga, em um primeiro momento é maravilhosa, mas depois ela vai, é, tomar conta da sua vida. Até que ponto vale a pena você experimentar uma coisa que depois vai tomar conta de você? O sexo não, você pode, é, ter ele como uma coisa prazerosa a partir do momento que você tem responsabilidade. Não só com você, mas com a pessoa que está com você. (...) Os cursos são sempre ruins (...) o formato é o mesmo, porque são chatos do mesmo jeito [risos – pesquisadora] e você sai deles sem ter aprendido nada”.

A partir do trecho anterior, cabe questionarmos: até que ponto estes cursos não estariam reforçando alguns estereótipos de gênero, que circulam no cotidiano, em relação à sexualidade? Por exemplo, “que o homem só pensa em sexo, isso aí tá em quase todos os livrinhos que a gente vê por aí”. Quais as possíveis implicações da

reprodução da concepção, por exemplo, de que “o homem só pensa em sexo”? Esta é, certamente, uma questão complexa. Entretanto, podemos delinear algumas hipóteses, dentre elas a seguinte: tal concepção tende a reforçar a idéia de que os homens teriam ‘naturalmente’ mais desejo sexual do que as mulheres. Logo, há a tendência em associar o desejo sexual como um ‘signo de masculinidade’. Considerando a concepção de gênero essencialista e dualista – tão arraigada em nossa sociedade – não é difícil supor que um signo de masculinidade é facilmente traduzido em um signo de ‘não-feminilidade’. Ou seja, uma das possíveis implicações seria a seguinte afirmação, em tom prescritivo: ‘as mulheres não devem pensar em sexo, já que isso é uma característica masculina’.

Apesar de eventualmente ocorrer um trabalho de parceria entre os(as) professores(as) para abordar questões relativas à sexualidade na escola, este tipo de parceria, de acordo com Fabiana, não é muito comum. Na percepção dela, não há muito espaço de discussão entre os(as) professores(as) sobre questões relacionadas à sexualidade: “‘ah, por que você tá dando a parte de sexualidade? Eu trabalhei com os meninos isso, aquilo, aquilo outro’. Isso não é uma coisa assim muito bem vista na discussão. (...) As pessoas se resguardam”. A professora acredita que a escola deve, sim, incluir nas suas atividades discussões sobre as DSTs, incluindo a AIDS. Além disso, ela acha importante orientar os(as) alunos(as) para que os(as) mesmos(as) desenvolvam estratégias concretas para lidar com diversas situações envolvendo o corpo e a sexualidade, como é expresso no trecho seguinte:

“Tem que incluir, faz parte do dia-a-dia, todos eles estão... numa idade que eles estão propensos a pegarem qualquer tipo de doença por não conhecê-las. A questão de não saberem identificar se uma pessoa está sadia ou não. A gente sabe que tem determinados, determinadas fases de algumas doenças que não dá pra perceber mesmo. Mas têm outras fases que são bem visíveis. E eles têm que estar aptos a perceber isso. E na dúvida saberem dizer não, ou inventar uma desculpa de uma maneira bem, né, elegante. E sair dessa situação (...) Tem que ter estratégias. Porque você, ao mesmo tempo que tem que orientar, assim: ‘olha, se você perceber isso, tá errado’. Mas você também tem que orientar assim: ‘olha, não expõe a pessoa, né? Porque senão você vai criar uma situação delicada. E se for uma coisa que nem ela tenha percebido ainda? E por falta de informação, se ela não souber? (...) Imagina se, de repente, você faz um comentário e estraga um relacionamento super gostoso, né? Mas você pode ser sutil o suficiente pra fazer a pessoa perceber que tem alguma coisa errada pra procurar um médico’ (...) Eu acho que você também tem que indicar caminhos. Não é só: ‘ah, isso aqui é uma pereba enorme’. Tá, mas como é que a gente pode cuidar, como é que você pode... ajudar a pessoa? Como é que você vai se resguardar em relação a alguma coisa? (...) Você tem que dar as duas situações (...) saber identificar a situação e como sair dela ou agir nessa situação no sentido de melhorar, né? E fazer com que ela seja favorável a você futuramente”.

Sobre a questão do abuso sexual de crianças e adolescentes, a professora menciona o caso de uma aluna que, através de uma redação, “pediu socorro” a ela, pois a aluna tinha passado grande parte das férias “fugindo” do padrasto que tentou abusar sexualmente dela:

“Quando eu entrei na rede [pública de ensino], uma vez eu passei uma redação (...) Foi a primeira e última vez que eu passei esse tipo de trabalho.

- Ana Flávia: Mas por quê?

- Porque eu não tenho paciência de ler redação... né? Leio todos os trabalhos que eu passo para os meninos, mas redação, redação não. E como eu tinha... começado há pouco tempo a dar aula, eu passei a redação, (...) passei, larguei no armário e guardei. (...) Aí, depois de mais ou menos de uns três dias, aí a menina virou e falou assim: ‘professora, a senhora já leu a minha redação?’ Eu disse ‘não’. ‘A senhora vai ler?’ ‘Vou’. Aí, ela me cobrou uma, duas, três vezes. Assim, não é possível! Que quê tem na redação dessa menina que ela tanto quer que eu leia? (...) Ela tava relatando, na redação dela, que grande parte das férias ela passou fugindo do padrasto que tava tentando abusar... dela. Na verdade era um pedido de socorro (...) Então, eu aprendi que você tem que ser responsável com as coisas que você pede para os alunos em relação à, à vida deles. (...) Passei pra Direção, pedi pra Direção acionar o SOS Criança”.

Em relação a esta questão, Fabiana acredita que, infelizmente, “na escola se usa uma venda pra não enxergar muita coisa, né, que têm casos que são gritantes”. E explica como ela aborda, em sala de aula, a questão do abuso sexual de crianças e adolescentes. Sobre a questão ampla da violência contra crianças e adolescentes, a professora menciona, também, o caso de uma aluna que sofria maus tratos e que a escola acionou o SOS Criança. Nas palavras de Fabiana:

“Eu tento... abordar isso nas aulas, né? A questão do toque, a questão da, do abuso, que grande parte dos abusos são de casa, são pessoas conhecidas, né? Que o fato de ser padrasto ou madrasta não significa muita coisa, que hoje em dia a quantidade de abuso em relação aos meninos têm crescido muito, né? Tento, vou colocando, à medida que a aula vai acontecendo, dependendo do assunto, vou inserindo essas coisas que fazem parte do dia-a-dia. Isso é cotidiano deles, eles têm que estar atentos a isso, né? Mas, de uma maneira geral, a escola não trabalha isso... né, não trabalha. O caso dessa menina, quem me ajudou foi a orientadora [educacional] da escola. (...) Os pais foram acionados, foram chamados. Os pais, na verdade, a mãe e o padrasto da menina. Foram ameaçados. Foram ameaçados no sentido de serem denunciados. A orientadora primeiro chamou, ameaçou, né? Aí, com isso a família... Na verdade, o SOS Criança não foi acionado. (...) Então, são situações assim ruins. Aqui na escola a gente já acionou o SOS Criança com uma menina que estava sendo maltratada, ela morava na casa de uma conhecida da família, veio pra cá do interior, tava sendo maltratada, passava fome... batiam na menina (...) aí foi acionado, né, tomaram a guarda dessa senhora, dessa menina”.

Entrevista 5: Ricardo (nome fictício), 38 anos, católico

Como Ricardo ministra a matéria de Ciências, ele já lidou diversas vezes com questões relacionadas à sexualidade em sala de aula. É possível perceber, a partir da sua fala, que ele tem muita experiência em lidar com comentários e questionamentos dos(as) alunos(as) relacionados à sexualidade. O professor realiza um trabalho muito interessante sobre a linguagem utilizada pelos(as) alunos(as) para se referirem às questões relativas à sexualidade. Esse trabalho é realizado tomando como base a linguagem cotidiana ('vulgar') utilizada pelos(as) alunos(as) visando à apropriação da linguagem científica.

Cabe destacarmos que, distintamente de algumas professoras entrevistadas, Ricardo não demonstra nenhum incômodo com a linguagem 'vulgar' utilizada pelos alunos e pelas alunas. A linguagem que os(as) alunos(as) utilizam no cotidiano para se referir às relações sexuais, aos órgãos sexuais, é vista pelo professor simplesmente como a base que os(as) alunos(as) tem para falar sobre estes assuntos. Tal linguagem deve, simplesmente, ser trabalhada pelo professor no sentido de que os(as) alunos(as) se apropriem da linguagem científica. Além disso, o professor aborda questões de gênero que orientam a forma como os alunos e as alunas fazem perguntas e/ou comentários sobre questões de sexualidade. O trecho apresentado a seguir, apesar de longo, é bastante ilustrativo das intrincadas relações entre sexualidade, linguagem e gênero:

“Antigamente, você trabalhava... sexualidade, mas era aparelho reprodutor masculino e feminino, né? Você tinha essa visão de sexualidade, né? (...) Hoje, quando você trabalha sexualidade, você abre mais o leque. Você fala sobre o aparelho reprodutor masculino e feminino, você fala sobre homossexualidade, transexualidade, bissexualidade.

- Ana Flávia: Incluindo os livros didáticos ou...?

- Têm livros didáticos que já trazem tudo isso, essa visão da sexualidade hoje, né? (...) Então, hoje já se abre mais esse leque para poder estar-se trabalhando com isso. Então, e surgem muitas dúvidas, eles são muito ávidos de, de conhecimento nessa área. Então, se você quer atenção de um aluno adolescente, né, é você trabalhar conteúdo de sexualidade. (...) No meu caso, que trabalho com Ciências, você vai trabalhar aparelho reprodutor masculino e feminino, que entra na parte de sexualidade, eu tenho, eu não preciso me estressar em sala, eu tenho controle total da sala de aula ali na frente. Porque eles são ávidos de saber. Eu acho que ainda existe em casa um tabu muito grande, os pais ainda não conversam suficiente com os filhos sobre essa questão. Então, é, você encontra alunos que ainda falam: ‘professor, eu não aceito a homossexualidade. Não aceito. Isso não existe, professor, não aceito’. Aí, você tenta colocar realmente o fato como é, né? Da questão, tenta colocar realmente a questão científica, a, o que traz a corrente científica. Mostrar todas as outras correntes, a religiosa, o que ela coloca, que a gente tem que colocar todas, né? E aí, você coloca isso. (...) Eu assim, eu agrido muito a eles, porque eu, eu chego pra eles e falo assim: ‘pois é, gente, vocês estão acostumados, assim, a falar muito com os colegas em bater punheta’. Eles: ‘haaan [exclamação do

professor, imitando a reação dos alunos], nossa!'. Porque eles acham um absurdo o professor falar isso. Então, eles, né, ficam assim: 'nossa, o professor sabe falar bater punheta, né?' (...) 'Nossa, o professor Ricardo falando isso dentro da sala, né?' (...) Eu falo com eles, assim, falo numa boa, sério assim. E eles ficam meio rindo, né, no cantinho da boca. 'Pois é, nós não vamos mais usar termos vulgares, a gente vai usar termos científicos, por exemplo, em vez de falar cu, a gente vai falar ânus'. 'Nossa, professor'. 'Ao invés de falar buceta, a gente vai falar vagina'. E aí, começa o trabalho, entendeu? Pra poder, pra eles, até mesmo começarem a perguntar, soltar. Pra eles verem que eu também sei, que eu também uso esses termos, que eu também sou conhecedor, e aí eles começam a perguntar isso tudo, né?

- Ana Flávia: E você acha importante esse trabalho com a linguagem?

- Extremamente importante, porque se você, se eu chego na sala falando: 'vagina', e falando, não usando termos que eles conhecem, falando pênis, falando glândula, eles, a cabeça, por exemplo, eu falo assim: 'você não vão usar mais a cabeça do pau, você não vão falar glândula'. (...) Aí, eles já começam a entender, eles vêem que eles podem me perguntar que eu vou entender, né? Então, essa linguagem, essa troca, ela é muito importante, né? E assim, eu tenho percebido que as meninas, elas têm muito mais vontade de informação. Os meninos, eles têm vontade, mas eles não perguntam tanto quanto as meninas. (...) De uma forma geral, eu vejo que as meninas perguntam mais do que os meninos.

- Ana Flávia: Por que você acha que isso ocorre, Ricardo?

- Eu, estatisticamente eu percebo. Eu, assim...

- Ana Flávia: Você acha que tem alguma coisa, assim, por trás desse fato dos meninos perguntarem menos?

- Os meninos, eu vejo que eles têm um, um conhecimento vulgar, popular maior. Revistas, conversas entre eles, o irmão mais velho que tem uma revista de mulher pelada, né, que é uma revista de sacanagem. Até mesmo essa herança masculina que a gente traz, né? Eu vejo que eles conversam mais sobre isso. As meninas, eu vejo que elas conversam, né, menos, elas, né, uma menina falar pra outra sobre essa questão, eu acho que elas sentem mais, né, um pouco de receio. Então, eu vejo que no momento que eu dou essa abertura, elas perguntam mais. Às vezes, em casa não dão essa quantidade de informação. Então, elas começam a perguntar mais. (...) E eu vejo que os meninos eles, quando eles querem conversar, perguntar, eles ficam falando um pro outro. (...) A menina quer perguntar, ela levanta o braço e pergunta. Ela não discute com a outra, ela pergunta. Os meninos primeiro eles trocam idéias, eles perguntam um pro outro, eles falam, argumentam, aí depois um levanta o braço e: 'professor, isso assim, assim'. E aí: 'cá cá cá cá' [imitando o riso], cai na risada porque o outro perguntou e tal, né? Então, assim, existe esse receio. Então, eu vejo que elas perguntam mais... por esse lado (...) por não terem aonde tá conversando muito sobre isso, né? Então, eu trabalho dessa forma, né? Eu tento mostrar essa linguagem pra que eles conheçam a linguagem científica, né? Sabendo que a popular tá ali, eles conhecem facilmente e eu jogo em cima a científica pra que eles comecem a observar. Aí, quando você vai mais pro final, que você tá trabalhando a questão de sexualidade, eles já começam a usar: 'Professor, o pênis', eles não falam mais o pau, eles não falam mais. (...)

- Ana Flávia: Tem uma questão que você apresentou, Ricardo, que eu achei muito interessante, que é essa questão das meninas perguntarem mais do que os meninos. E aí, eu queria saber o que você acha, né? Você comentou que os meninos (...) têm um conhecimento cotidiano, popular. Conversam com os colegas, têm as revistas, enfim. Será que esse receio de perguntar pro professor (...) de alguma forma não estaria relacionado a, a uma, uma espécie de demonstração de não conhecimento? O menino perguntar sobre questões de sexo, relacionadas à sexualidade, de alguma forma, quando você pergunta algo, você tá querendo saber. O querer saber explicita um não saber. Será que essa coisa do menino chegar e perguntar alguma coisa relacionada à sexualidade, talvez, não sei, seria mais complicado pros meninos, porque perguntar explicita um não

saber: ‘olha, eu não sei tanto assim do assunto, que eu tenho que perguntar pro professor’. Não sei, eu tô, eu tô pensando alto a partir do que você falou.

- Tem, com certeza tem. Tem sim. Isso é bem claro, explicita bastante. (...) O fato deles trocarem informações antes entre eles, primeiro pra depois perguntar, é justamente pra ver se descobre o que é. Então, se um aluno levanta um braço, no caso o menino, levanta o braço e pergunta, ele está afirmando pra turma toda que ele não sabe o que é aquilo. Então, por exemplo, você estuda corpo humano na 7ª série, 7ª série é a faixa etária 14 anos, 13 pra 14 (...) [se] foge um pouco da faixa etária, vamos pôr 15 aí, né? Então, hoje, pra grande maioria dos meninos, um, um colega de sala que tem 15 anos e ainda não teve uma mínima relação sexual com uma menina, não teve um, um ficar com ela, um acariciamento mais profundo, vamos dizer assim (...): ‘ê, rapaz, que história e essa?’. Então, surge até esse tipo de piadinha em sala: ‘ih, professor, esse aí, ele não sabe nada não, vai ter que ensinar tudo’. (...) O receio deles é que, você tá claríssima quando você faz essa pergunta, realmente é verdade. Eles têm receio mais por esse lado. A menina não, a menina, assim, ela, ela questiona porque a imagem que se tem é que a menina não tem que saber, né? Agora o menino não: ‘perai, 15 anos, 16 anos, tá perguntando isso, que história é essa, né?’ (...) Você vê que tem meninas que já, nas perguntas, elas já tiveram relação sexual. Elas perguntam sobre OB, elas perguntam sobre a questão da, do hímen, elas perguntam, assim, várias questões. (...) E a gente interpreta dessa forma, (...) que ela já teve uma relação sexual, né?

- Ana Flávia: Mas isso aparece de alguma forma mais sutil entre as meninas?

- Bem sutil, bem sutil, de uma forma bem sutil. É difícil você ter uma menina que se coloque muito abertamente.”

No trecho anterior, percebemos que o professor – além de ser sensibilizado em relação à importância de se trabalhar questões de sexualidade na escola – demonstra, novamente, que tem conhecimento e experiência em trabalhar com tais questões. É importante destacar, também, que ele tem um ‘olhar’ atento em relação às questões de gênero, como foi expresso no trecho apresentado anteriormente. Cabe mencionar que, segundo o professor, “os pais das meninas, realmente, eles têm mais... resistência a esse trabalho do que o das, dos meninos”. Nesse sentido, observamos o receio de alguns pais que suas filhas percam a ‘inocência’ em relação à sexualidade. ‘Inocência’ que pode ser traduzida em desconhecimento/ignorância em relação ao corpo e à sexualidade. Esta é uma questão que merece um aprofundamento analítico. Nas palavras de Ricardo:

“Eu vejo que a escola, ela tem que trazer pra dentro dos currículos essa questão da sexualidade. Não é o professor de Ciências trabalhar sexualidade. Isso tem que ser um projeto que esteja dentro do currículo, o professor tem que trabalhar, não só o professor de Ciências, mas todos os professores, né? (...) Então, eu vejo que a sexualidade, ela tinha que estar inserida, fazendo parte, porque, assim, existe nos parâmetros curriculares temas transversais, mas se a escola não quiser trabalhar, ela não vai trabalhar a questão da sexualidade. O professor vai trabalhar o aparelho reprodutor masculino e feminino, ponto final, acabou. É o que tá no livro. Não vai trabalhar mais nada. (...) Eu acho que se você traz essa questão da sexualidade, você quebra muitas barreiras, né? Você tira muitos obstáculos, por exemplo, você vai ter um espaço onde o aluno vai estar falando de sexua, de bissexualidade, de, da homossexualidade, da heterossexualidade. Então, a criança vai estar sabendo, chegando em casa usando termos específicos e não vai usar

termos vulgares. Então, assim, tudo isso ia ajudar. (...) Eu vejo que a sexualidade é uma coisa muito mais abrangente. É você mostrar a questão dos gêneros, né? (...)

- Ana Flávia: Isso não aparece nos livros didáticos?

- Não, isso não aparece nos livros didáticos.

- Ana Flávia: Porque você comentou anteriormente, Ricardo, que tá começando a mudar, já tem alguns livros que são...

- Isso, alguns livros que trazem (...) outros não, outros são especificamente restritos. Você tem um livro ou outro que traz essa visão, e por sinal ela vem até à parte. (...) Ela vem em anexo. Por exemplo, você tem o livro, que traz o aparelho reprodutor masculino e feminino. Aí, tem um anexo, quer dizer, se o professor quiser trabalhar no livro aquela parte ele trabalha, se ele não quiser, ele fala: 'olha gente, façam a leitura'. E pronto. Porque eu vejo que tem muito professor que tem uma resistência em trabalhar esses temas, tem professor que tem resistência em falar pro aluno sobre essa questão sexual, né?

- Ana Flávia: Por que quê você acha isso?

- Eu vejo, assim, que a falta de conhecimento, muitas vezes, né, eu vejo essa parte científica mesmo do conhecimento e o receio de tá falando com aluno, né, que ele é um ser sexual também, que o professor é um ser sexual, que ele pratica o ato sexual, que ele vivencia carinho, que ele troca afeto. Então, eu acho que, muitas vezes, têm professores que têm uma certa resistência com isso, em colocar isso pro aluno, né, colocar esse lado pro aluno. (...) E eles não querem, né, entrar nessa veia da sexualidade, eles têm receio pelo que os pais vão achar (...) Antigamente, pra você trabalhar sexualidade você tinha que pedir autorização, (...) isso era um tabu, você não podia fazer isso, né?

- Ana Flávia: Mas atualmente, há algum, você percebe alguma resistência, por parte da família, por parte dos pais...

- Existe, se tem. (...) Tem pais que ainda não entendem, muitas vezes, vem saber o que tá se falando, né? (...) Quando chega o aparelho reprodutor masculino e feminino, né? Que aí eu, eu, eu faço um trabalho pra eles entrevistarem os pais, né: 'como foi sua primeira vez?' E muitos pais ligam pra escola questionando isso. Porque eles não querem, assim, eu tento abrir um diálogo do filho com o pai. (...) Pra que o pai converse com o filho sobre aqueles temas. Então, assim, perguntar: 'como foi sua época de namoro, pai? Como era namorar na sua época? Existia o ficar na sua época? Você sabe o que quê é ficar?' Essas perguntas, nesse sentido, tentar perguntar pros pais. Eles trazem os relatos (...) 'não, professor, minha mãe disse que não ia responder isso não'.

- Ana Flávia: E no caso da menina, é, a entrevista é com a mãe, como é que é?

- Não, a entrevista é assim, ou com o pai ou com a mãe, é com um ou com outro. É pra criar um canal. Então, assim, eu lanço as perguntas, eles levam. Tem questionários que chegam sem responder, tem pais que vêm à escola e perguntam, querem saber o que está acontecendo. Tem pais que não perguntam nada, respondem. Tem pais que fazem depoimentos fantásticos. Então, assim, são, é um universo muito grande, né? (...)

- Ana Flávia: E no caso da família das alunas? Você percebe alguma diferença?

- É, tem. Tem uma, é, assim, eu percebo que vem mais pais, pais que eu digo pai e mãe, perguntando no quadro das meninas do que dos meninos. É difícil vir um responsável de um homem, perguntando, de um menino, perguntando. (...) Dos meninos, é muito difícil você encontrar, ou não respondem ou, é, não fizeram, ou responderam, tá tudo bem e fica por isso mesmo. (...) Você também encontra, lógico, você encontra meninas que respondem, as mães vêm, elogiam o trabalho, falam que é muito importante, só assim ela conseguiu falar com a filha dela, que não sabia o jeito de conversar, mas que, através daquilo ali, conversa e tudo o mais. (...) Mas os pais das meninas, realmente, eles têm mais... resistência a esse trabalho do que o das, dos meninos".

Ricardo menciona, no trecho anterior, que existe a expectativa que o(a) professor(a) seja um 'ser assexuado' e que, pessoalmente, ele discorda desta

expectativa. Com o intuito de avaliar se esta expectativa seria um dos obstáculos para a realização de um trabalho de educação sexual na escola, a pesquisadora pergunta:

- Ana Flávia: “Você comentou (...) nessa entrevista, Ricardo, uma... parece que há uma certa expectativa que o professor seja um ser assexuado, você comentou alguma coisa nessa...

- Alguma coisa nesse sentido. É, exatamente. Eu falei o seguinte, que, muitas vezes, quando você vai falar em sexualidade com o aluno, que você fala assim: ‘quando você está lá numa relação sexual’, você cita isso, né, ‘você está numa relação sexual’. Aí, o aluno, ele olha pra você e observa você como ser assexuado: ‘Ué, o professor, então, tem relação sexual?’.

- Ana Flávia: Eles estranham?

- Eles estranham isso, né? Então, por isso que eu falo, quando (...) eu começo com os termos vulgares pra eles perceberem que eu faço parte desse mundo, eu tô com o pé no chão, eu visito os ambientes que eles visitam, eu já... olhei revista de mulher pelada como eles olham, pra criar aquele, aquela ida e vinda, né? (...) Eu gosto muito de dançar. Eu sou muito eclético com música, né? E a dança é uma questão sexual também, envolve sexualidade, sensualidade, né? Então, por exemplo, eu gosto de dançar forró. E aí, por exemplo, quando os meninos me vêem sério, o tempo todo sério, em sala, brinco, raríssimas vezes, eu fico brincando. E aí que eles me vêem dançando: ‘professor Ricardo, o senhor sabe dançar forró?’. Eles espantam. (...) ‘Nossa professor, mas a gente não sabia que você sabia dançar forró. Nossa, mas você dança tão bem’. Então, assim, [o/a professor/a] é um ser que está à parte. (...)

- Ana Flávia: E você acha que essa visão dos alunos dos professores como seres assexuados, essa visão não seria, (...) não sei, será que não seria também um obstáculo para o professor trabalhar com esse tema [sexualidade]?

- É, é, eu vejo que sim. E, assim, eu sinto que os professores têm essa dificuldade, eles têm essa barreira mesmo pelos alunos os, os verem dessa forma. Assim, por exemplo, do professor não falar no assunto, não tocar no assunto”.

O professor acredita que é muito importante a discussão sobre a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a AIDS, no contexto escolar e esclarece que tal discussão já está prevista nos currículos das escolas. Entretanto, esta não é uma discussão ‘tranqüila’, pois encontra resistência na crença religiosa de algumas famílias e mesmo entre alguns(mas) professores(as), como é explicitado no trecho seguinte:

“Dentro da programação do conteúdo da, do, dos currículos, né, já existe essa questão das doenças, ela já faz parte, né, DST/Aids. E isso é extremamente importante. Eu acredito que tem que ser feito sim, porque nós temos alunos aqui que, até mesmo eles se colocam, eles colocam aqui que: ‘professor, mas meu pai não usa camisinha’. E assim, eles se confrontam muito, porque essa aqui é uma comunidade até mesmo muito religiosa: ‘ah, porque a Igreja, ela proíbe o uso de camisinha’. Aí, você vai explicar o porquê da proibição que a Igreja coloca, que ela defende a idéia do relacionamento sexual pra procriação de filhos. Então, é pra evitar esse exagero de relacionamento. Aí, você começa a colocar toda essa situação. Então, assim, quando você tá falando de métodos contraceptivos, (...) por exemplo, o trabalho que eu fiz sobre sexualidade, tem, tem essa parte, onde você coloca das doenças e dos métodos contraceptivos. (...) Eu percebo que hoje o aluno, ele tem uma relação sexual muito mais rápida, né, assim, na

faixa etária, com 13, 14 anos. Então, assim, é necessário que ele saiba se prevenir, né, é necessário que ele saiba que existe a camisinha, é importante que ele saiba o uso, como usar. Estar, assim, por exemplo, tem colegas [professores/as] que defendem que você mostrar a camisinha você está estimulando o aluno a usá-la. (...) E, na realidade, não é. É o aluno conhecer, que existe aquele (...) instrumento de proteção à vida dele, muitas vezes, porque a gente tem, de repente, uma AIDS aí também, né? Então, assim, tem essas idéias que precisam ser elaboradas, até mesmo pra você falar a mesma linguagem, né? De repente, você constrói uma coisa aqui e tem outro cons, desconstruindo ali.”

A partir do discurso de Ricardo, parece que alguns(mas) professores(as) acabam por ‘desconstruir’ iniciativas na direção de um trabalho de prevenção das DSTs/AIDS na escola. Em um sentido mais amplo, a resistência para se trabalhar de forma sistemática questões relativas à sexualidade não está situada apenas ‘fora dos muros’ das escolas (nas famílias, por exemplo), mas também no seu interior.

Entrevista 6: Joana (nome fictício), 40 anos, espírita

A professora – ao ser questionada se ela já teve a experiência de lidar com situações em sala de aula que envolvessem questões relacionadas à sexualidade – apresenta dois exemplos que focalizam a questão da dança. Ela comenta que percebe o preconceito de muitos alunos (do gênero masculino) em relação aos colegas que gostam de dançar, pois na visão destes alunos, dançar é algo tipicamente feminino:

“Lembro. Tem uma recente agora... no show dos *Rolling Stones*, né, que vieram questionar a performance do Mick Jagger, né, no palco. (...) Eles falaram assim: ‘ah, mas aquilo ali, aquele cara não pode ser homem dançando daquele jeito’. Um comentário assim, mais ou menos, desse tipo, né? E aí, aí, começou a discussão em sala, os meninos, coisa rápida, assim, né, mas que eu fui observando. (...) E aí, eles, eles, as meninas achando que não, né, e um grupo de meninos achando que, que não, que aquilo era coisa de bicha, não sei o quê e tal, né? Aí, eu, eu entrei (...) e falei assim: ‘gente, uma pessoa, né, da, que tem a história de vida dele, que é um artista conhecido internacionalmente e tal, né? Ele não tinha porque tá negando essa opção sexual dele. Ele é uma pessoa adulta, madura, tudo, né? E o que, eu acho que o foco da discussão não tem que ser como que ele tava dançando ou se ele é homossexual ou não. É... como é que foi o show, né? Como é que uma banda consegue juntar tanta gente num espaço, passar tanto tempo na mídia. Qual o segredo deles pra tá tanto tempo, assim, fazendo sucesso. Da onde que ele tira, né, tantas composições bonitas e tal’. E aí, fui discutindo outras coisas com eles, né? (...) [Os alunos] Foram levados pra esse lado da discussão, exatamente por conta de... de preconceitos, né? Eles queriam valorizar mais a questão da dança dele, muito afeminada, não sei o quê, do que os valores, né, as outras coisas que o show tinha pra oferecer. (...)

- Ana Flávia: Você já pre, já presenciou alguma outra situação em sala de aula, alguma pergunta, algum comentário de um aluno, envolvendo questões relacionadas à sexualidade?

- Olha, é, também de uma outra assim, de um show que ia ter da banda Calypso, né? E que um aluno falou que ia (...) pra esse show, e o outro: ‘ah, já vai dançar, né? Já vai

com a sua dancinha pra lá’. Exatamente aquele que tem um grupo de dança. E aí, ele falou assim: ‘não, meu grupo todo vai pro show de dança, né?’. E ficou naquelas piadinhas assim, né, mas aí como o outro já se colocou logo: ‘não, eu vou mesmo, meu grupo todo vai e tal’. Aí, o outro calou também. Nesse dia, eu não entrei na discussão também, só escutei as piadinhas (...) e ele mesmo resolveu, então... deixei passar.

- Ana Flávia: Curiosamente, né, é o segundo exemplo envolvendo dança, né? Quer dizer, os alunos, são mais os meninos que questionam essas coisas: ‘ah, não, mas essa coisa de dançar não é coisa de homem’...

- Mais os meninos.

- Ana Flávia: Mais os meninos? As meninas em relação a isso... qual a postura delas?

- Não tem preconceito... né? (...) Se elas vêem um, um, um conjunto, né, na televisão, um cara dançando muito bem, requebrando, sei lá, fazendo a performance dele, elas não vêem aquilo ali como uma coisa afeminada. E os meninos vêem, entendeu? Os meninos já têm mais preconceito com relação a isso.

- Ana Flávia: (...) Tem eventos aqui na escola que, que, enfim, festas, eventos festivos, que tem algum espaço assim pra dança? (...) Os alunos participam, os meninos, ou tem uma resistência grande por parte dos meninos? Como é que é isso, Joana?

- É, sim, normalmente, quando tem uma hora cívica, uma atividade cultural ou, então, um, um intervalo, assim, maior, pra eles dançarem, né, tem aquele grupo, tem um grupo que sempre participa. Que os meninos dançam, que tem um grupo maior, que envolve as meninas também, que dança. E tem aquele grupo que só fica olhando, que é quase que 80% [risos – professora]. (...) As meninas dançam. (...) E os meninos observam as meninas... dançarem. E 20% dança também”.

É interessante perceber o quanto a concepção dualista de gênero tem raízes profundas, principalmente, entre os meninos e os adolescentes. Tal concepção orienta a percepção deles, a ponto de estabelecer uma fronteira rígida entre o que é tipicamente masculino (logo, não-feminino) e o que é tipicamente feminino (logo, não-masculino). Nos exemplos mencionados pela professora anteriormente, podemos notar claramente o quanto a dança é fortemente associada à feminilidade. Coerente com esta lógica de gênero dualista, podemos inferir que: ‘homem que é homem, não dança!’. A manutenção desta fronteira rígida entre masculinidade e feminilidade acaba por implicar na constante desqualificação dos alunos (e dos homens, em geral) que gostam de dançar. Nesse sentido, parece que os homens, freqüentemente, ‘são convocados a provar’ sua masculinidade em inúmeras e variadas esferas da vida. Cabe questionarmos: provar a masculinidade, para quem? Provavelmente, para outros homens que, também, devem apresentar constantemente o seu ‘passaporte’ de ingresso e permanência em um universo masculino rigidamente delimitado...

A professora comenta que, muitas vezes, nem a escola e nem a família estão preparadas para trabalhar com tais questões. Ela enfatiza a importância da capacitação dos(as) professores(as) para trabalhar com questões de sexualidade no espaço escolar. Nesse sentido, seria necessário: “preparar eles mesmos [professores/as] para discutir entre si pra poder... tá repassando [para os/as alunos/as]”. De forma mais específica:

“[Pausa longa] É, deixa eu pensar aqui. Na verdade, a escola hoje, ela tenta se capacitar pra tá trabalhando, né, inclusive é um, um dos temas, um dos temas transversais, que a escola tem que trabalhar mesmo, é a sexualidade. Mas eu vejo assim, falta muito preparo por parte dos professores, falta um suporte técnico, assim, alguém que possa estar orientando a escola nesse sentido. Eu acho que uma psicóloga, também, deveria fazer parte do, do grupo, da escola assim, pra tá ajudando, né, orientando, tá abrindo essas discussões de uma maneira geral, né? (...) Já tem diminuído, mas ainda assim é a gravidez na adolescência, também, é uma questão séria, né, que a gente tem que trabalhar e tem que, né, discutir. E, assim, eu vejo assim, muitos dos meus colegas e até eu também me coloco nessa posição, muitas vezes, eu não tenho, é, conhecimento mesmo, assim, sabe, não sei se conhecimento acadêmico, formação suficiente pra tá aprofundando essa discussão, né, de tá chamando esse aluno em particular e fazendo um questionamento com ele, discutindo com ele, as posições dele. E aí, a gente entra também na questão da família. Muitas vezes, a família também não tá preparada, né, e aí, pode interpretar essa sua, essa sua conversa de uma maneira diferente.

- Ana Flávia: De uma forma negativa?

- De uma forma negativa, né, como se você tivesse já colocando aquilo ali como definitivo na vida daquele aluno, né? Então, (...) a escola tem que tá preparada. Hoje, ela ainda é muito deficiente nessa área, né, porque... falta recurso humano, né? Falta o recurso material, né, porque como eu te falei, por exemplo, se tivesse uma sala, aonde a gente pudesse tá fazendo essa discussão, ter um espaço onde os meninos pudessem tá procurando, né, pra tá questionando, fazendo essa discussão em grupo, talvez, né, a gente tivesse um resultado melhor. (...) Uma sala específica, né, pra fazer trabalhos em grupo, onde o aluno tivesse essa oportunidade de estar se colocando, estar discutindo, né? Porque, por exemplo, tempo de sala de aula que eu tenho, é pouco tempo que eu tenho pra me aprofundar, né? Se tivesse uma psicóloga com uma sala, um espaço que pudesse tá sempre, né, buscando quando eles tivessem dúvida, né, que eles quisessem, né, se posicionar e se colocar, então, eu acho que a gente avançaria muito.

- Ana Flávia: E a relação com os colegas de trabalho? Quer dizer, essa discussão, assim, sobre questões relacionadas à sexualidade, como lidar com isso, (...) com essas questões no cotidiano da escola, vocês conversam? Há alguma, vocês já discutiram, conversaram sobre esse assunto? Os colegas, os professores...

- É, assim, muito superficialmente, sabe? (...) Muitas vezes, o professor, o fato dele ser professor não quer dizer que ele tenha preparo pra tá fazendo uma discussão dessa, né? E aí, entra o preconceito, né, e aí entra uma série de coi, de questões, sabe, que vai se sobrepondo, né? Tem gente de cunho religioso que faz umas colocações, assim, que fica todo mundo, né, assim, besta, assim, com as colocações. Então, eu acho que falta preparo para o professor, inclusive na discussão com eles mesmos.

- Ana Flávia: Hum... Não só com os alunos?

- Não só com os alunos, sabe, mas pra preparar eles mesmos pra discutir entre si pra poder... tá repassando [para os/as alunos/as], sabe?”

A demanda por profissionais da Psicologia que atuem diretamente na escola aparece claramente no discurso da professora, como foi evidenciado no trecho anterior. Cabe enfatizar que ela não foi a única professora entrevistada que, de uma forma ou de outra, expressa o desejo de poder contar com um(a) psicólogo(a) na escola em que trabalha. Esta demanda transcende o trabalho de educação sexual no espaço escolar. Entretanto, diante da realidade concreta da rede pública de ensino do Distrito Federal – formada por diversas Regionais de Ensino (14 Regionais) e um grande número de escolas (mais de 600 escolas), incluindo as escolas do meio rural – podemos supor que a

demanda por um(a) psicólogo(a) em cada escola pública do DF seria inviável, pelo menos, há curto prazo.

De qualquer forma, seria importante garantir que os conhecimentos produzidos pela Psicologia chegassem de alguma forma às escolas. Nesse sentido, sugerimos a realização periódica de cursos de capacitação ministrados por psicólogos(as) voltados aos(as) profissionais da educação (a universidade poderia colaborar neste sentido). Para tanto, é de fundamental importância que estes(as) profissionais da Psicologia estejam não apenas sensibilizados para a importância das questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola, mas também capacitados para lidar com tais questões.

Sobre a questão da capacitação profissional, a pesquisadora pergunta se a professora já realizou algum curso de capacitação na área de sexualidade. A professora responde, então, que:

“Olha, é... teve um que eu me inscrevi, mas não pude freqüentar porque era exatamente no dia da coordenação aqui coletiva. Que eu me lembre que esse curso foi oferecido foi no começo de 2005, não, 2004, começo de 2004.

- Ana Flávia: Oferecido por quem?

- Pela EAPE [Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação]. (...) Inclusive uma colega nossa fez. (...) Mas, também, da mesma forma: muito superficial a discussão, sabe, assim, sem aprofundamento na discussão, né? Porque ela achou até que o professor, o profissional que tava, é, dirigindo o curso, não tinha nem essa coisa assim de ter segurança naquilo que ele tava passando. (...) Ela achou, assim, muito, muito fraco, né, entre aspas o curso, muito superficial. Não deu, assim, pra tirar... uma coisa bacana pra trazer pra gente tá discutindo aqui na escola”.

A partir do comentário crítico da professora em relação ao curso mencionado, é possível questionarmos: quais temas são abordados nos cursos de capacitação na área de sexualidade oferecidos pela EAPE? Qual o formato e a abordagem destes cursos? Existe alguma parceria entre a EAPE e a UnB na realização destes cursos? Estas questões assumem grande relevância, considerando os objetivos da presente pesquisa. Tais questões merecem, portanto, uma investigação posterior.

No que tange à realização de atividades na escola voltadas à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a AIDS, a professora afirma que:

“Nossa, eu acho excelente. (...) Inclusive, a gente tem um, um programa, um, um projeto aqui na parte de PD [Parte Diversificada], que trabalha também homossexualidade, né, e que ela faz essa, essa discussão com os alunos. (...) Ela chegou a fazer até um caderno, assim, com eles das doenças sexualmente transmissíveis, sobre gravidez na adolescência, termos, né, assim, que eles usam e que eles dominam e tudo voltado pro adolescente. Então, ela teve um trabalho muito bacana, assim, né? Então, é parte do conteúdo de trabalho dela, né, de avaliar as doenças sexualmente

transmissíveis. Mas é... é pouco... espaço pra isso, sabe, eu acho que (...) a gravidez na adolescência, né, a homossexualidade tanto masculina quanto feminina, as doenças sexualmente transmissíveis, drogas, né, deveriam ocupar mais tempo de discussão na escola, sabe? (...) Eu acho que tem que, tem que ser mais, um tempo maior, né? Tem que ter um recurso material maior pra tá trabalhando com esses meninos. Tem que trazer recursos humanos diferentes também, né, pra tá trabalhando com esses alunos”.

Entrevista 7: Luciene (nome fictício), 37 anos, católica

De acordo com a professora, os(as) alunos(as) conversam entre si sobre assuntos relacionados à sexualidade, mas “não acham muito normal” que um(a) professor(a) fale abertamente sobre tais assuntos em sala de aula:

“Na hora em que você vai falar abertamente, (...) pelos relatos dos professores, né, quando eles vão falar abertamente, os meninos acham que aquilo é... um absurdo, (...) eles têm a vivência, mas quando você vai falar abertamente com eles, eles acham aquilo: ‘nossa, professora, você tá falando isso pra gente?’. (...) Eles acham (...) que não é adequado pra, pra sala de aula. (...) Eles não acham muito normal você falar. (...) [Os/as alunos/as conversam entre si sobre sexualidade] De forma até assim... não muito convencional, né, de, de palavrões, né, de tudo, eles acham normal. Agora, na hora em que você vai falar abertamente, eles brincam, né, e alguns acham aquilo um absurdo”.

Não é possível saber, com precisão, se é a maioria dos(as) alunos(as) que não acha “normal” o(a) professor(a) abordar questões relativas à sexualidade em sala de aula ou apenas alguns(mas) alunos(as), de forma mais isolada. Será que a maior resistência para se abordar tais questões em sala de aula parte, realmente, dos(as) alunos(as)? Ou será que são, principalmente, os pais e os(as) professores(as) que acham estranho abordar, de forma mais direta, questões relacionadas à sexualidade? Ou, então, será que a resistência parte de todos os lados: alunos(as), pais, profissionais que atuam na escola?

Ao se referir à escola onde trabalha, a professora utiliza a seguinte metáfora: a escola é como “uma panela de pressão”. Como uma panela de pressão, parece que a escola ‘vai explodir’ a qualquer momento...

“Isso aqui é uma panela de pressão. Então, se a gente vai mexer nessa panela de pressão, aí vem pai, vem mãe, vem, vem Conselho Tutelar, vem Ministério Público e todo mundo, assim, preocupado com o direito... porque a gente não podia ter dito que o filho daquele pai é um tarado... né, porque a gente...

- Ana Flávia: Problema de aluno assediando outro aluno...

- Tem, tem demais...

- Ana Flávia: Ou outra aluna...

- Tem, tem, tem demais. Tem meninas que se insinuam... entendeu? Tem menina que fala que vem pra aula e vai pra casa de dois colegas, dois meninos. (...) Tem um caso de

uma aluna aqui (...) sai com... 4, 5 meninos... Aí, você vai falar o que pra mãe? (...) Não, não, 4, 5, todos ao mesmo tempo.

- Ana Flávia: Ah, sim, vai ter relações sexuais com os 4, 5?

- Isso. Aí, você vai chamar a família e vai dizer o que pra ela?”

A professora, no trecho acima, menciona algumas situações delicadas que ocorrem na escola e que ela tem dificuldade para lidar. De acordo com Luciene, a maioria dos(as) alunos(as) da escola “têm uma vivência muito... forte já pra idade deles”. Muitas vezes, ela sabe das “histórias” dos(as) alunos(as) através de outros(as) alunos(as). Segundo Luciene, é comum a situação dos(as) alunos(as) comentarem entre si e com os(as) professores(as) sobre a vida dos(as) colegas, pois a maioria dos(as) alunos(as) vivem na mesma comunidade. Portanto, mantém vínculos entre si para além da escola: “Então, a gente fica sempre sabendo das histórias”. De forma mais específica:

“Com essa faixa de idade, eu realmente fico preocupada, assim: ‘que homens e mulheres serão?’ Né? Desde meninas que se insinuam (...) que incitam os meninos mesmo a tocarem, sabe? Então, assim, tem de tudo, tem de tudo. E quando a gente fica ouvindo, assim, às vezes, alguma conversinha de um ou de outro, às vezes, a gente tá próximo, ouve uma coisinha ou outra, você fica assim de cabelo em pé, saber a experiência que aquele menino tem, né, que situações que ele já passou... naquela idade. (...) Quer dizer, a gente sabe que a maioria desses alunos, eles, eles têm uma vivência muito... forte já pra idade deles.

- Ana Flávia: Uma vivência forte em que sentido, Luciene?

- No sentido assim de já ter, de já ter relação, de já ter... muitos deles... já foram assedeados, entendeu? Eles sabem o que eles estão fazendo, tem muita gente que fala assim: ‘ah, é criança, não sabe o que tá fazendo’. Mas você vê, assim, pela conversa, né, desde tanto a questão de sexo, como de drogas, como de bebida”.

Diante da percepção de que os(as) alunos(as) têm uma “vivência muito forte para a idade deles(as)”, parece existir uma lacuna entre os(as) alunos(as) e os(as) professores(as). Lacuna geracional. Lacuna em termos de experiências vividas. Lacuna que pode, inclusive, ser supostamente ‘preenchida’ por um olhar nostálgico que aponta para um passado em que não existiam adolescentes que tinham experiências sexuais, que bebiam bebidas alcoólicas, que usavam drogas. Até que ponto tal percepção se aproxima das vivências concretas dos(as) adolescentes na atualidade ou até que ponto tal percepção é distorcida por este olhar nostálgico é uma questão em aberto.

No que se refere à forma como a escola deveria lidar com questões relacionadas à sexualidade, a professora, em um primeiro momento, enfatiza a questão da transmissão de informações. Posteriormente, ela aborda a importância da discussão a partir das informações apresentadas. Nas palavras de Luciene:

“A informação, assim, é, é, formal mesmo, né, aquela coisa assim técnica, tanto do ponto de vista do sistema mesmo reprodutor e assim, do ponto de vista das relações, né, da, da, das vivências, do tratamento, das, né, deve ser discutido, né? Até neste tipo de situação que você colocou na pergunta anterior, das novelas, que são coisas ricas.

- Ana Flávia: Utilizar exemplos da mídia?

- É, exemplos da mídia, né, que são, assim (...) mais próximas, né, dos meninos. (...)

- Ana Flávia: Então, a escola também deveria neste sentido promover discussões? É, promover discussões (...) destas questões e não simplesmente informar os alunos?

- Sim, o papel primeiro é a informação, aí é claro, desta informação geram questões, né, e deve ser discutido também. Não sob o cunho de estar colocando se é certo ou errado, mas a questão mesmo da discussão, do debate (...) assim, proporcionar a visão do outro lado, né, da, da idéia diferente da minha”.

- “Eu acredito que deva discutir também, porque se você não discute, você, é, é, tá deixando um caminho aberto para um conflito.

- Ana Flávia: Em que sentido?

- No sentido assim de que se as pessoas não, não, não conversam, não sabem que idéias diferentes da sua existem, aquela pessoa tá fadada a entrar em conflito sempre. (...) Porque o que ele traz de casa é a vivência da família dele, é aquele pensar da família dele, né? Ele tem que saber que no colega existe uma outra vivência de mundo, uma outra família que pensa diferente e que todo mundo tem que conviver (...) por exemplo, se, se a gente discute a questão da homossexualidade (...) se você não discute isso tudo, né, e respeita, porque não cabe ficar condenando as pessoas a serem certas ou erradas só porque você acha aquilo, né? É, tende a você não rotular aquela pessoa, não incomodar aquela pessoa, não, se você sabe que existe a opção de ser homossexual, você não vai ali brigar com ele porque ela tá rebolando. Então, assim, a questão mesmo da informação junto com a discussão de idéias, eu acho que é o papel da escola, sim.”

Na percepção da professora, discussões sobre sexualidade não são comuns nem na escola e nem na família. Tal situação abre espaço, portanto, para que os(as) alunos(as) busquem informações sobre sexualidade na televisão:

- “A gente não faz muito isso, primeiro. A gente não faz muito isso justamente porque... as famílias (...) não aceitam, sabe, a família não discute aquela questão, o que é papel da escola e o que é papel da, da família, né. Eu acho que na sexualidade existem esses, esse: ‘não é minha área eu não mexo’.

- Ana Flávia: Por parte dos professores?

- E por parte da família também.

- Ana Flávia: E por parte da família? Então, quem é que lida?

- Ah, assim, fica uma lacuna realmente na cabeça do menino. Aí, quem lida? A televisão, né, eu acho que quem lida bem com isso, aí não tô questionando nem a questão de ser certo ou ser errado. (...) Então, assim, quando a família não fala e a escola não fala, a gente dá direito para outros falarem. Então, e aí a informação, certa ou errada, é a que fica”.

Entrevista 8: Carolina (nome fictício), 38 anos, espírita.

De acordo com a professora, apenas as alunas conversam com ela sobre questões relacionadas à sexualidade (com destaque para a questão da gravidez). Em relação aos

alunos, “eles nunca chegam pra falar nada, nada, nada, nada” (observe a repetição e a ênfase na fala). A professora menciona o caso de uma aluna de 14/15 anos que ficou grávida e que conversou com ela, como se a gravidez fosse de uma amiga dela. A professora comenta que desconfiou que a aluna estava se referindo a ela mesma. Depois, a sua impressão foi confirmada. Nas palavras de Carolina:

“Eles têm muita vergonha de perguntar alguma coisa, eles têm vergonha, já notei isso, entendeu? Eu não tenho essa dificuldade assim, pra falar, embora, às vezes, eu não fale a coisa de forma científica. (...) Mas assim, eu consigo ter tranquilidade pra responder determinadas coisas que estão dentro do meu alcance. (...) É assim, até mesmo porque com meu filho é assim, com meu filho eu falo tudo. (...) Eu converso sobre relação sexual, sobre as doenças, sobre, sobre, não só sobre a gravidez precoce, mas sobre AIDS, eu falo com ele, sabe, falo da necessidade dele usar camisinha. (...) Eu falo pra ele: ‘o seu tempo é você que vai saber. Eu te aconselho, te falo o que quê é melhor pra você, dar mais tempo ao tempo, que você tá estudando, você tá, mas se você resolver que o seu tempo é esse’. Então, eu falo (...) pra ele se prevenir. (...) Uma aluna que tava grávida, ela veio me contar que tinha uma amiga dela que tava grávida, que tava pensando em abortar. Aí, eu falei assim: ‘sua amiga tá grávida, quantos anos ela tem?’ Ela falou a idade dela, eu sabia que era ela. Pela conversa dela, (...) eu deduzi que era ela. Aí, eu falei assim: ‘olha, a sua amiga não deveria ter ficado grávida agora, que é cedo pra ela, ela é uma criança’. (...) 15 anos, 14 pra 15 anos. Eu acho que ela não tinha nem 15 anos ainda. ‘Mas agora ela já está grávida. Então, agora, ela tem que procurar a mãe dela, conversar com a mãe dela, expor a situação pra mãe dela’. ‘Falou, professora, mas a mãe dela não aceita não, sabe?’ Aí, já é um problema que fugia do meu alcance. Mas eu falei assim: ‘mas se ela tentar conversar com a mãe, porque você tem que ver se ela não está sendo agressiva pra falar. Porque, às vezes, ela fica, pra se defender, ela já entra com agressividade, né? Então, tenta falar de uma forma diferente, sua mãe, a mãe dessa menina é mulher, ela é mulher, ela já teve filho, ela sabe o que uma mulher passa quando tá grávida. Aborto é uma coisa perigosíssima, muitas mulheres morrem quando vão fazer um aborto’. Então, eu conversei muito com ela, ela chorou, sabe? Depois a coisa saiu que ela tava realmente grávida. (...) Os meninos, eles nunca chegam pra falar nada, nada, nada, nada. Acho que eles não sentem abertura.

- Ana Flávia: E essa aluna, ela saiu da escola, ela voltou?

- Não, ela ficou fora no período que ela começou a passar mal, porque a barriga dela ficou muito grande. (...) Quando foi lá pro final do ano, ela já tava vindo com a neném, sabe? Trazia a neném, amamentava. As meninas na sala, todo mundo adorava o nenê”.

A pesquisadora pergunta à professora se ela percebe que o fato dela ser mulher tem algum impacto na questão dos alunos (do gênero masculino) não conversarem com ela sobre questões relacionadas à sexualidade. Ela responde que: “eu acredito que sim, pelo fato de ser professora, né, eles, porque as meninas conversam. (...) Acredito que tenha a ver, sim”. Nesse sentido, a professora tece comentários sobre a forma como as questões relacionadas à sexualidade aparecem no discurso dos alunos:

“Os alunos, assim, os meninos (...) vêm deles, assim, relacionados com, com a sexualidade é eles falarem: ‘ah, a fulana é muito gostosa, professora, uma menina

assim, que é muito gostosa, sabe?’ Ou, então (...) quando tava dando aula, às vezes eu ia pro quadro (...) eu tive que ter muito cuidado com as roupas que eu vestia pra dar aula, (...) porque os meninos eles falam: ‘professora, é, vai, vai, pode apagar o quadro, professora, pode não sei o quê’. Aí, as meninas: ‘professora, os meninos tão falando que a senhora é gostosa, que a senhora, eles pedem pra senhora apagar o quadro só pra você ficar de costas aqui pra eles’. Isso eu já ouvi, sabe? (...) Hoje eu tomo muito cuidado com isso, (...) uma roupa (...) pode provocar ou chamar a atenção. É claro que eu como educadora eu não poderia tá vestindo qualquer roupa. (...) Mas, mesmo assim, uma roupa mais justa, ou mais decotada, nem pensar, eu tenho muito cuidado com isso”.

Percebemos o cuidado que a professora tem ao escolher as “roupas apropriadas” para a sua atuação em sala de aula, pois determinadas roupas podem “provocar ou chamar a atenção” dos alunos. Será que os professores do gênero masculino teriam a mesma preocupação em evitar roupas que “provocassem” ou “chamassem a atenção” das alunas? Tal questionamento pode parecer estranho à primeira vista. Contudo, o que é alvo de estranheza pode ser um recurso útil no trabalho interpretativo acerca dos significados culturais hegemônicos sobre as relações de gênero. Significados que, de tão naturalizados, já não são mais alvos de desconfiança. Partindo de uma matriz de gênero dicotômica, seriam os homens portadores de uma sexualidade ‘à flor da pele’, ‘incontrolável’ e as mulheres seriam aquelas que ‘provocam’ esta sexualidade masculina ‘incontrolável’. Seguindo esta lógica, os homens não precisariam, portanto, se preocupar na mesma medida com as roupas que eles usam, se as mesmas “provocam” (ou não) o desejo sexual feminino. O mesmo não ocorre com as mulheres. Diante de uma tentativa de assédio sexual, por exemplo, elas são vistas, freqüentemente, como as responsáveis, já que foram elas que ‘provocaram’, foram elas as ‘responsáveis’...

Sobre a questão de relacionamentos amorosos entre professores(as) e alunos(as) – questão que não foi contemplada no roteiro de entrevista, mas trazida pela própria professora – Carolina relata o caso de um aluno mais velho (supletivo noturno) que se “apaixonou” por ela:

“Nas escolas que eu comecei a dar aula de 5^a a 8^a, que eu peguei supletivo à noite, tinha mais adulto. (...) Teve um aluno à noite, que ele ficou, esse menino, ele ficou apaixonado por mim, ele me perseguiu. Ele me ligava na minha casa, ele descobriu meu telefone, como eu não sei, até hoje nunca descobri. E aí, eu já era casada (...) foi o maior problema na época por causa desse menino, sabe? Ele ficava aqui na porta me esperando na saída, ele trazia chocolate pra mim. E ele, com o tempo, graças a Deus passou, eu conversei com ele, ele foi, mas assim, eu passei por essa fase, entendeu? Que é uma coisa que talvez seja interessante, né, de relatar aqui. Tem aluno interessado por professor. Professor por aluno, eu nunca vi. Nessa escola que eu trabalho nunca vi um caso assim, de professor se interessar pela aluna ou a professora pelo aluno. Já ouvi falar que tem casos, não conheço nenhum pessoalmente”.

Segundo a professora, alguns pais não conversam com seus(suas) filhos(as) sobre assuntos relacionados à sexualidade e, ao mesmo tempo, não querem que a escola aborde tais assuntos. Tais pais não querem que seus(suas) filhos(as) tenham qualquer contato com questões relacionadas à sexualidade. Nas palavras de Carolina:

- “Eu sinto aqui que muitos pais não falam isso de jeito nenhum com os filhos.
- Ana Flávia: E eles esperam que a escola trabalhe isso?
- Alguns querem, outros não querem que nem a escola trabalhe. Eu tento.
- Ana Flávia: Alguns não querem trabalhar com os filhos e não querem que a escola trabalhe?
- Não. Que tem hora certa. (...) Que hora certa é essa, né?”.

Ao falar de sexualidade, a professora procura orientar os(as) alunos(as) no sentido da prevenção das DSTs/AIDS e da gravidez precoce. Parece, a partir do discurso de Carolina, que a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis seria algo mais voltado para os alunos e a prevenção de gravidez precoce seria algo mais voltado para as alunas. É interessante notar que, segundo a professora, muitos alunos acham que: “o querer [ter relações sexuais] é irresponsabilidade da menina. Só que o querer manter relação é dos dois. Só que se tiver alguma conseqüência, a maior parte é da menina”. De forma didática, podemos deduzir que: (a) por parte do adolescente, desejo de ter relação sexual = algo normal, natural *versus* (b) por parte da adolescente, desejo de ter relação sexual = irresponsabilidade. É possível perceber, portanto, o quanto a sexualidade masculina e a sexualidade feminina são interpretadas a partir de sistemas de significação bastante distintos. Mais do que isso: sistemas de significação opostos. Nas palavras da professora:

“Hoje a AIDS, eu falei: ‘gente, existe uma ala no Hospital de Base’ (...) que é só de pessoas aidéticas, em fase terminal e é a coisa mais triste, é muito sofrimento, vocês têm que ter isso em mente, tem que pensar que vocês são saudáveis, que vocês podem namorar, podem, podem se divertir, mas vocês têm que se cuidar. Porque isso aí é uma coisa que tá muito séria no mundo hoje, né? E é só: ‘vai aqui, ah, professora, quando vê, já rolou’. Eles falam assim. (...) E eu falei: ‘pois é, e já pensou por causa de um momento desse de, de, de falta de atenção, de despreocupação, você comprometer o resto da sua vida, acabar com a sua vida? Que você vai pegar uma doença dessas que não tem cura’. Aí, eu falo muito isso pra eles, sabe, falo pras meninas, que porque eu falei: ‘gente, quem fica grávida é a menina. A responsabilidade é dos dois, eu tenho esse conhecimento que a responsabilidade é dos dois, mas a maior parte dos homens não tem essa mentalidade. Ah, problema dela, né? E aí você fica com o bebê, você, às vezes, fica com uma criança, com um filho sem pai. Aí, você não pode mais trabalhar, quando você for trabalhar, você tem que deixar seu filho nas mãos dos outros’. (...) E os meninos nessa hora, quando eu converso assim alguma coisa com eles, falam: ‘professora, mas elas sabem disso, elas querem’. (...) ‘Ah, professora, elas sabem disso, mas elas querem, elas querem, quer transar, não tá nem aí’.

- Ana Flávia: E querem, não entendi, assim, elas querem engravidar ou querem...?
- Não, querem transar e não quer saber. Porque ele acha assim que o querer é irresponsabilidade da menina. Só que o querer manter relação é dos dois. Só que se tiver alguma conseqüência, a maior parte é da menina (...) Que eles, os meninos: ‘eu não tenho nada a ver, eu não tenho nada a perder’. A visão de que ele não tem essa responsabilidade, entendeu?
- Ana Flávia: Mas isso são alguns alunos ou você sente que é algo que é compartilhado pela maioria dos seus alunos?
- Não, eu acho que é, uns que tem mais, são os alunos que têm mais vivência mesmo, sexual, eles pensam assim. Os meninos mais novos (...) não têm nem essa mentalidade que eles não pensaram nisso ainda, eles não pensam muito nisso, eles não falam.
- Ana Flávia: Ah, então, que se a menina engravidou, digamos, seria assim, ‘ah, é culpa dela, ela quis’. Seria nessa linha?
- Exato. É, exato”.

Em determinado momento da entrevista, a professora comenta que os(as) alunos(as), em geral, “não tem essa noção de família”. A pesquisadora pergunta, então, à professora qual seria a sua noção de família. Ela esclarece, então, que:

“A minha noção de família é o pai, é a mãe e o filho vivendo juntos, vivendo na mesma casa, se relacionando, né, crescendo, o filho crescendo junto, o pai e a mãe, na medida do possível, muitos pais são mais imaturos que tudo, mas, orientando seu filho. (...) Eles não ligam muito pra isso, o jovem de hoje, eles fazem assim, a menina fica grávida, a avó cria, a menina vai estudar, o pai não quer saber nem se o filho nasceu ou se não nasceu. Isso acontece muito, né? (...) Porque eu pensava, no dia em que eu, que eu me casasse, que eu fosse ter um filho, eu queria que ele fosse criado pelo meu marido, pelo pai dele. E hoje elas não têm mais isso, (...) inclusive já se fala muito em produção independente, né? Ter filho, mas não interessa o pai, o importante é que eu tenha o meu filho. Então, elas não têm essa preocupação. Na verdade, essas meninas quando vão ter uma relação, eu acho que elas não se preocupam se vão engravidar ou não”.

Dois aspectos merecem ser destacados no trecho anterior. Primeiramente, a recorrência da noção de que os(as) adolescentes hoje não tem noção de família ou, então, que eles(as) vêm de “famílias desestruturadas”. A família é, freqüentemente, apontada pelos(as) professores(as) como responsável por uma série de comportamentos considerados inadequados por parte dos(as) alunos(as), incluindo a esfera da sexualidade. Sutilmente, muitos(as) professores(as) parecem ‘clamar pelo retorno’ ao modelo de família que, em última instância, parece refletir as experiências que eles(as) tiveram com as suas famílias de origem: pai, mãe e filhos(as) juntos na mesma casa.

O segundo aspecto que merece ser destacado é a reprodução da concepção de que a gravidez é responsabilidade apenas da mulher. Tal concepção emerge no discurso da própria professora, não apenas quando ela se refere ao que pensam os seus alunos sobre esta questão. Isto fica claro no trecho (observe a ênfase na fala): “elas não têm essa preocupação. Na verdade, essas meninas quando vão ter uma relação, eu acho que

elas não se preocupam se vão engravidar ou não”. Portanto, os adolescentes teriam que se preocupar com as DSTs/AIDS, mas não precisariam se preocupar com a questão da gravidez, já que esta questão diz respeito apenas(?) às adolescentes.

Sobre o papel da escola em relação à sexualidade, Carolina destaca a importância da capacitação dos(as) professores(as) para lidar com tal temática. No que tange ao desenvolvimento de competências específicas para lidar com questões de sexualidade no contexto escolar, os conhecimentos provenientes da Psicologia – estudados pela professora quando a mesma cursou o Magistério e, posteriormente, a Licenciatura – parece que não foram muito úteis...

“Eu acho que deveria, talvez, é... investir mais em, em... em preparo mesmo, né, preparo dos professores, né, pra lidar com, com algumas, com alguns casos. (...) Às vezes, eu tento ler alguma coisa, procurar aquele aluno. Mas aquele momento mesmo, que poderia ser bem explorado, né, e eu não exploro adequadamente porque eu não tenho conhecimento. Aí, eu tenho que desconversar (...) Que a gente, como professor, a gente sabe como fazer isso, mudar um ri, uma conversa, desconversar aquilo ali e passar pra uma outra coisa e enrolar, de uma certa forma, o aluno, porque não tem conhecimento daquilo, né? Então, eu acho que deveria investir mais em... formação mesmo, né? É, conhecimento, coisas que informasse o professor melhor de como lidar com determinadas situações, né? (...)

- Ana Flávia: Na sua formação no Magistério, ou depois, na Licenciatura, você teve alguma, é, orientação?

- No Magistério teve mais alguma coisa. Na Licenciatura, só tive Psicologia, né, eu tive Psicologia, Psicologia muito geral. Era Psicologia Geral, inclusive. (...) E no curso Normal [Magistério], a gente trabalhou mais sobre a Psicologia Infantil (...) também era bem específica, né? Então, eu acho que a formação minha quando eu fiz faculdade não sei se hoje (...) Talvez hoje, as faculdades estejam preocupadas com isso”.

A professora acredita que a inclusão de atividades voltadas para a prevenção das DSTs, incluindo a AIDS, nas atividades escolares é “fundamental”. Ela comenta que já fez um curso de capacitação na área de DST/AIDS e drogas há uns 8 anos atrás (em 2006). Em relação a este curso, a professora comenta que: “eu achei, assim, muito bom, interessante (...) Na época era TV Escola, só que a, a Regional [de Ensino] montou uma equipe e essa equipe fez um treinamento e ela passou esse curso pra gente (...) foram aulas presenciais”. Temos a impressão, a partir do que foi relatado por algumas das professoras entrevistadas, que os cursos de capacitação voltados para os(as) professores(as) que abordam assuntos relativos à sexualidade, normalmente, envolvem tanto a questão da prevenção das DSTs/AIDS como da prevenção ao uso de drogas. Outros aspectos da sexualidade parecem que não são discutidos nestes cursos.

No início da entrevista, quando a professora abordou várias das dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) no seu cotidiano profissional, ela menciona a

questão da pichação dentro da escola e o uso freqüente de palavrões por parte dos alunos e das alunas. Mais uma vez, o uso de palavrões (principalmente por parte das alunas) é mencionado como algo que choca a professora: “Eu não sei se foi por causa da minha criação, da minha formação, assim, eu não consigo aceitar isso e ficar tranqüila. (...) Elas falam tanto quanto os homens (...) São coisas, assim, que me chocam... um pouco (...)”. A professora menciona o caso de uma aluna da escola de 15 anos que passou alguns dias sem ir a escola, ela “tinha sumido de casa” durante 3 dias. Descobriram que ela estava na casa de um senhor de 49/50 anos, mantendo relações sexuais com ele. Ao relatar este caso, a professora menciona a questão da proteção às crianças e adolescentes por parte dos Conselhos Tutelares. Entretanto, o discurso da professora sobre esta questão é confuso, como pode ser observado no seguinte trecho:

“Teve uma [aluna] que a mãe veio aqui procurar a menina, já tinha três dias que a menina tinha sumido de casa e, e aí a gente foi atrás (...) Aí, nós fomos à casa dessa criança, dessa menina, na casa de uma amiga, eu, a mãe e um rapaz que trabalhava aqui com a gente. E não achamos a menina. E a mãe falou, já tem três dias que ela tá fora de casa, ela tá com um senhor de 49 anos ou de 50 anos, e ela tava dormindo com esse senhor. A menina de 15 anos, de 14, 15 anos. E ela tava sumida de casa e da escola e de todo lugar. (...) Então, é nisso aí, eu acho que tá muito por aí o que a gente tá passando dentro da rede pública hoje, sabe? Tudo eles têm uma proteção, porque claro, é, tem a proteção do menor, né, tem o Conselho Tutelar, tem toda essa, né? Que é justo que tenha, mas só que tem coisas que são absurdas, sabe, que protegem coisas erradas, que eu acho que não deveria.

- Ana Flávia: Protegem coisas erradas, como, por exemplo?

- Sim. Que quando você vai colocar uma coisa dessas, é, eles a, eles assim, padronizam muito como uma coisa, deixam muito superficial. O que você tá explicando que aconteceu ali, pra eles não, mas isso aí é da idade, uma coisa assim mais ou menos, sabe? E protege aquela coisa errada que o aluno tá fazendo. Pichar, pichação, aqui tem demais. Virou coisa normal (...) Nós pintamos a escola no início do ano. (...) Quando começou a pichação aqui, a gente não sabe quem é (...) parece assim, uns, uns ratos, que você não vê. E quando você pega o aluno, que você leva lá: ‘ah, mas que absurdo que escreveu um negocinho ali’, porque escreveu, não, é pichando”.

A partir do discurso da professora, parece que os Conselhos Tutelares estariam “protegendo” as crianças e os adolescentes para que eles(as) fizessem “coisas erradas”. Por exemplo: uma adolescente ter relações sexuais com um senhor muito mais velho que ela, adolescentes picharem a escola, etc. Em relação ao primeiro exemplo, em nenhum momento é questionado o comportamento do dito “senhor de 49/50 anos”. Nesse sentido, parece que os Conselhos Tutelares teriam como função proteger ‘o comportamento sexual errado’ da adolescente e não protegê-la de abusos sexuais por parte de adultos. Não temos maiores informações sobre este caso, mas pelo que foi

relatado pela professora, parece que nenhuma medida concreta foi tomada contra o comportamento (abuso sexual de menores) do dito senhor de 49/50 anos. Este caso indica a urgência de um trabalho de esclarecimento nas escolas sobre a função dos Conselhos Tutelares e sobre o real significado da proteção de crianças e adolescentes, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entrevista 9: Vânia (nome fictício), 44 anos, católica

A professora afirma que já lidou diversas vezes, no espaço escolar, com situações envolvendo questões relacionadas à sexualidade. Contudo, a partir de sua experiência, ela esclarece que são mais situações individuais (um aluno ou uma aluna que a procuram), que não envolvem toda a turma. Diante dessas situações, Vânia esclarece que procura conversar com os(as) alunos(as) “como mãe, como se eu estivesse falando com a minha filha, com o meu filho, que são adolescentes também”. Diante da falta de capacitação profissional para lidar com questões de sexualidade, parece que muitos(as) professores(as) buscam subsídios para lidar com tais questões a partir da sua própria experiência pessoal e familiar. De forma mais específica:

“Olha, eu tenho muitas situações, mas muitas situações assim... individuais. Ou seja, não que a pessoa chegue pra, pra sala toda e fala. Hoje, por exemplo, eu tive uma menina, exatamente hoje. Ela veio falar pra mim que ela perdeu a virgindade nova: ‘professora, eu perdi minha virgindade com 15 anos com um menino que eu namorava de 19 anos’. Hoje ela falou isso pra mim. E eu não sabia nem direito o que falar pra ela porque você, às vezes, tá dando a sua aula, você não sabe direito, o aluno vem te...

- Ana Flávia: Mas isso ela conversou só com você?

- Comigo. Ela falou comigo.

- Ana Flávia: Depois da aula?

- No horário de aula. Enquanto os outros estavam fazendo a atividade, ela sentou ali, eu acho que ela sentia necessidade de falar alguma coisa pra alguém, aí (...) eu conversei com ela, eu perguntei se a mãe dela já sabia disso, que ela tinha que procurar ajuda no sentido assim, de usar camisinha quando fosse ter relação sexual, primeiro consultar um médico, né? Porque já que, se ela vai ter essa questão sexual ativa, agora ela tem que cuidar. Eu conversando com ela: ‘ai, professora, minha mãe fica me prendendo, depois que eu perdi minha virgindade’. Então pra ela, ela achou, assim, que depois que ela perdeu a virgindade não ia adianta mais nada (...)

- Ana Flávia: Mas é a aluna que achou isso? Ou a mãe da aluna?

- Não, eu acho que ela mesma está achando, porque ela disse assim pra mim: ‘ah, eu já falei pra minha mãe, agora que eu já perdi a virgindade a senhora vai querer me prender?’ Ela mesmo me diz isso, entende? (...) Então, às vezes, você não sabe como lidar com isso. Mas eu acho, assim, que você tem que tentar ser próximo ao aluno. Primeira coisa é perguntar se ele fala com a mãe, se, né, porque eu acho que quem tem que saber é a própria mãe, a própria família tem que lidar com isso, né? Porque eles passam pela gente, mas eles vão sair, vão pro 2º grau, quer dizer, eles vão lidar com outras realidades. Mas sempre que eu deparo assim, com alguma pergunta que, que

envolve (...) a parte da sexualidade, eu sempre procuro conversar como mãe, como se eu estivesse falando com a minha filha, com o meu filho, que são adolescentes também.

- Ana Flávia: E os meninos também, os alunos também vêm conversar com você ou é mais as alunas?

- Não, tem, tem meninos que vêm. (...) Tudo é uma questão assim, muito próxima, mas não é assim, pra todo mundo escutar. É comigo ali do lado. Porque se for falar isso pra todo mundo, aí já viu, todo mundo faz gozação e eles se sentem mal com isso. Mas eu sinto uma proximidade muito grande deles, assim, comigo”.

Ao falar sobre os seus sentimentos diante dessas situações, a professora recorre, novamente, à sua experiência enquanto mãe. É importante destacar que esta não é a única professora entrevistada que utiliza explicitamente a sua vivência pessoal, enquanto mãe de adolescentes, para lidar com questões sobre sexualidade levantadas pelos(as) alunos(as). Nas palavras da professora:

“Eu me sinto muito bem, porque (...) se ele chegou até a minha pessoa, é porque ele confia em mim. Porque ele quer ouvir alguma coisa. Porque embora eu seja a professora dele eu possa de fato, assim dizer alguma coisa pra ele, pra ele se sentir, ele sente como se eu realmente fosse a mãe dele. E eu me sinto bem com isso. Eu acho muito interessante. Eu sou útil de alguma forma pra ele, né? Hoje mesmo a hora que a menina me falou, eu fiquei: ‘ai meu Deus’, né? No meio da aula, todo mundo fazendo atividade. (...) Porque é naquele momento, pega você, você fica sem saber o que falar. Aí, tinha uma amiguinha do lado, outra amiguinha do outro, outro dia ela tinha me dito que ela namorava um rapaz mais velho, que ela tinha 15 anos e o rapaz tinha 30, aí eu conversei com ela e disse: ‘cuidado, com essas relações assim’. Porque, né? Porque a gente tem mais medo da gravidez, da doença que pode pegar e tudo, né? Aí, ela veio contar pra mim. Eu nem perguntei não. Não ia perguntar de nada. Mas ela chegou e falou. Eu achei que ela foi, ela confiou em mim, assim. Senão ela não teria dito, né? Então é, é isso. Mas me sinto bem quando eles vêm, assim, falar comigo, sabe?”

Em relação à questão da família dos(as) alunos(as), temática recorrente nesta entrevista, a professora menciona o fato de alguns(mas) alunos(as) serem espancados(as) pelos pais. O uso da violência física como ‘método para educar’ os(as) filhos(as) é criticado pela professora (observe a ênfase na fala): “eu penso, assim, que não conversam, que fazem, às vezes, bater, espancar e isso não resolve”. A partir do discurso da professora, parece que diante da ‘falta de habilidade’ para conversar com o(a) filho(a), alguns pais e algumas mães lançam mão da violência física. No segundo trecho apresentado a seguir, a professora esclarece que, nos casos de alunos(as) espancados pelos pais, é a Direção da Escola a instância responsável por acionar o Conselho Tutelar. De forma mais específica:

“Eu penso, assim, que os pais são muito distantes dos filhos, sabe? (...) Eu sinto que eles não têm esse poder assim, sentar, explicar e falar, né? (...) Eu penso assim, os pais quase não se preocupam, assim...

- Ana Flávia: De sentar e conversar com os filhos...

- É, sentar e conversar. Ontem, anteontem mesmo, a menina toda marcada, o corpo todo marcado de, de roxo que a mãe tinha batido, sabe? Então, a gente depara com muito isso aqui.

- Ana Flávia: Com alunos e alunas que chegam com marcas de surra, de surra?

- Marca. Ontem mesmo. De surra da mãe. Então, assim, são casos isolados, mas são casos, um, outro e vai juntando. (...) Então, eu penso, assim, que não conversam, que fazem, às vezes, bater, espancar e isso não resolve”.

“Inclusive esse caso dessa menina (...) parece que o Conselho Tutelar vai na casa da pessoa, né? Falar com a pessoa e tal. Mas isso aí já é uma coisa assim, que a gente toma conhecimento, mas quem resolve não somos nós. A própria Direção que encaminha, faz esse negócio de Conselho Tutelar. (...) Por isso que eu digo, eu acho que a escola tinha que atuar mais diretamente com a família, sabe? Ter esse contato. Porque é uma coisa muito dissociada.”

A professora acredita que é essencial inserir, nas atividades escolares, discussões sobre as doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a AIDS. Ela afirma, contudo, que este trabalho não deve ser de natureza pontual: “trabalhar um texto e simplesmente aquele texto e acabou. Tinha que ter um trabalho, sabe, que durasse um tempo”. Além disso, ela menciona que: “são as meninas que são mais atiradas pros meninos, né, as meninas que insinuam mais”. Novamente, como apareceu em algumas entrevistas, emerge a representação de que as alunas atualmente são mais ‘atiradas’, ‘saidinhas’ que se ‘insinuam’ mais. Entretanto, no caso de Vânia, esta representação sobre o comportamento e a sexualidade das alunas não parece implicar em sentimentos de desconforto, incômodo ou indignação, como foi expresso por algumas das professoras entrevistadas. De acordo com Vânia:

“Essencial, essencial. Acho que tem que ser... porque saúde é tudo. (...) Muitas vezes, eles não recebem isso, é o que eu digo, às vezes, eles não recebem orientação em casa. E muitas vezes até recebem, mas não leva em consideração, não usa uma camisinha, não. Então, eu acho que a escola é um meio pra... pra efetivamente ajudar esse menino. Porque a gente percebe, assim, a questão sexual nítida neles. (...) Hoje, aquilo que eu te falei do professor, eles olham assim e, e professor que não tem essa, esse jogo de cintura pra lidar com isso, ele acaba se envolvendo com aluno. Não digo as mulheres não, porque geralmente é o contrário. São as meninas que são mais atiradas pros meninos, né, as meninas que insinuam mais. Isso tá...

- Ana Flávia: Ah, é? Ah, você percebe isso? São as alunas que você...

- Ah, isso muito, muito. As alunas que são mais.

- Ana Flávia: E os alunos com as professoras?

- Os alunos eles são, eles são assim, depende, (...) alguns são. Alguns assim são também danados. Mas eu tenho percebido essa coisa mais nas meninas mesmo. Eu digo em termo de quantidade. Por exemplo, eu acho que a ma, a maioria são meninas, mas tem também os meninos. (...) Então, eles não tão ali pra estudar, pra eles não tem noção do

que eles tão fazendo ali. Eles tão ali pra pensar em namorar alguém, sabe? Eles tão ali pra, não sei o que quê passa na cabeça nesse momento. Então, eu acho que esse é o momento que tem que abarcar, (...) mas eu penso também que esse não pode ser um momento isolado. (...) Tinha que ter um trabalho, sabe, que durasse um tempo”.

Segundo a professora, é importante incluir a temática sexualidade no projeto político-pedagógico da escola. Ao mesmo tempo, ela afirma que é fundamental que a escola possa contar com um profissional capacitado para tanto. Vânia sugere que este profissional seja, por exemplo, o(a) orientador(a) pedagógico(a) da escola:

“Eu penso, assim, que a escola pode até fazer um projeto político-pedagógico, cada um na sua escola, né? Mas tem que ter também um profissional, por exemplo, um orientador que soubesse falar sobre, (...) porque muitas vezes você quer falar sobre o assunto, mas você não tem muito conhecimento. Então, às vezes, você acaba colocando a tua opinião, né? E você coloca sua opinião e, de repente, não é bem aquilo. Então, é um pouco complicado também você falar daquilo que você não conhece. Então, talvez o profissional especializado, né? Pra trabalhar isso aí e fazer um projeto político-pedagógico voltado uma parte pra sexualidade.

- Ana Flávia: Um profissional especializado já vinculado à escola?

- Já vinculado. Que embora que fosse um orientador pedagógico, mas que esse orientador recebesse um, sei lá, um treinamento, um curso que fizesse”.

Entrevista 10: Tereza (nome fictício), 44 anos, católica

A professora afirma que já lidou com situações envolvendo questões relacionadas à sexualidade em sala de aula e apresenta os seguintes exemplos:

“Eu lembro dessas duas mais recentes. (...) Agora já, esse ano, houve uma situação que nós estávamos em, em círculo, com essa turma de 5ª série, as duas situações são a mesma turma [com alunos/as mais velhos/as]. Não me lembro bem (...) sobre o que nós estávamos falando, mas, de repente, o menino começou a, a relatar, diante da turma toda, que o primo dele, ele pegava todas, né? Assim: ‘meu primo é demais, pega todas, professora, nós fomos no clube e quando nós vimos ele tava fazendo sexo com a mulher lá atrás não sei de onde’. Assim, uma situação assim de dia mesmo, não sei o quê. E ele falou claramente, né? (...) Ele falou pra turma toda: ‘e aí, quando nós vimos, nós vimos aquela coisa deste, daquele tamanho’, aí ele fez o gesto. E aí, eu fui me sentindo assim, parece que o chão se abriu. (...) Mas, assim... mas eu deixei ele terminar de falar. (...) ‘Isso não é assunto pra você tá trazendo, assim, né, pra turma toda, né, uma coisa particular que aconteceu com seu primo, né?’ Ele: ‘não professora, mas é verdade. Não é verdade, fulano?’ Um outro lá: ‘mas não é verdade?’ E aí, com a menina: ‘mas meu primo não é assim, não sei o quê? Ele pega tudo quanto é mulher, não sei o quê’. Eu falei: ‘sim, mas assim, tem certos assuntos, não é que sejam proibidos, (...) mas a gente não pode trazer, assim, né, pra todo mundo (...) [é] um desrespeito com a gente e tal’. (...) Eu sei que eu me saí, assim, dessa situação. Ele não ficou assim constrangido e acabou que a turma também não, não ficou, porque eu não, assim, não me assombrei, não briguei. (...) Por dentro, eu fiquei... gelada mesmo, eu falei: ‘misericórdia, né, o que quê... que quê eu faço?’”.

-“Eles começaram a falar sobre as meninas, sobre o comportamento das meninas, (...) não é galinha, é um outro termo que eles usam agora, piriguete. Sobre o termo piriguete. (...) E aí, eles foram discutir o que quê é ser piriguete: ‘ah, piriguete é uma menina que namora muitos’. Aí, esse garoto falou assim: ‘olha, piriguete na minha rua não é assim não. Piriguete é prostituta mesmo’. E aí, ele começou a falar sobre a rua dele, começou com essa história de piriguete, que, às vezes, uma chama a outra de piriguete, chama a outra de, de vadia, chama a outra de piranha na sala de aula. (...) Isso é uma coisa, assim, recente, mas tem acontecido, essa forma delas se tratarem, desrespeitosa entre elas mesmas, entendeu? E aí, uma chamou a outra de piriguete e a outra disse que era mesmo. E aí, começou a discussão e aí o menino foi explicar pra ela o que era ser piriguete. Foi aí que começou e... aí, ele foi falar: ‘na minha rua mesmo, têm muitas assim. (...) Inclusive, tem uma coroa, né, que tá doidinha pra transar comigo, viu professora’. Eu falei: ‘é... quantos anos você tem, Vitor [nome fictício]?’ Ele falou: ‘14’. ‘Você não acha que é muito cedo pra você não? Ele, aí ele: ‘ih professora, é nada, não é cedo não’. Eu falei assim, ‘sua mãe sabe disso?’. Aí, ele disse assim: ‘não, não sabe, ela é amiga da minha mãe’. Eu falei ‘por que quê você não conversa com a sua mãe?’. Ele disse assim: ‘é doida, professora, conversar com a minha mãe, pra quê? Vou conversar com a minha mãe não. Eu tô pensando’. Aí eu falei: ‘gente, (...) vocês são tão novos, né, tem tantas coisas pra vocês fazerem, né, isso é tão, é, assim, arriscado’. ‘Ah, professora, mas existe camisinha é pra isso mesmo’. (...) Eu falei assim: ‘olha, mas eu acho que tem tantas outras coisas pra vocês fazerem, vocês são tão novinhos, sexo faz parte da vida, realmente, mas vocês tão começando agora, tem tanta coisa pra, pela frente’. Aí, ele virou pra mim e falou assim: ‘Ah professora, mas a gente quer nessa idade, nossa, a gente quer é prazer’. Eu falei ‘ah, é? E depois se vier o desprazer?’ Eu falei: ‘e depois se, do prazer se vier um desprazer, suas conseqüências?’ Porque nessa mesma turma, a gente tem uma menina que tá de licença... maternidade, de 15 anos, né? ‘E aí, se depois acontece isso, né, já pensou, que quê você vai fazer? É sua mãe que vai cuidar, né?’ E aí, começamos, (...) aí ele me perguntou, né? ‘Professora, mas e no tempo da senhora, no tempo que a senhora era, era assim, jovem que nem a gente, adolescente que nem a gente, não vai dizer que a senhora não sentia vontade, assim, que nem a gente!’ Eu falei assim: ‘não, é que na idade da gente namoro era diferente, né? Namorar era o que? 14 anos, a gente, assim, nem namorava e namorar era beijar na boca, era diferente, era abraçar, era sair junto, era conversar. Isso que era namorar’. Eu falei assim, ah...

- Ana Flávia: Era uma conversa, a turma toda, ou nesse momento eram esses alunos?

- Não, eram esses. Porque, assim, depois que discuti o termo piriguete, aí as meninas foram fazer o trabalho e esse grupo, era um grupo de meninos que tava conversando ali comigo, entendeu? Então, eles, eles colocaram bem claro assim, ele falou assim: “olha, pra gente, professora, assim, a senhora fica chocada, mas é por causa da sua idade, mas pra gente isso é tão normal’(...) Eu falei: ‘lógico que acontecia... sexo também, antes do casamento, também não sou tão antiga assim, né? Que antes do casamento já tinha sexo também, mas assim, não era tão normal assim, não era namoro. Namoro era beijar, abraçar, pegar na mão, ir no cinema, passear e danças’. Aí, ele falou assim: ‘ah, não’. Aí, ele falou assim pra mim, (...) falou assim: ‘ainda bem que a gente não era desse tempo’ [risos – pesquisadora]. E falou pra mim mesmo: ‘professora, isso é tão normal, pra gente é tão normal’. E aí, eu me questiono... ‘será que é normal mesmo... assim?’. Porque até essa turma, normalmente, quando eu conversava com eles esse assunto, era assim, de maneira geral, com a turma toda. Mas assim, nessa, com essa intimidade, né, tá acontecendo com essa turma. (...) 5ª série, 14, 15 anos, alunos repetentes, alunos que já estão repetindo a 5ª série a maioria pela 4ª vez. E alunos que, até mesmo, nessa turma a gente tem até 6 analfabetos. A gente não sabe nem como eles chegaram aqui. (...) O foco de interesse deles, parece que tá... tá voltado muito pra este ponto, a ponto de ofuscar as outras coisas...

- Ana Flávia: E isso em relação às meninas também, ou só os meninos?
- As meninas também”.

Em relação ao trecho anterior, cabe destacar duas questões. Primeiramente, a dificuldade existente em perceber claramente situações que envolvem assédio sexual, tendo como vítima um adolescente do gênero masculino. O próprio aluno apresenta a situação para a professora da seguinte forma (nas palavras de Tereza): “Inclusive, tem uma coroa, né, que tá doidinha pra transar comigo, viu professora”. Percebemos que nem o aluno e nem a professora parecem ter consciência de que a situação relatada envolve o assédio sexual de uma mulher adulta (amiga da mãe do aluno) em relação a um adolescente de 14 anos. Constatamos, portanto, o que a literatura na área de violência sexual indica: normalmente, o(a) abusador(a) é alguém da família ou da confiança da família e da(o) adolescente.

Nesse sentido, é urgente integrar às discussões sobre sexualidade na escola a questão da violência sexual – desde situações mais explícitas de violência, como o estupro, até situações que envolvem assédio sexual. Afinal, é muito difícil combater a violência sexual contra crianças e adolescentes, se os(as) adultos(as) responsáveis, na família ou na escola (dois espaços privilegiados de socialização), não conseguem identificar com clareza situações que envolvem violência sexual, nos seus diversos níveis. Por mais delicada que seja esta temática, é importante que as próprias crianças e adolescentes participem, também, de discussões sobre esta questão no contexto de um trabalho amplo de educação sexual no espaço escolar.

Em segundo lugar, cabe mencionar o conflito existente entre a percepção da professora e de alguns alunos e algumas alunas sobre o que caracteriza o ‘namoro’. Para Tereza, manter relações sexuais é algo que não faz parte do que ela considera ‘namoro’. De forma mais específica, a professora explica que: “antes do casamento já tinha sexo também [na época em que ela era adolescente], mas assim, não era tão normal assim, não era namoro. Namoro era beijar, abraçar, pegar na mão, ir no cinema, passear e dançar”. Ou seja, mesmo reconhecendo que na sua época existiam relações sexuais antes do casamento, a professora faz questão de esclarecer que o sexo antes do casamento estava fora das ‘fronteiras simbólicas’ que definiam a situação de namoro. Cabe, então, questionarmos: se havia relações sexuais antes do casamento, fora da situação de namoro, quem as praticava? Adolescentes do gênero masculino ou do gênero feminino? Ambos?

A partir da literatura sobre a história da sexualidade e das relações de gênero na sociedade brasileira, podemos deduzir que a professora estava se referindo às relações sexuais estabelecidas entre adolescentes do gênero masculino com adolescentes/mulheres profissionais do sexo ('mulheres da rua') ou, então, de 'má fama' ('mulheres promíscuas', consideradas 'galinhas'). Assim, as 'fronteiras' que delimitavam (e que, de certa forma, ainda delimitam) os significados tradicionais sobre a situação de namoro eram preservadas de maiores questionamentos. Em outras palavras, o sexo antes do casamento – ainda que uma prática comum e estimulada no caso dos homens – ficava do 'lado de fora' do namoro. Não é de se estranhar, portanto, o desconforto da professora em lidar com situações em que alunos(as) se colocam como sujeitos com uma vida sexual ativa. Nesse sentido, ela menciona mais um caso que a deixou "chocada" (observe a ênfase na fala). De acordo com a professora:

"Nessa turma também, (...) só que essa conversa eu não participei, mas foi a conversa que me deixou mais chocada e eu não participei porque eu tava no meu canto e eles estavam fazendo trabalho em grupo, dois meninos e duas meninas. Nessa mesma turma [de 5ª série, como alunos/as mais velhos/as]. Eu ouvi, mas assim, eu fiquei chocada e não, não, não entrei e não sei como entrar nessa questão. Eles comentando assim, uma delas (...) eu sei que ela tem só 14 anos, era a galera que há três anos atrás ela já tava na 5ª série e ela sempre demonstrou esse comportamento assim, de, de uma maturidade, entre aspas, sexual muito grande. Então, falando dos bares, né, por onde ela anda, que no bar de fulano de tal, depois que fecham as portas, rola de tudo, não sei o quê, que alguém fica com outro alguém, aquela coisa toda e eu... [pausa longa] e aí eles comentando, ela com os dois meninos. E uma outra menina escutando. (...) E aí, elas conversando sobre isso, sobre ficar, sobre quando fica com um, com outro, quando transa com um, com outro, que nesse bar e tipo, assim, um sai de um e vai pro outro, assim, uma coisa. E aí, ela falou (...): "quando eu fico com um menino eu fico com um menino, pelo menos naquela noite eu tô com ele, eu não fico com um e com outro na mesma noite, né?" Aí o, o outro, um deles convidando, né, pra ele, pra eles fazerem tipo uma festinha, alguma coisa. Aí, o outro que tava calado, virou pra ela que é novata na escola e falou assim: 'pois é, né, você depois dessa con, desse papo todo, você ficou até, você tá até curiosa, você tá até afim, né, de participar, né?' Ele não usou essa palavra: 'você tá afim de dar mesmo', ele falou. E ela riu, né, eu fiquei... chocada, isso foi me doendo, sabe?"

- Ana Flávia: Mas eles estavam combinando era o que, era uma festa, era o que, onde eles, onde eles iam fazer, sei lá, sexo entre eles?

- Pelo que eu entendi seria isso, porque eles usaram termos que eu até, é, nunca tinha ouvido, (...) que é Big Brother. (...) Não sei se nessas entrevistas que você já fez você já ouviu isso (...): 'ah não, porque teve Big Brother na casa de fulano de tal'. E aí, Big Brother, que quê é isso?

- Ana Flávia: Eu nunca ouvi isso...

- E aí, eu deduzi que Big Brother seria isso, entendeu? Tipo assim...

- Ana Flávia: As pessoas ficarem entre si, ter relações sexuais...

- Isso, ali, entre si. Aproveita a casa de alguém, que a mãe foi trabalhar ou alguém tá sozinho em casa. (...) Essa conversa que, que me preocupa até hoje. E aí, nós conversamos, né, até a nível de conselho de classe, que quê a gente poderia estar fazendo, né? (...) Nesse caso... né, eu levei ao Conselho e nós discutimos e alguns

achavam que a gente deveria chamar os pais e outros, o Conselho Tutelar (...). Mas acabou que o grupo achou melhor que não, por que, baseado em quê, por exemplo, que você vai fazer uma denúncia? Não tem um fato concreto, é um boato, né?”

No caso mencionado anteriormente, os(as) professores(as) acharam melhor não acionar o Conselho Tutelar, pois não tinha um “fato concreto”, segundo o relato da professora. Entretanto, ela menciona um caso que os(as) professores(as) e a Direção acharam que seria importante acionar o Conselho Tutelar:

“A partir deste outro fato, a escola... pensou, não sei se a Direção já encaminhou (...) uma denúncia pra a partir daí haver uma, uma, uma, uma averiguação. (...) Assim, no sentido de, de... meninas virem pra escola, chegam na porta, não entram, passa um carro, um adulto, pega e leva. (...) Pra ter uma denúncia tem que ter um fato concreto. Então, a escola resolveu ficar atenta a este fato. (...) Então, essa questão, essa conversa me preocupou, me preocupa por demais. Só que, assim, o que a gente pode fazer, em relação a isso? (...) Eu não, por exemplo, eles não sabem que eu ouvi essa conversa, entendeu? Eu não cheguei lá no grupo e falei: ‘olha, isso, isso, isso’, e intervi.

- Ana Flávia: Até mesmo porque você se sentiu... sem saber o que fazer...

- Despreparada pra isso, porque nesse caso, eu, eu fiquei muito chocada, (...) uma coisa, a gente sabe que, que, que... o lado masculino, essa sociedade machista nossa já tem toda essa preparação pra que o menino vá cedo, né? Sei lá! Mas assim...

- Ana Flávia: No sentido de começar a vida sexual?

- De começar a vida sexual. E a gente sabe que as meninas estão indo cedo também. Porém, o que me chocou não foi o, o, o fato deles estarem discutindo isso... a iniciação sexual, mas a promiscuidade ali e o fato como eles falaram naturalmente sobre isso, entendeu? Eu não me senti, não me sinto... preparada pra isso”.

Segundo Tereza, quando assuntos relativos à sexualidade são discutidos, há um choque de valores muito grande entre os(as) alunos(as) e os(as) professores(as), incluindo ela mesma, como pode ser observado no trecho a seguir:

“Aí, é a hora que eu falo com você, assim, que aqueles... os valores que a gente tem, eles se chocam, né? É um confronto muito grande. Às vezes o meu próprio aluno, ele falou pra mim: ‘professora, é normal’, né? E também ele falou: ‘o que importa pra gente, né, é o prazer’. (...) Aí, eu falo, a, eu falei pra ele: ‘tá, o que importa pra você é o prazer, né? Mas você tem outras coisas a fazer e têm as conseqüências’. ‘Não, mas a gente usa camisinha’. Resolveu o assunto, tipo assim, encerrou o assunto”.

A partir dos exemplos apresentados pela professora, é possível vislumbrar os conflitos enfrentados por professores(as) que, assim como ela, apresentam uma visão de mundo mais tradicional nas suas interações com alunos(as), provenientes de uma outra geração, sendo que dentre eles(as), alguns(mas) nutrem uma visão diametralmente oposta em relação à sexualidade. Chama a atenção a utilização freqüente por parte da professora, em distintos momentos da entrevista, de expressões como: promiscuidade,

usar a sexualidade de forma indiscriminada, isso não é normal – para se referir à homossexualidade ou, então, às relações sexuais motivadas pela busca do prazer, dissociadas do casamento ou de qualquer intenção procriadora. A concepção de namoro da professora está, inclusive, fortemente vinculada à idéia de ‘preparação’ para o casamento, compreendido como espaço legítimo para o exercício da sexualidade, especialmente no caso das mulheres. Parece que o conflito mencionado pela professora pode ser sintetizado da seguinte forma: alunos(as) – “ficar” com outras pessoas, ter relações sexuais visando o prazer – é normal *versus* professora – “ficar” com outras pessoas, ter relações sexuais visando o prazer = promiscuidade – não é normal.

Sobre a forma como a escola deveria lidar com questões relativas à sexualidade, a professora esclarece que está confusa em relação a esta temática. Por um lado, ela acredita que o papel da escola seria de apresentar esclarecimentos em relação à sexualidade. Por outro lado, ela afirma que a escola tem apresentado esclarecimentos, mas que tais esclarecimentos não têm surtido efeito:

“Eu acho que deveria ser... eu, eu, até eu mesma tô confusa, viu? (...) Esclarecer a escola vem esclarecendo já há algum tempo, né? (...) Agora, não sei se esse, se esse esclarecimento tem sido dado de forma convincente e se os professores estão preparados para esse esclarecimento. Porque dá a impressão que quanto mais se conhece, tá aparecendo mais meninas grávidas precocemente. (...) Tá resolvendo a questão do esclarecimento? Eu não sei. (...) Não existe um trabalho sistemático também sobre isso, né? Mas assim, tem sempre um ou outro professor trabalhando essa questão. (...) Parece, assim, eles tomam conhecimento de tudo, mas pensam assim: ‘não, não acontece comigo, comigo não vai acontecer, né?’ (...) Em relação à gravidez precoce, não tem surtido... efeito”.

A professora acredita que é importante a realização de discussões sobre a prevenção das DSTs/AIDS na escola. Contudo, ressalta, novamente, que “sempre tem alguém que tá tratando deste tema, porém não tem surtido... o efeito... desejado”. Na percepção dela, é importante que tais discussões tenham “um efeito macro mesmo”, pois “as conseqüências sociais são muito graves, né, a questão das doenças, a questão da gravidez precoce”. Em diferentes momentos da entrevista, temos a impressão que a professora nutre a expectativa de que os(as) adolescentes não tenham uma vida sexual ativa. Ao falar sobre sexualidade, Tereza enfatiza as conseqüências negativas associadas ao exercício da sexualidade na adolescência. Em última instância, parece que o foco do discurso da professora não está no exercício responsável da sexualidade, no uso de preservativos nas relações sexuais como forma de prevenção, mas sim em uma ‘sutil

campanha' em prol da virgindade, do não-exercício da sexualidade antes do casamento...

Quadro 12 – Temas recorrentes referentes à sexualidade

Temas	Comentários
<p>1) Reconhecimento da importância de se trabalhar na escola questões relativas à sexualidade, apesar da consciência da existência de vários obstáculos para a concretização deste trabalho.</p>	<p>Apesar de reconhecerem a importância de um trabalho mais sistemático em relação à sexualidade por parte da escola, vários obstáculos são indicados pelos(as) participantes, como, por exemplo: (a) resistência de algumas famílias e de alguns(mas) professores(as), por conta de preconceitos ou crenças religiosas; (b) falta de capacitação profissional dos(as) professores(as) para trabalharem tais questões.</p>
<p>2) Em algumas entrevistas, ao abordar a temática sexualidade, o foco do discurso de alguns(mas) participantes recai sobre as potenciais consequências negativas do exercício da sexualidade na adolescência: gravidez precoce e DSTs/AIDS.</p>	<p>Alguns(mas) participantes ao abordarem a questão da sexualidade na adolescência enfatizaram, em diversos momentos da entrevista, os riscos e os perigos relacionados ao exercício da sexualidade. Outras dimensões da sexualidade simplesmente não foram abordadas. Em algumas entrevistas, parece, inclusive, que o uso de preservativos nas relações sexuais assume uma importância secundária diante da expectativa (implícita) de que os(as) adolescentes não tenham uma vida sexual ativa.</p>
<p>3) A concepção dualista de gênero orienta a percepção da maioria dos(as) participantes, de forma implícita ou mesmo explícita, sobre a sexualidade dos alunos e das alunas.</p>	<p>A percepção da maioria dos(as) participantes sobre a sexualidade dos(as) alunos(as) está fundamentada, em diferentes níveis, em uma concepção de gênero dualista. Exemplos: (a) de forma implícita, são as alunas 'assanhadas' que 'provocam' a sexualidade dos alunos (nunca o inverso); (b) de forma explícita, é esperado que as adolescentes (e as mulheres de um modo geral), sejam mais 'recatadas' no que tange à esfera da sexualidade (ver entrevistas 1 e 10).</p>
<p>4) Incomôdo diante da linguagem 'vulgar' utilizada pelos(as) alunos(as) (principalmente pelas alunas) para se referirem à sexualidade.</p>	<p>Há um incômodo, de um modo geral, com a linguagem utilizada, principalmente pelas alunas, para se referirem às questões de sexualidade. Nas entrevistas 4 e 5, é destacada a importância de um trabalho com os(as) alunos(as) sobre a linguagem: da linguagem 'vulgar' (ex: palavrões) em direção à apropriação da linguagem científica para se referir às questões relativas à sexualidade. Este trabalho é visto como uma etapa importante na abertura de um canal de comunicação na sala de aula para discussão da sexualidade.</p>
<p>5) Apesar de não ter sido um tema contemplado no roteiro de entrevista, emerge no discurso de alguns(mas) participantes a questão do assédio sexual de alunos(as).</p>	<p>Mesmo sem ter sido uma temática contemplada no roteiro de entrevista, alguns(mas) participantes mencionaram casos que envolvem o assédio sexual de adolescentes (tanto do gênero feminino como masculino). Portanto, apesar de ser uma temática delicada, a questão da violência sexual contra crianças e adolescentes deve ser inserida no trabalho de educação sexual nas escolas, bem como o esclarecimento sobre o papel dos Conselhos Tutelares nestes casos.</p>

4. Diversidade, preconceito e discriminação

Entrevista 1: Beatriz (nome fictício), 34 anos, católica

A professora afirma, diversas vezes, que não sabe como lidar com a situação de ter um aluno em sala de aula que apresenta comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo e expressa o seu desconforto diante deste tipo de situação. Desconforto este relacionado, também, ao sentimento de despreparo profissional, como é expresso no seguinte trecho:

“É uma coisa que eu não sei lidar, e os alunos vêm naquela história, também da maneira... pejorativa, soltando a franga, aí começa a fazer esses comentários... desagradáveis. E, assim, eu não sei lidar com essa situação, infelizmente eu não sei. Que às vezes eles falam: ‘aaai’, sabe, um jeito afeminado. Eu já tive meninos...

- Ana Flávia: Meninos?

- Meninos.

- Ana Flávia: Meninas não?

- Nunca observei meninas com maneiras, comportamentos diferentes, mas meninos sim, tá? Aí, até não sei lidar, porque às vezes fica aquele jeito tão afeminado, que você não sabe se você dá uma bronca, talvez, se você bronquear ele pode se sentir ofendido, (...) eu não sei lidar com essa situação. Mas os meninos e as meninas, eles, eles tratam de maneira assim: ‘ah... é bicha, ah... é isso’. Aí, você também tem que podar porque o outro não pode desrespeitar o colega”.

“Na verdade, eu me sinto, às vezes, constrangida. Eu me sinto, às vezes, constrangida. Porque é o que eu tô te falando, eu não sei... lidar... com isso. Eu tenho um agora que ultimamente tudo dele é muito, assim, muito fresco...

- Ana Flávia: Um aluno que você tem, da sétima?

- É, da sétima. Tudo dele é muito assim. Aí, às vezes, os alunos falam: ‘ah, professora, ele tá dando chilinguinho’. Aí, assim, você fica brigando com aluno, mas eu não sei... tratar, eu me sinto às vezes constrangida, de, de... ‘toma postura, toma jeito’... (...) Você percebe que não é pra chamar atenção, é o jeito mesmo, é o comportamento, mais... mais afeminado. Infelizmente, é. Aí, às vezes eu, eu penso assim, que você não pode nem falar que já tem um desvio de, de comportamento, porque às vezes, como foi criado por irmãs, pela mãe, e tem esse jeito mais delicado, né? (...) Eu tô te falando, que eu fico em dúvida se tem esse desvio mesmo ou se é a criação. Eu me sinto constrangida... eu... não me sinto preparada não”.

O desconforto da professora parece ser, na realidade, múltiplo: (a) diante do aluno que apresenta um comportamento que não é “culturalmente” considerado usual; (b) diante da dúvida se o comportamento do aluno seria um “desvio” ou o resultado da “criação” (cercado por mulheres); e (c) diante da percepção da sua dificuldade profissional em lidar com este tipo de situação, incluindo a forma de lidar com os(as) demais alunos(as) em sala de aula. Cabe destacar a existência de uma forte expectativa

social em torno do desempenho profissional dos(as) professores(as): é esperado que eles(as) saibam o que fazer e como lidar com todos os tipos de situações que ocorrem na sala de aula. Entretanto, para Beatriz é muito difícil decidir qual seria a melhor maneira de lidar com esta situação.

O conflito vivido pela professora torna-se explícito quando ela afirma que: “(...) você não sabe se você dá uma bronca, talvez, se você brincar ele pode se sentir ofendido (...)” *versus* “(...) Mas os meninos e as meninas, eles, eles tratam de maneira assim: ‘ah... é bicha, ah... é isso’. Aí, você também tem que podar porque o outro não pode desrespeitar o colega”. Este conflito parece ‘bloquear’ a capacidade de decisão por parte da professora. Por um lado, parece que ela deseja que o aluno “afeminado” pare de se comportar de maneira “não-condizente” com o seu sexo: “(...) você não sabe se você dá uma bronca (...)” (para eliminar este comportamento ‘estranho’, para ‘educar’ o aluno). Por outro lado, ela acredita que é importante promover o respeito mútuo entre os(as) alunos(as) em sala de aula: “Aí, você também tem que podar porque o outro não pode desrespeitar o colega”.

Quando nós analisamos a questão dos preconceitos no espaço escolar – como, por exemplo, a homofobia e o sexismo – é fundamental estarmos atentos(as) para as “pistas afetivas” no discurso dos(as) professores(as) que expressem a existência de valores contraditórios, por exemplo: (a) Eu valorizo as pessoas que se comportam de acordo com as normas sociais tradicionais (então, eu devo ‘educar’ os meus alunos que não apresentam um comportamento ‘normal’) *versus* (b) Eu valorizo o respeito entre as pessoas (então, eu não devo permitir que os meus alunos desrespeitem um colega em sala de aula).

Diante da situação hipotética apresentada (questão 9) - envolvendo a discussão de um grupo de estudantes sobre um casal homossexual do elenco de uma novela, sendo que um dos alunos afirma: “ah, isso é coisa de gente doente...” - a professora responde que participaria, sim, da conversa e diria para os(as) alunos(as):

“Que a gente tem que respeitar a sexualidade de cada um, a opção sexual de cada um e tentaria fechar a discussão, acabaria com a discussão, nesses termos. Que a gente tem que respeitar as pessoas e, independente da escolha sexual delas, e tudo mais. Mas, pra encerrar, entraria e encerraria”.

Em relação à situação hipotética, a valorização do respeito às diferenças individuais parece ter prevalecido na fala da professora, mas sem o intuito de provocar maiores discussões: “pra encerrar, entraria e encerraria (...)” (observe a ênfase na fala).

Nesse sentido, é possível percebermos que a motivação maior da professora parece ser o de encerrar a discussão sobre esta questão. O que, por sinal, faz todo o sentido, considerando o desconforto expresso pela professora, em distintos momentos da entrevista, diante de situações que envolvem a diversidade sexual e de gênero. Portanto, para Beatriz, questões associadas à homossexualidade parecem se constituir em um foco gerador de sentimentos de desconforto.

Quanto à questão mais ampla relacionada à forma como a escola deveria lidar com as diversas orientações sexuais, percebemos no discurso da professora, novamente, um impasse. Talvez, tal impasse esteja relacionado ao conflito, conforme discutido anteriormente, entre valores distintos. Nas palavras da professora:

- “Essa parte eu não saberia te responder, porque é uma coisa que eu te falei, às vezes eu fico constrangida. E este ano não é o primeiro ano que eu tenho um aluno com um jeito assim, afeminado. Eu não sei, eu não sei, eu não tenho jeito de lidar com essa situação.
- Ana Flávia: Então, na sua opinião, quer dizer, pensar como é que a escola deveria lidar é muito complicado, porque pra você é difícil?
- Isso, é isso mesmo, é difícil, é isso mesmo que eu quero dizer.”

É importante considerar que a dificuldade expressa pela professora em lidar com a questão da diversidade de orientações sexuais encontra ressonância na forma como, tradicionalmente, a cultura coletiva tem tratado esta questão, ou seja, como ‘desvio de comportamento’, ‘anormalidade’, ‘pecado’, etc. Portanto, o sentimento de desconforto expresso pela professora não se relaciona apenas à sua história pessoal, mas encontra ressonância nos preconceitos historicamente arraigados em nossa sociedade. Nesse sentido, a construção de estratégias de combate à homofobia no espaço escolar envolve a abertura de espaços para discussão e problematização sobre os valores e as bases afetivas das ações dos(as) profissionais que atuam na escola. Reconhecer os limites da própria atuação profissional, reconhecer o próprio desconforto ao lidar com certas situações é um passo importante nesta direção.

Entrevista 2: Lúcia (nome fictício), 47 anos, católica

De acordo com a professora, ela já teve a experiência de ter em sala de aula tanto aluno como aluna que apresentavam comportamentos considerados “culturalmente” não adequados em relação ao seu sexo. No que diz respeito à forma como os(as) demais

alunos(as) lidaram com o(a) colega, parece que a faixa etária é um aspecto importante.

Sobre a reação dos(as) colegas, Lúcia comenta que:

“Primeiramente, eles começam a achar graça em tudo que ele faz. (...) É a primeira característica, reação deles. (...) Principalmente 5ª série, eles não percebem muito, eles não percebem o que tá acontecendo. E, assim, eu já lidei com essa situação com aluno de 5ª série, e quando é numa 8ª, numa 7ª, eles já têm noção do que tá acontecendo. Então, aí é que começa a discriminação, sabe, porque o aluno de 5ª série, ele ainda não tem essa percepção. Ele é aceito, muito aceito no grupo, não tem dificuldade nenhuma, sabe, exerce cargos de liderança, é a alegria da turma, sabe, e se a gente consegue canalizar isso neste momento, muitas vezes, ele não vai ter problemas”.

Portanto, parece que quanto mais velhos(as) são os(as) alunos(as) maior a tendência dos(as) mesmos discriminarem os(as) colegas que não se ‘encaixam’ nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. O que ocorre com os(as) alunos(as) entre a 5ª e a 8ª séries que acaba por fomentar tais atitudes discriminatórias? Será que os processos de socialização dos(as) alunos(as), na transição entre a infância e a adolescência, trariam consigo a ‘necessidade’ de se diferenciar claramente daqueles(as) que não correspondem às identidades de gênero legitimadas socialmente? ‘Necessidade’ esta expressa, inclusive, na negação do(a) outro(a) percebido(a) como ‘diferente’ a partir de diversas práticas discriminatórias (como, por exemplo, “brincadeiras de mau gosto”)? A professora menciona, nesse sentido, dois casos interessantes: (a) o caso de um aluno que tem um “bom trânsito” tanto entre as alunas como entre os alunos e que seria, portanto, uma exceção à regra; e (b) o caso de uma aluna que por se vestir e se comportar de forma ‘masculinizada’ enfrentou dificuldades na relação com os(as) colegas. Em relação ao primeiro caso:

“Raramente, tem um que consegue ter um trânsito bom junto aos meninos, mas tem, aqui mesmo nesta escola, nós temos um garoto que tem uma facilidade muito grande de lidar com os dois grupos e é muito bem aceito.

- Ana Flávia: Tanto pelos meninos quanto pelas meninas?

- Tanto pelas meninas quanto pelos meninos. (...) Atualmente, ele está na 8ª série. Ele é um garoto muito extrovertido, sabe, e ele não dá bola também, porque quando (...) a pessoa, assim, tem uma certa consciência daquilo que ele quer, ele (...) se orienta melhor, se defende. Agora, quando é uma coisa que nem ele sabe que ele traz consigo, ele, ele, ele sofre muito, sabe? Principalmente brincadeiras de mau gosto, sabe? E a gente tem sempre que tá dando... cutucão, né, nos meninos: ‘não é assim, vamos, é, mudar a nossa maneira, vamos respeitar’. E lógico, não expondo, porque é uma situação que não pode, né?”

Sobre o segundo caso:

“Eu me lembro que essa menina, ela não tinha, era criada com o pai, então ela não tinha figura feminina em casa. (...) O referencial dela era o pai. Então, ela se vestia, ela nunca, o corte do cabelo e ela fazia questão de usar sempre boné, o cabelo bem curtinho, sabe, umas calças largas. (...) Se você olhasse pra ela, não, nunca falava que era uma menina. (...) Mas era uma menina”.

“No caso específico dessa aluna, a gente envolveu a equipe toda: Direção, pro, professores, a equipe de apoio, né, orientador. E chamamos, então, aí descobrimos isso dela, que ela vivia com o pai e tal. Aí, até chegar, mostrar pro pai, que ela, ela tava vestindo, o pai achava muito normal, sabe, só que ele talvez não percebia que a, ela não estava só se vestindo, como um menino, né? (...) Enfim, foi difícil para abordar este assunto com o pai, porque é sempre muito difícil, muitas vezes, eles não percebem”.

- “Ela começou a fazer o tratamento, é... psicólogo e o pai também, sabe? E ela foi mudando, eu não sei...”

- Ana Flávia: Tratamento com o psicólogo, mas qual o objetivo... do tratamento?

- O pai levou.

- Ana Flávia: O pai que levou?

- É. Exato. Porque... não deveria ser fácil para ela, é, as meninas, né, não gostarem dela, enfim, não é legal numa turma, e a gente não quer, todo mundo tem que respeitar essas escolhas, as diferenças, (...) eu não fui professora dessa menina mais, sabe, mas eu me lembro de tê-la visto depois, muitas vezes, pelos corredores da escola, (...) ela terminou a 8ª série aqui, ela terminou. E até quando ela saiu, ela assim, ela só tinha o cabelo comprido, eu lembro que ela era loirinha, mas ela continuava vestindo daquele jeito, mas ela não, não tava tendo muito problema”.

É curioso observar que, diante de um aluno ou uma aluna que apresentam comportamentos considerados “culturalmente” não adequados em relação ao seu sexo, parece existir toda uma demanda por explicações: Por que ele(a) é assim? A educação familiar é apontada, muitas vezes, como a ‘causa’ para o comportamento ‘diferente’ destes(as) alunos(as). Cabe questionarmos: o que estaria subjacente a esta demanda por explicações? Afinal, não se questiona as ‘causas’ da heterossexualidade ou as ‘causas’ dos comportamentos condizentes com a masculinidade ou a feminilidade hegemônicas...

Ao apresentar diversos exemplos concretos, Lúcia possibilitou à pesquisadora abordar outras questões, relacionadas à temática investigada, mas que não foram diretamente contempladas no roteiro de entrevista. Um exemplo disso seriam as reflexões críticas da professora sobre o papel da Psicologia em casos de alunos(as) que apresentam comportamentos considerados ‘diferentes’ em relação ao seu sexo, como pode ser observado no trecho a seguir:

- Ana Flávia: “Então, você contou essa história dessa aluna e você mencionou que ela e o pai dela fizeram terapia e tal. (...) Eu queria saber, na sua opinião, qual deve ser, qual deveria ser a contribuição da Psicologia, né, no caso da psicoterapia em situações dessa natureza? Assim, o caso de uma aluna que, que passa por situações como essa aluna que

você, é, comentou, caso de alunos... Você acha que a Psicologia tem alguma contribuição nesse sentido, ou não? Se tiver, que contribuição seria?

- Olha, você tá me pedindo, tá pedindo a minha opinião. Se é a minha opinião eu vou falar com o coração. (...) Eu acho importantíssimo que cada ser humano... é... aprenda a conhecer... a si próprio, porque conhecer a si mesmo é uma coisa tão difícil, mas tão complicada, e, e nós todos, né, temos as nossas (...) dificuldades. (...) Quando a gente sabe o que quer, quando você sabe que você é um ser humano, que você tem muita coisa pra contribuir, mas que você é só um ser humano, você não pode resolver o problema do mundo, e que esse, e que para resolver o problema do mundo também, se for o caso, você primeiro tem que resolver o seu problema. Eu acho importantíssimo, sabe, e eu acho que a terapia tem muito a contribuir sim, porque, é, poderia estar ajudando a pessoa a entender que ela precisa realmente conhecer a si mesmo e ser feliz. Ser feliz nas suas escolhas. (...) A Psicologia é tudo que ajuda o ser humano entender melhor o que ele é e qual o seu papel, qual a sua função na, na sociedade, eu acho que é muito importante, sabe? Porque só assim, a gente vai ter um mundo realmente melhor”.

É importante destacar que ao falar sobre as possíveis contribuições da Psicologia, em casos como aqueles mencionados anteriormente, a professora em nenhum momento indica que a Psicologia deveria ‘curar’ esses(as) alunos(as) ou algo nesta direção, como, infelizmente, muitas pessoas em nossa sociedade ainda acreditam. As contribuições da Psicologia, na opinião da professora, situam-se em um campo muito mais amplo: de ajudar as pessoas a se conhecerem melhor, serem felizes e contribuírem com a construção de um mundo melhor. Ou seja, as contribuições mencionadas se aplicam às pessoas em geral e não apenas àquelas que apresentariam um comportamento considerado “culturalmente” não adequado em relação ao seu sexo.

Em relação à situação hipotética apresentada (questão 9), a professora afirma que participaria da conversa no sentido de fomentar a discussão sobre o assunto. Ela deixa claro que não acha que a homossexualidade seja doença e que acha importante que tais questões sejam discutidas na escola, pois fazem parte da vida e “aqui [a escola] é o palco dela, não é?”. Nas palavras da professora:

“Eu gosto de fomentar a discussão, sabe? Eu entraria e ouviria os dois lados, né? E eu ia começar a provocar (...) no sentido de... dar também a minha opinião... porque... não acho que seja de gente doente, mas também não ia logo entrando com a minha opinião. (...) Eu acho que, que seria legal para a gente até depois... trazer isso pra, pro grupão da sala de aula e tá discutindo isso, porque isso é a vida e a escola tá, tem que fazer é isso: fazer a vida acontecer aqui dentro, né? Porque aqui que é o palco dela, não é?”.

Entrevista 3: Helena (nome fictício), 40 anos, espírita

A professora menciona vários casos concretos relacionados à questão da diversidade sexual. Inicialmente, Helena relata um caso que ocorreu na escola há anos

atrás. Uma ex-aluna de 6^a série (na época, ela tinha, aproximadamente, 14 anos) se apaixonou por uma professora que trabalhava na escola. O esposo da professora descobriu: “foi uma, uma situação super-desagradável, porque ele era ex-tre-ma-men-te ciumento. (...) Ele veio assim, né, ligado e queria saber quem era a aluna, que história era essa, que a esposa dele não era disso e tal”. Helena acredita que a professora escondeu este fato do esposo, pois previa qual seria a reação dele. Esta situação acabou incomodando muito a professora, pois os(as) alunos(as) “percebiam essa situação, né, esse carinho todo, (...) ela trazia presentinho, ela queria agradá-la e tudo mais (...) a menina era de uma constância é, é... que começou a incomodar essa nossa colega”. A mãe da aluna foi chamada à escola e decidiu, então, transferir a filha para outra escola.

A professora relata, também, o caso de um aluno de Ensino Médio (noturno) de uma outra escola em que ela atuou. Segundo Helena, o aluno tinha o “homossexualismo bem a florado mesmo”. De forma mais específica:

“Inclusive eu já tive aluno *drag-queen*. (...) Lindo, ele vestido de mulher, gente, mas ninguém dizia que era uma mu, que era um homem. Nunca. (...) Ele assim... super-inteligente, uma pessoa assim que tinha é, é... trabalhava com, ele trabalha, aliás, com ornamentação de festas e esporadicamente trabalhando como *drag-queen* numa boate. (...) Então, como, como nós começamos a ter um, um relacionamento assim de, de bastante... conversa e tudo mais, eu perguntei, né: ‘e aí, você tem namorado e tal?’ Ele falou: ‘tenho... andamos brigados aí um tempo e tal, num sei quê’. Aí, eu falei assim: ‘é, mas já tem tempo que você namora?’. ‘Ah, já tem um tempo, ah mas eu’. Aí, primeira coisa que ele virou pra mim e falou assim: ‘mas eu tomo cuidado’. Aí, eu: ‘ah’. Aí, eu: ‘Toma cuidado?’. Ele: ‘tomo’. Porque a gente tava sempre conversando sobre camisinha, a questão da, da, das doenças e tudo mais, né? (...) Então, eu sempre vi isso, né, com as pessoas assim da minha convivência, muito tranqüilamente”.

“No início, a turma era bem resistente. Até mesmo porque ele usava cabelos compridos, né, e quando a gente fazia festa, ele ia (...) com roupa feminina. (...) Nas festas da escola ou fora dela, quando nós nos reunimos. (...) No dia-a-dia, ia de bermuda, chinelo, tal, né, com cabelo amarrado assim pra trás e tal, né, tranqüilo. Agora, quando nós fazíamos festas, quando nós fazíamos festas fora também, ele ia de salto, saia, ou então vestido, sabe, assim bem, né, e assim perfeito. Ninguém dizia que era um homem, nunca [risos – professora]. E assim, na boa, na dele, tranqüilo, sem agredir ninguém por isso. (...) Quando as pessoas começavam a fazer, jogar... piadinhas, ele jogava pesado, sabe? Ele dava umas respostas assim que... ou a pessoa se calava ou, então, ela ia ficar chateada para o resto da vida”.

De acordo com a professora, o relacionamento deste aluno com os demais colegas, de um modo geral, era “muito bom”. Entretanto, alguns colegas (do gênero masculino) ficavam com “dor de cotovelo” e “morriam de raiva” porque “ele era o que tirava as melhores notas da turma, as melhores notas eram as dele, em todas as disciplinas” (observe a ênfase na fala). Helena comenta que a professora conselheira,

escolhida pela turma, conversou com os(as) colegas deste aluno: “Olha, opção de cada um, eu não tenho a ver com isso, nem vocês. Então, cada um escolhe o que achar melhor. Se, se é uma garota (...) também nós não, nós não tínhamos nada a ver com isso”. Talvez, intervenções dessa natureza tenham influenciado, de maneira positiva, a forma como os(as) colegas lidavam com este aluno. Além, obviamente, da forma como o próprio aluno interagia com os(as) seus(suas) colegas. A professora relata mais um caso que ocorreu na escola em que ela atua. Agora, em relação a uma aluna:

“Eu já tive aluna aqui, inclusive eu errei o nome dela... em sala de aula (...) Ela muito bonita, sempre foi muito bonita e usava os cabelos compridos, chama-se Renata [nome fictício] e... ela me falou o nome, mas... eu fiquei com Renato na cabeça. E ela, com aquelas calças muito largas, cheias de bolsos, jaquetona, muito pesado e tudo mais, só com o cabelo jogado pra trás e amarradinho aqui... sem maquiagem nenhuma, sem brinco, sem nada. Eu... caí na besteira de chamá-la de Renato. Olha, se eu pudesse, eu teria aberto um buraco no meio da sala...

- Ana Flávia: O que quê aconteceu?

- Ela, ela não parava quieta, ela muito agitada e falava muito e conversava muito e tal. Eu falei: ‘Mas Renato, eu já falei pra você ficar quieto’. ‘Professora, eu sou menina’. Aquilo ali foi como fosse, assim, um... um tapa, assim, de uma mão imensa em mim, sabe? Se eu tivesse sido jogada na parede, talvez eu tivesse sentido menos [risos – professora]. Eu fiquei, eu perdi perdão a ela, acho que umas duas semanas assim, sabe? (...) Eu falei: ‘me perdoa, (...) do jeito que você tava vestida, eu achei que você fosse um menino’. (...) Então, ela: ‘não professora, deixa pra lá, é assim mes’. Ela andava de skate, ela vinha, trazia skate pra escola. (...) Hoje em dia, tem muita menina skatista também, então, mas pra época [final da década de 1990], então, as meninas estavam começando a andar de skate”.

“Mas a gente, é, ficava perguntando, assim, pra ela: ‘mas eu queria ver você vestida com saia, eu queria ver você de, de batom, de brincos e tal’. (...) Aí, ela falava assim: ‘Não, ah professora, não mexo com isso não. Eu só visto assim quando a minha mãe, quando eu vou sair com a minha mãe’. Ela falava assim, que a mãe insistia, que ia ver a família e não sei quê, né, aí, as meninas falavam assim: ‘ah, professora, a senhora não sabe o tanto que ela fica linda, né, toda arrumadinha”.

“Depois, ela foi... assim, é... tirando um pouco daquela, daquela dureza assim que ela tentava passar... de masculinizada. (...) Parou de usar mais aquele, aquele casacão, a, a, as blusas, ela foi diminuindo mais, passou a usar umas calças jeans mais, mais apertadinhas, né, mais com o modelo feminino e tal. Então, não que a gente ficasse... falando isso pra ela, mas é, é, inclusive teve uma época que ela cortou os cabelos, nós até assustamos, né, ela de cabelinho assim channel. Então, eu falei: ‘nossa, mas ficou linda, agora... tá parecendo uma boneca e tal’. (...) Ninguém podia falar que ela era bonita, que ela ficava toda sem graça. (...) Ela não perdeu esse tipo de, de, de atitude, né, meio masculinizada. Nós descobrimos, ela foi criada no meio de vários irmãos. Ela era a única menina da casa, (...) ao invés de ter sido mimada, aquela coisa toda, ficar aquela bibelozinho assim. Ela, ela quis parecer com os irmãos, pra não ser diferente”.

Ao falar desta aluna, é interessante notar a riqueza de detalhes que a professora menciona ao descrever o tipo de roupas que a aluna usava, o corte de cabelo, (a falta de)

adereços, (a falta de) maquiagem, etc. Podemos perceber claramente o quanto as fronteiras simbólicas que delimitam o que é culturalmente considerado ‘feminino’ engloba, também, questões estéticas. Quando tais fronteiras são alvo de transgressão, parece que são desencadeados sentimentos de desconforto nas pessoas que convivem com os(as) supostos(as) ‘transgressores(as)’. No caso específico da aluna, os sentimentos de desconforto parecem ‘acionar’ diversos mecanismos implícitos (ou não) de ‘enquadramento’ da aluna, ou seja, mecanismos de normatização do estilo: “se você é uma menina, use roupas, cortes de cabelo, sapatos... de menina!”. Por que será, então, que há tanto desconforto por parte das pessoas que convivem com esta aluna em relação à sua aparência, à forma como ela se veste? Por que o ‘estilo’ da aluna não é interpretado simplesmente como um ‘estilo individual’, sem maiores implicações? A partir deste exemplo, podemos deduzir que muitas outras questões estão em jogo, muito além do ‘estilo individual’ de se apresentar nas interações cotidianas...

A professora apresenta os seguintes comentários sobre os seus sentimentos e a sua crença religiosa em relação à questão da homossexualidade:

“Olha, eu sempre tentei lidar de uma maneira assim o mais... é, é, imparcial possível, né, assim, de, de não... de falar: ‘ou que tá errado ou que tá certo’. (...) Se a pessoa for homossexual mesmo, né, assim, ou se for só uma fase, naquela coisa assim de tentar se encontrar, ou alguma coisa parecida, é, essa fase vai passar. Se não for passar, que que se pode fazer? Né? (...) Eu vejo essa questão muito (...) pro lado espiritual, até mesmo por causa da minha, da minha... filosofia, né, de religiosa, é... eu vejo...

- Ana Flávia: Qual é a sua filosofia religiosa?

- Eu sou espírita.

- Ana Flávia: Kardecista?

- Kardecista. Então, em função disso (...) tudo tem uma explicação de, de momentos passados, de vidas passadas. Então, se a pessoa veio com essa... é... isso aflorou agora, né, tem a ver com outros momentos. Então... a, a...

- Ana Flávia: Com outras vidas... que você diz?

- Isso. É. Então, porque a doutrina espírita, ela explica o seguinte: se a pessoa veio (...) com o histórico pra ser homem, mas que durante um, um certo momento, (...) vê que não é aquilo que (...) aflora no espírito, né? Então, por isso que isso passa... pra fora. (...) Assim, acontece como se o espírito não tivesse acei, aceitado ainda ser homem, (...) foi durante muitas encarnações uma mulher e, de repente, precisa vir como um homem, por uma questão, né, de, de, de resgatar algum débito, alguma coisa parecida”.

Segundo a professora, a questão da homossexualidade apresenta, também, uma dimensão espiritual: “cada um vai ter que, né, né, dar conta daquilo que veio fazer aqui, independente se ele veio num, num corpo de mulher ou no corpo de homem”. De acordo com Helena, a sua crença religiosa influencia a forma como ela lida com a questão da homossexualidade: “por isso mesmo que eu acho que, que eu aceito com

mais facilidade, sabe, essa, essa questão da opção sexual das pessoas”. Ela comenta, entretanto, que seu esposo – ao contrário dela que acredita que a “opção sexual” é apenas uma parte da pessoa – não “aceita de jeito nenhum” a questão da homossexualidade. A professora conta que um dia perguntou para o seu esposo: “vem cá, e se um dos seus filhos um dia, assim, de repente, você descobrir que seu filho ou sua filha é homossexual? Que quê você vai fazer?”. O seu esposo respondeu, então, que: “ah, eu não vou aceitar de jeito nenhum’. Eu falei: ‘por quê? Vai deixar de ser seu filho por isso? Só por essa questão, né? Por esse detalhe’, né, falei assim, porque é um detalhe”. De forma mais específica, a professora expressa o seu posicionamento da seguinte forma: a pessoa “não vai deixar de ser criativa, ela não vai deixar de ser inteligente, ela não vai deixar de ser um ser humano que, que sofre, que chora (...) que fica feliz, que estuda (...) porque fez essa opção”. E, por fim, ela esclarece: “na verdade, essa opção tá lá dentro... há muito tempo”. Portanto, na concepção da professora, questões espirituais influenciam a definição da orientação sexual das pessoas.

Em relação à situação hipotética apresentada (questão 9), a professora afirma que participaria da conversa com os(as) alunos(as) e justifica a sua posição apresentando os seguintes argumentos:

“Eu participaria pelo seguinte motivo: todas as vezes que tem algum assunto em sala de aula e que eu (...) posso estar envolvida, né, que na sala de aula e eu ouço aquilo ali, normalmente eu dou um jeitinho de, de tecer algum comentário, até mesmo pra saber o que quê tá na cabeça dos meninos, né? E talvez até tentando fazer com que eles vejam o, todos os lados da situação. (...) Muitas vezes, eles trazem essa, esse comentário é de casa, falar que, por exemplo, que o homossexual ele é doente: ‘ah, isso é uma doença’ e fica por isso mesmo. ‘Ah, então quantos doentes nós temos aí no planeta, né, a gente fica imaginando, né? Então, por que chamar isso de doença? Tá aonde essa doença, né? Tem remédio pra essa doença?’ ‘Ah, professora’, eu já escutei uma vez, não me recordo quem foi que me disse, mas disse assim: ‘é, ah, mas se o meu pai descobrisse, se eu, se eu fosse homossexual e meu pai descobrisse, ele disse que ia me bater até eu sarar’. (...) Já escutei isso. (...) Por parte de aluno. Eu fiquei assim: ‘mas bater, vai adiantar o quê? Vai resolver o quê? Vai encher a pessoa de hematomas, né? E não vai, né, não vai resolver situação nenhuma’. (...) Aí, o aluno falou assim: ‘ah, professora, mas, mas ele acha que se bater vai resolver, ele falou que não quer saber dessa situação’. Eu falei: ‘mas quantos já foram mandados embora de casa, foram expulsos de casa? Do mesmo jeito quando com a garota grávida, do mesmo com a garota que descobre que a garota é garota de programa. Pode acontecer com qualquer um, são situações e aí, a pessoa é doente? A menina que ficou grávida lá com seus 14, 15 anos, ou então a garota que resolve ser garota de programa, ou o garoto também, que acontece. E aí, é doente? Que doença que ele tem?’ (...) Foram duas situações que aconteceram agora recentemente na televisão, né, foram a das meninas e depois dos rapazes, né, do pessoal (...) achar um absurdo de mostrar, as pessoas se abraçando, se beijando, fazendo e tal, não sei o quê... - Ana Flávia: A época dessas duas novelas, elas tiveram repercussão aqui na escola? As pessoas comentaram, alguns alunos?

- Os comentários que eu escutei, porque eu já estava na Direção, não estava mais em sala, foi assim que muitos achavam assim... apelativo... um pouco apelativo em função até mesmo do horário. (...) Eu falei assim: ‘ué, mas pelo horário eles já podem apresentar esse tipo de situação. E não é uma situação assim é, é, fora do comum, é uma situação que pode acontecer, e por que não? Isso daí é coisa que acontece onde, em outro planeta? Não é. É aqui, é aqui na casa de qualquer um que pode acontecer’.

Na opinião da professora, seria interessante ampliar a discussão sobre as orientações sexuais na escola, no sentido, inclusive, de combater certos estigmas relacionados a esta temática que acabam por fomentar a violência. Por exemplo, de acordo com Helena, o(a) aluno(a) já traz da família, muitas vezes: “um histórico ou até mesmo aquela de ficar ouvindo (...) que o homossexual, tinha que bater nele (...) dar uma surra, que aí resolve e tal, né. Pra ver que não é assim, né”. A partir da sua experiência pessoal e profissional, a professora tece considerações sobre as diferenças que ela percebe entre a homossexualidade feminina e a homossexualidade masculina:

“Ele demonstra mais, com mais naturalidade, vamos dizer assim, do que a menina. (...) A mulher quando ela, quando ela resolve assumir realmente a sua, a sexualidade, a sua homossexualidade, ela é, ela é um pouco até mais radical do que o homem. Porque ela quer porque quer mostrar que ela é masculina. Então, assim, (...) cortam os cabelos muito curtos, usam, tentam usar a roupa, assim, a mais masculina possível, até andando com um jeito assim mais pesado, e tal. E já o homem não, naturalmente ele já... já mostra isso, sem precisar de... de ampliar esses, os trejeitos ou o que quer que seja (...) eu acho que não teria essa necessidade. (...) Pode ser que eu esteja muitíssimo enganada, mas eu (...) conheço pessoas assim, que eu sei que optaram pelo (...) homossexualismo, né, assim que tem essa, essas características e super femininas ainda, né, guardam toda a sua feminilidade, mas também com a, a questão da, da opção sexual, né, de, de deixar bem claro, mas isso quando elas verbalizam (...) só quando falam. (...) Porque têm muitas [mulheres] que você só descobre quando elas falam”.

“Eu tive a oportunidade de, de conhecer um, um casal, (...) inclusive, elas foram minhas alunas há alguns anos atrás. (...) Uma delas, pra caracterizar que ela era o homem da, do casal, (...) passou a usar roupas assim, mais masculinas (...) botinas e o cabelo muito curto. Coisa que ela usava o cabelo bem comprido, bonito e tal. (...) A outra continua normal, as blusinhas curtinhas e tal. Eu fiquei olhando, falei assim: ‘gente, mas não precisava a outra ter colocado a masculinidade dela na, na, na aparência. (...) Não sei, radicalismo em, em, em espécie alguma acho que (...) não tem essa necessidade”.

Percebemos, novamente, no discurso da professora, um certo incômodo em relação ao comportamento de algumas adolescentes ou mulheres que se vestem e se comportam de forma mais ‘masculinizada’. Curiosamente, a professora não expressa o mesmo desconforto em relação aos adolescentes ou homens que apresentam um comportamento mais ‘afeminado’, pois, segundo Helena, eles expressam esta característica de forma mais “natural”. “Natural” em que sentido? O que significa “não

tem necessidade” de tais comportamentos “masculinizados”? Estas são questões em aberto. A ‘transgressão’ das fronteiras simbólicas que delimitam as identidades de gênero hegemônicas parece gerar uma série de sentimentos desconfortáveis naqueles(as) que interagem no cotidiano com os(as) supostos(as) ‘transgressores(as)’.

Entrevista 4: Fabiana (nome fictício), 34 anos, não tem religião

Em relação à situação hipotética apresentada (questão 9), a professora expressa a preocupação de não “forçar a sua presença” entre os grupos de alunos(as). Ela afirma que participaria da conversa se os(as) alunos(as) a incluíssem, caso contrário, ela não participaria. Nas palavras de Fabiana:

“Tem grupos que eles te incluem na conversa, aí você passa a fazer parte do grupo. (...) Se for olhar alunos que já me conhecem de anos anteriores, às vezes, eles me chamam, né: ‘ah, professora, o que quê a senhora acha?’. Justamente pela questão de ser bem neutra, né. Neutra nada, na verdade eu defendo a questão... das diferenças, né? Então, eles me chamam pra participar do grupo, aí é tranquilo. Quando eles perguntam algu, o meu ponto de vista, eu falo também. Mas aí forçar a situação de fazer parte daquela conversa, não. Eu tenho também que respeitar o grupo que está participando daquela discussão. Mas em outra situação, se eu não fizer parte daquele grupo, numa próxima situação, eu geralmente aproveito”.

Em relação aos alunos que apresentam comportamentos considerados ‘culturalmente’ não condizentes com o seu sexo, a professora explica que a reação dos colegas depende do tempo que o grupo conhece os meninos considerados mais ‘afeminados’. Ela comenta, então, como lida com tais situações:

“Se já conhecem há muito tempo, eles riem, brincam entre eles, curtem um com a cara do outro, mas continuam juntos. Se é um aluno novo na escola, eles não ficam muito próximos não.

- Ana Flávia: Eles evitam? O contato?

- Evitam um pouco. Mas aí, geralmente, se juntam às meninas, né?

- Ana Flávia: E aí, quando e, quando esse aluno se junta às meninas?

- ‘Professora, esse cara aí só gosta de andar’.... [A professora responde:] ‘Ele tá certo, nunca vi homem gostar de andar só de, com homem. Isso que é estranho, né... na idade de vocês tem que começar a andar é com as meninas mesmo. Acho que ele tá muito na frente de vocês’. Aí, eles ficam meio assim, rindo e tudo o mais, mas maneram um pouquinho... né? Aí, tem aquelas brincadeiras de tapa, soco, esse negócio de ficar pegando, né? Isso é que é esquisito. Na idade de vocês, vocês continuarem com essas brincadeiras de tapa, de ficar pegando e tudo mais é que é estranho. Vocês tão na hora de arranjar uma namorada, não é possível uma coisa dessa... né? Fulano não, aí, ele já tá com várias meninas, tá vendo qual que é das meninas. Tá conhecendo melhor o universo feminino, pra na hora que ele se interessar por uma, ele saber que garota gosta que puxe a cadeira, que abra porta, fecha porta, pague a conta, ou dívida, né, alguma coisa parecida com isso.. né? Que sabe ouvir o que elas têm pra dizer. (...) Ele que tá

certo, ele tá aprendendo a como conviver no universo feminino, pra se dar bem. Já viu aqueles meninos que não são bonitos, mas que toda garota quer namorar com eles?’ ‘Ah, eu já vi’. Que aqui na escola a gente vê uns meninos desses, que são feinhos, ou que não são muito bonitos, mas que sempre tem um monte de menina atrás. São garotos que entendem perfeitamente as meninas. Sabem conversar, sabem elogiar, sabem ser cavalheiros, mesmo que discretamente, esses conquistam rápido. Agora que quê adianta ser bonito e ser grosso? Ninguém merece”.

É curioso notar que, ao tentar proteger o aluno das gozações dos colegas, a professora procura afastar qualquer ‘indício’ associado à homossexualidade. Certamente, não deixa de ser uma estratégia de proteção dos alunos considerados pelos colegas como ‘afeminados’. Entretanto, não deixa de ser, também, uma estratégia que reforça o caráter heteronormativo da instituição escolar: a concepção de que dentro da escola todos(as) seriam, em princípio, heterossexuais. Tal estratégia não pode ser aplicada com a mesma ‘eficácia’ no caso das alunas que são consideradas ‘masculinizadas’, como pode ser observado nos seguintes trechos:

“Têm aqui na escola também, elas são discriminadas.

- Ana Flávia: Como os alunos lidam com, com, com essas alunas?

- Não muito bem. (...) As meninas, assim, de uma maneira geral, conversam, ela consegue fazer parte do grupo das meninas. Mas é, algumas meninas, uma, por exemplo, eu tenho uma aluna, que ela se sente melhor no grupo dos meninos, né? Mas os meninos não curtem muito a presença dela pelo fato dela ser menina. Mesmo ela se vestindo ou agindo, né, parecido com eles, eles identificam ela como menina. Então, ela não é bem aceita no grupo dos meninos, (...) as meninas tratam bem. Mas ela fica meio que naquela, né, a socialização dela não é muito boa”.

“[A professora diz para os alunos:] ‘Essa aluna adora jogar futebol, né, ela realmente gosta. Sei lá, gente, imagina, andar de, jogar futebol com cabelo solto, de saia, fica meio complicado, né? Então, a menina vem pra cá pronta pra depois da escola almoçar e ir direto... jogar futebol. Então, ela já tá, já veio pra escola preparada’. Mas é meio complicado. No caso das meninas... mais masculinizadas é mais difícil de trabalhar do que no caso dos meninos (...) porque os meninos você ainda tem essa desculpa, né? Que tá andando no meio das meninas, pra conhecer as meninas melhor, pra depois se integrar, pra conhecer a amiga da menina, alguma coisa assim. E no caso da menina? Fica meio difícil. Aí, você fala assim: ‘não, a garota, é porque ela não, não gosta ainda, não é muito vaidosa, daqui a pouco ela vai começar a se arrumar mais, vocês vão ver como ela é muito bonita’. Mas... o preconceito em relação à menina é mais claro”.

De acordo com a professora, o preconceito em relação às meninas consideradas “mais masculinizadas” é maior, se comparado aos meninos considerados “afeminados”. Segundo a professora, isso ocorre porque “fica muito visível, ela fica mais exposta. Aí, fica mais difícil de você contornar”. De forma mais detalhada:

“O menino, quando ele tem algumas características... assim mais femininas, ele é motivo de chacota, de brincadeira, mas os meninos ainda aceitam, porque... já conhecem. Ou fazem de conta que não estão percebendo que o menino tem características mais voltadas pro, pro lado feminino. Eles fazem de conta que não estão vendo, (...) aí geralmente, ele se alia às meninas, que as meninas sempre trazem os meninos pro grupo delas. (...) Agora, quando é menina é mais complicado (...) porque fica muito visível, ela fica mais exposta. Aí, fica mais difícil de você contornar”.

Fabiana comenta o caso de uma aluna que perguntou, em sala de aula, sobre a questão do “homossexualismo”. Ao responder o questionamento da aluna, a professora problematiza, junto à turma, a noção de “opção sexual”: será que a homossexualidade é, realmente, o resultado de uma “opção” por parte da pessoa? A professora acredita que não. Nas palavras de Fabiana:

“Outra situação que aconteceu hoje, a gente tava... eu tava mostrando pra eles o sistema reprodutor masculino e feminino. (...) Aí, eu falei assim: ‘olha, sexo verbal, conversar sobre sexo; oral, quando usa a boca em alguma parte do corpo, então, por exemplo, a boca na, no pênis, na vagina se for o caso de uma menina com uma menina, tem algumas pessoas que gostam de sentir prazer usando a, a língua no ânus, né, então faz parte’. Aí, fui falar do sexo vaginal, oral, não sei o quê, aí a menina falou assim: ‘professora e o homossex, o homosexu, o gay? E o gay? Como é que é? Como é que ele transa, assim?’ Aí, eu falei assim: ‘bom, entra a questão do homossexualismo. Então, vocês sabem que o homossexual é uma pessoa que curte, que gosta ou que sente atração pelo mesmo sexo. Então, tem homem com homem, mulher com mulher. Quando é homem com homem, qual os nomes mais comuns?’ Aí falam, né: ‘gay, viado, boiola’. Aí, vão listando, né, aquela lista assim, imensa, né. ‘Mas vamos usar um termo que é mais legalzinho que é homossexual, tá? E as meninas? ‘Ah, lésbica, sapatão, vira-casaca’. (...) ‘Primeiro, vocês falam assim de opção sexual. Será que uma pessoa realmente faz a opção por ser discriminada, por ser maltratada, por, a família recriminar, às vezes, colocar ela pra fora de casa, vocês acham que isso é opção? É uma coisa que, fala mais alto do que a pessoa. Quando a gente fala de opção sexual, mas que opção é essa? Você escolheu nascer homem ou mulher? Não, as coisas aconteceram. Isso é uma loteria e nessa loteria foi definida a questão do gênero. Só que nem sempre esse gênero é bem definido. Porque, por exemplo, durante o desenvolvimento embrionário, dependendo da quantidade de hormônios sexuais que estão circulando no seu corpo, existe um desenvolvimento cerebral masculino e feminino, mas isso nem sempre tem a ver com a parte física. Será que você fez essa opção, por gostar ou não de menino? Gostar ou não de menina? E onde vai a tolerância, pra gente aceitar as diferenças? Será que essa pessoa é tão assim repugnante, que ela não merece ser tratada bem? Então, eu volto a repetir, até que ponto vai essa questão da opção sexual, da escolha? É uma doença? Não, porque não passa de uma pessoa pra outra. Doença porque eu nasço? Porque eu vou nascer homossexual ou não? Não tem a ver, se fosse doença tinha tratamento, né? (...) Alguns tipos de formação podem ser corrigidas na adolescência com a quantidade de hormônios que aumenta, né? Os mesmos hormônios que eram produzidos antes continuam a ser produzidos, só que em maior quantidade (...) alguns tipos de situações que não são corrigidas, aí vem a questão do homossexualismo’.

- Ana Flávia: Algum, algumas formações que não são corrigidas, em que sentido, Fabiana?

- Por exemplo, é, tem alguns casos que tem uma insuficiência de hormônios, por exemplo, de hormônio masculino, no embrião masculino e com isso o desenvolvimento cerebral passa a ser basicamente feminino, né? Aí, vem a puberdade, a descarga da testosterona, aí algumas alterações no desenvolvimento cerebral passam a ser corrigidas, pelos menos nos estudos (...) que eu já andei lendo. Nesse sentido, então, não chega a ser correção, mas compensar algumas coisas que não foram bem definidas na, no primeiro momento do desenvolvimento. Então, aí eu expliquei isso pra eles: ‘a questão da tolerância, que não é escolha da pessoa, que não é culpa da pessoa. Que, será que você vai deixar de amar o seu filho porque de repente você descobre que ele é homossexual? Será que vale a pena você expor o seu preconceito? E as pessoas não tem rótulos na testa, que são isso, aquilo, aquilo outro. E, de repente, você perdeu a oportunidade da sua vida, que seria uma promoção que você sempre sonhou, porque o seu chefe ou a sua chefe é homossexual e você não sabe? E as pessoas são discretas em relação à vida sexual delas, vocês acham que todo gay fica desmunhecando por aí? Não é bem assim não’. (...) Num primeiro momento eles ficam assim, aquelas risadinhas, (...) depois eles começam assim, né, ‘ah, mas’. Aí, tem um menino que virou e falou assim, isso foi hoje: ‘se um filho meu for viado, eu vou bater tanto, tanto, tanto’. Eu disse assim: ‘você já apanhou alguma vez dos seus pais?’ ‘Já’. ‘Adiantou?’. ‘Não’. ‘Então, você acha que vai adiantar?’ ‘Ah, professora’. ‘Pois é, gente, não é porque a pessoa quer ou deixa de querer ser uma coisa ou outra. Ela é daquela maneira. E vem a questão, né, da aceitação. Eles ficam meio assim, mas, no final das contas, você vê que você tocou em alguma coisa. Sabe? ‘Tem como você afirmar se seu irmão é ou não é, se sua irmã é ou não é? Você vai deixar de gostar do seu irmão por causa disso? E uma pessoa mais próxima ainda, como no caso um filho, como é que fica essa relação?’ (...) ‘Ah, mas os pais são, eu já vi muita situação dos pais colocarem a pessoa pra fora, assim’. ‘Aí, entra o preconceito e a cobrança da sociedade. Mas vocês já são pessoas mais esclarecidas, os pais não tinham esse tipo de conversa que a gente tá tendo agora. Será que esse tipo de conversa não vai servir pra nada no futuro?’ Aí, você nota assim, não é que eles mudaram de opinião, não mudaram. Continuam achando o homossexualismo, assim, uma coisa absurda, né? Mas você vê que eles já começam a perceber a questão da tolerância. Mas isso tem que ser visto mais e mais vezes, não pode ser só em um momento... né, não só em relação à homossexualidade, mas às outras coisas também”.

Em linhas gerais, a professora acredita que a escola deve lidar sem preconceitos com a questão das orientações sexuais. Nesse sentido, Fabiana tenta promover em sala de aula uma reflexão não-estigmatizante sobre a homossexualidade. Ela questiona, também, a suposta ‘cura’ da homossexualidade a partir do uso deliberado da violência física por parte dos pais. Concepção que, por sinal, encontra acolhida entre setores marcadamente homofóbicos da nossa sociedade. Podemos vislumbrar a preocupação da professora em combater concepções preconceituosas sobre a homossexualidade na sua atuação em sala de aula. Contudo, ao abordar as ‘causas’ da homossexualidade, ela apresenta uma explicação estritamente biológica (hormonal). Esta é uma questão complexa e sem resultados científicos conclusivos. Poderíamos, inclusive, questionar: por que a busca por ‘explicações científicas’ está circunscrita à homossexualidade? A heterossexualidade seria algo ‘tranquilo’, que não demandaria maiores explicações?

Entrevista 5: Ricardo (nome fictício), 38 anos, católico

O professor afirma que já teve alunos e alunas que apresentavam comportamentos que não eram considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo. Na percepção do professor, o preconceito em relação a esses(as) alunos(as) é menor atualmente, se comparado ao passado:

“Já tive vários alunos assim e, assim, em alguns casos, é, e eu percebo que isso tem melhorado ao longo alguns anos (...). Eu vejo que hoje é bem melhor que antes. Antes, é, ele era apontado: ‘ah, sua bicha, seu viado’. (...) Até o jeito de perguntar, do aluno perguntar: ‘professor’, o jeito de falar dele muito dengoso, muito, aquela coisa muito mole. O menino na hora de responder a presença, os meninos já começavam a rir, já observava aquilo, eles notavam, eles percebiam que não é o padrão, entre aspas aí, que eles acham que seria o padrão correto de um homem responder uma chamada, de fazer uma pergunta, né? Então, assim, era apontado: ‘ah, sua bicha, seu viado’. Assim, e, eu venho percebendo, isso ao longo dos anos, sempre acontece. Em sala de aula, a menina, muitas vezes, a menina ela tem, ela gosta de jogar futebol, né? Ela quer montar um time de futebol, então as meninas já ficam meio assim, né?”

Ricardo menciona o caso de um ex-aluno que assumiu que era homossexual, ele tinha 14 ou 15 anos na época, e que era “um menino que se impunha”. A partir da narrativa do professor, parece que este ex-aluno se “impunha” e era respeitado porque: (a) “se alguém chamasse ele de viado ou de bicha, ele partia pra cima, ele chegava pra agressão” (e, assim, era respeitado pelos colegas do gênero masculino); e (b) “ele tinha uma cultura muito vasta dentro da área de conhecimentos gerais, (...) lia muito, assistia jornal. Então ele, ele muitas vezes ele se colocava, muito com relação a isso. E o pessoal foi aprendendo a respeitá-lo nesse sentido”. Ele conseguia ser respeitado por se impor diante dos outros meninos (se necessário através da agressão física) e por ter uma cultura geral vasta, por ser uma pessoa bem informada. Entre as entrevistas realizadas, esta não é a primeira vez que é mencionado o caso de um aluno que é homossexual (ou, pelo menos, visto como homossexual) e que consegue conquistar o respeito das pessoas na escola por ser inteligente, informado, etc. Seria este um dos caminhos encontrados para conquistar o respeito na escola, em um contexto marcado pela valorização do conhecimento e do desempenho acadêmico? Esta é uma hipótese que merece ser analisada, posteriormente, de forma mais detalhada. Nas palavras do professor:

“Eu não me recordo o nome dele, eu me lembro o apelido, ele pedia que os meninos o chamassem de Noleta [apelido fictício]. (...) Ele era homossexual e ele já tinha assumido mesmo, ele tinha 14, 15 anos, a questão da homossexualidade nele. Só que isso foi em 96, 97, mais ou menos. Só que, o que quê aconteceu? Ele era um menino

que se impunha. Ele, ele, ele colocava a presença dele. Por exemplo, se alguém chamasse ele de viado ou de bicha, ele partia pra cima, ele chegava pra agressão. Ele falava assim: ‘ah, vou te bater, vou quebrar sua cara, não sei o que’. E aí, pa, foi passando, os meninos começaram a respeitá-lo. E assim, eu chamava ele, várias vezes, pra conversar e eu percebi que ele tinha uma grande cultura. Ele adorava Música Popular Brasileira, ele tinha uma cultura muito vasta dentro da área de conhecimentos gerais. É uma pessoa que lia muito, assistia jornal. Então ele, ele muitas vezes ele se colocava, muito com relação a isso. E o pessoal foi aprendendo a respeitá-lo nesse sentido. (...) Ele falava pra não chamar ele de, acho que era Lucas [nome fictício], não me lembro agora, (...) ele pedia pra chamar de Noleta [apelido fictício]. (...) Ele falava para os professores também, né? (...) Ele completou a 8ª série aqui nessa escola e foi pro Ensino Médio, (...) depois nunca mais eu o vi. (...) Mas acredito que ele tenha, né, progredido, que era um menino muito inteligente”.

Em relação à situação hipotética apresentada (questão 9), o professor afirma que participaria, sim, da conversa. Ele menciona que já participou de conversas similares em sala de aula no contexto da matéria que ele leciona (Ciências). É interessante mencionar que o professor problematiza, junto aos(às) alunos(as), alguns dos estereótipos associados à homossexualidade masculina, como é expresso no seguinte trecho:

“Eu já até tive oportunidade de estar participando de uma discussão como essa. (...) Tem alunos que defendem a idéia de que, e falam: ‘professor, isso é uma doença, não é...’. ‘Aonde que você ouviu dizer isso?’. ‘Não, meu pai falou. O meu pai disse que é’. Aí você coloca: ‘mas como seu pai pode falar que isso é uma doença, né? Você não sabe, você vai ter filhos, né? Hoje em dia a questão genética, ela tá muito ligada a essa questão, mas não é, não está comprovado que é, especificamente, geneticamente que você vai desenvolver essa questão. Então, você não pode afirmar que seja uma doença, os cientistas não vão...’. Aí, você define toda uma situação do que é uma, uma comprovação científica pra chegar-se a um resultado e falar é doença, né? E aí, você tenta explicar. Então, assim, eu participaria e já participei de várias discussões por fazer parte do, da minha disciplina. Então, eu tento mostrar que não é uma doença, né, que não é uma anomalia, né, como muitos colocam. ‘Ah, professor, mas isso não é normal’. ‘Ah, mas o que quê é normal, né? O que você considera como normal?’ Então, eu levo, eu tento levar ele a perceber que aquele ser que ele está falando que é doente é um ser igualzinho a ele, apenas a preferência sexual dele é outra, né? (...) Ano passado [2005] nós tivemos o, o BBB [*Big Brother Brasil*] onde aquele, o ganhador, que foi o Jean, né? Que abriu, que era homossexual e tudo o mais, né? (...) Eu percebi que eles estavam comentando (...) [Ricardo:] ‘será que foi uma estratégia ou será que, que, que ele usou pra ganhar?’ Que eu percebi que eles estavam conversando e eu peguei o gancho, quando eu fui tratar de sexualidade. Então, eu usei o caso Jean. ‘Ah, professor, mas eu acho que ele é mesmo’. ‘Ah, por que quê ele é?’ ‘Ah, porque ele só ficava junto com as meninas’. Aí, você começa, né? ‘Ah, então quer dizer que quem fica só com, e ó, ele não podia tá, ele não podia ser o galã, tá cantando as meninas. (...) Como é que vocês sabem que ele era antes dele declarar?’ ‘Ah, pelo jeito’. Aí eu falei: ‘Mas que jeito? Que jeito que ele tem?’ ‘Ah, você vê lá, os outros era tudo *bad boy*, professor, tudo...’. ‘Ah, mas será que não pode ter um homossexual *bad boy*?’. (...) Aí, eles vão ficando sem respostas, né, você vai jogando as perguntas. (...) ‘Ah, mas, aí, ninguém sabe, professor, ninguém tá vendo, que se aquele loiro, é, vamos supor, ninguém sabe’. ‘Ah, então quer dizer que ele pode ser, ele não pode mostrar pra sociedade que ele é, é isso?’ (...) Aí, eles ficam perplexos, porque eu vou levando eles a esse questionamento,

né? Eu vou levando eles a, a, a ver que e, que a questão (...) [é] um fato real no nosso planeta, no nosso mundo, é porque ele existe e a gente tem que aprender a respeitá-lo”.

Sobre a questão dos alunos que gostam de andar com as meninas e as alunas que gostam de andar com os meninos, o professor afirma que a percepção dos(as) colegas é bem diferente se o que está em foco é o comportamento de um menino ou de uma menina. De acordo com Ricardo:

“Quando o aluno sai, ele procura, tô falando no caso do homem, (...) então ele procura ir sempre junto com as meninas, tá junto sempre brincando com as meninas.

- Ana Flávia: E as meninas, como é que, que reagem?

- Elas aceitam... bem, elas aceitam bem isso. (...) Elas até gostam.”

“Eu vejo que quando as meninas querem mais estar andando com os meninos, é, geralmente isso nos adolescentes é aquela menina mais despojada, mais como eu chamo, espevitada. É aquela menina mais, que lida bem, que fala, que tem uma articulação. Então, ela lida com o meio masculino muito facilmente, né? (...) E ela se envolve com os meninos, sai com os meninos. (...) As meninas e os outros meninos eles já vêem elas com outros olhos. (...) No sentido de, sai muito com os meninos. Então: ‘será que... ainda é virgem? Será que fica com muitos?’ (...)

- Ana Flávia: E o inverso é diferente?

- O inverso já é diferente. (...) Outro prisma, já é um outro prisma, já é mais pra um lado mais feminino, é um menino mais feminino, não é um galã”.

De forma didática, poderíamos esboçar, então, o seguinte esquema: (a) menina que anda com os meninos – será que ela é virgem? – menina “espevitada”, não recatada (na linguagem popular: ‘galinha’) *versus* (b) menino que anda com as meninas – será que ele é homossexual? – menino “feminino” (na linguagem popular: ‘bicha’). Parece que a transgressão das fronteiras de gênero nas interações sociais tem implicações concretas para aqueles e aquelas considerados(as) transgressores(as). A partir de uma ótica tradicional fundamentada em uma concepção dicotômica sobre os gêneros, eles passam a encarnar ‘tudo o que um homem não pode ser’ e elas passam a encarnar ‘tudo o que uma mulher não pode ser’.

O professor menciona, novamente, que a resistência em aceitar a questão da homossexualidade é maior “por parte dos meninos do que das meninas”, sendo que alguns alunos, ao se referirem aos homossexuais, usam até expressões do tipo: “ah, tem que castrar”, “tem que matar”. Conforme foi mencionado em outras entrevistas também, o preconceito contra a homossexualidade é, de modo geral, mais forte e com raízes mais profundas entre os meninos e os adolescentes:

“Eles usam o termo, até mesmo: ‘ah, tem que castrar’. Muitos têm que, assim, falam brincando: ‘professor, tem que matar esses cara’. (...) Matar, que é um termo forte. E a gente tem que ter uma preocupação muito grande, né? A gente sabe a questão aí dos *skinheads*, a gente sabe como está. (...) Eu tento sensibilizá-los a entender que é, é fato, é real, existe, nós temos que conviver. (...) Eles colocam uma barreira muito grande no início em tentar entender, em aceitar isso. (...) Eles têm uma certa resistência, mais por parte dos meninos do que das meninas”.

Sobre a forma como Ricardo lida com as situações em sala de aula que envolvem preconceitos e discriminações por orientação sexual (homofobia), ele comenta que já utilizou com os(as) alunos(as) a seguinte ‘dinâmica’:

“Quando a pessoa sai, quando ela não vem. Eu falo: ‘aí, gente, lembrei de uma coisa que eu quero falar com vocês’. Aí, entro no assunto: ‘olha, todo mundo aqui na sala, vamos olhar’. Aí, né, eu já fiz isso até. ‘Vamos olhar todo mundo um pro outro’. Aí, tá. ‘Agora vamos observar as características’. Aí, coloco todo mundo pra observar as características uns dos outros. Tá. ‘Quem é igual a quem aqui? Me levante o braço quem é igual a quem’. Ninguém. ‘Ah, professor, não tem, porque ninguém é igual a ninguém, professor’. ‘Ah, então vocês chegaram onde eu queria, né?’ Aí, eu começo a falar: ‘lembra de fulano, que não tá aqui hoje, ou que saiu, ou que por algum motivo tá ausente? Ele também é diferente. Ele é do jeito dele. O diferente dele ser é o jeito dele. Assim como você é assim, você é assim. Você não listou suas características, o colega não listou as suas?’ Que eu coloco um pra listar as características do outro. ‘Então, você não respeita o seu colega dessa forma? Sendo risonho, é, sendo alto, sendo magro, falando grosso, falando fi, né? Então assim, você não respeita? Então, nós temos que aprender a respeitar o colega do jeito que ele é’. Eu nem toco na questão, assim, por exemplo, 5^a, 6^a, eu não toco na palavra homossexualidade, né? Eu falo assim, eu mostro que é uma pessoa que é do jeito dele, como todos são aqui. E aí, tento levar por esse lado (...) mostrar a diversidade, mostrar as diferenças que existem entre as pessoas”.

Ao ser questionado sobre a forma como a escola deveria lidar com a diversidade de orientações sexuais, Ricardo comenta o caso de um professor que ele conhece que decidiu assumir a sua homossexualidade na escola em que trabalha. Esse professor teve “um transtorno até por causa disso”. De acordo com Ricardo, a dificuldade em lidar com situações como essa não parte apenas dos(as) alunos(as), mas também de alguns(mas) professores(as) que defendem a idéia de que a homossexualidade é uma doença. Portanto, no que se refere ao respeito à diversidade sexual e de gênero, percebemos que as resistências não estão apenas nas famílias ou nos(as) alunos(as), mas, também, no interior da escola, entre os(as) profissionais que atuam nela.

“É uma orientação que tem, que existe mesmo, é real, porque dentro das escolas, você tem... e aí, eu digo em todos os segmentos. (...) Eu tenho colegas, né, que são homossexuais, que eles já abriram pra, pra escola, pras, pra turma onde ele trabalha que ele, realmente, é, né? Ele é homossexual, então, ele abriu. (...) Ele pensou que isso ia facilitar, muitas vezes, a vida dele, né? Os alunos iam parar de fazer chacota, parar de fazer (...) piadinha, né? Mas a escola não tinha um trabalho pra isso. E foi o contrário,

ele teve um transtorno até por causa disso. Alguns pais questionaram que o professor se manifestou quanto a essa questão, ele foi chamado a, a, à coordenação da escola. Não foi demitido, ele é um excelente profissional, não é o caso, né? E mesmo porque teria a lei em cima disso, né, da questão do preconceito. Mas assim, ele teve um transtorno. Mas por que quê ele teve esse transtorno? Porque se ele tivesse manifestado a sua opção sexual e a escola tivesse um trabalho com os alunos, com os colegas, sobre essa questão, (...) os alunos já entenderiam, ou pelo menos teriam um (...) um caminho onde eles conseguiriam refletir sobre aquela colocação do colega, da merendeira, do servidor, de quem quer que seja. (...) Tem que existir o trabalho de base mesmo, porque eu percebo muitas vezes, assim, é, é, entre os próprios colegas, entre os professores, (...) a dificuldade que os próprios colegas têm em aceitar as opções sexuais de cada um. (...) Até mesmo eu vejo colegas nossos colocando, né: ‘não, isso é uma doença’, né? E você fala: ‘não, meu Deus, não pode, é um colega, é um profissional, formado, que lê, que se informa e tá fazendo uma afirmação, uma afirmativa dessa?’ (...) Então, eu acho que tinha que ser feito um trabalho mesmo, (...) porque você recebe muitos alunos com, com essas tendências, né? (...) Eles já chegam e você já consegue observar (...) esses estereótipos, né, do menino mais frágil, mais, né, vaidoso. Da menina (...), vamos dizer assim, sem vaidade. Então assim, você tem que saber trabalhar com isso. (...) Afinal de contas, nós estamos formando essas pessoas, nós estamos formando esses cidadãos”.

Entrevista 6: Joana (nome fictício), 40 anos, espírita

A professora comenta que já teve, sim, alunos(as) que apresentavam comportamentos que não eram considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo. De acordo com a professora, o preconceito em relação a esses(as) alunos(as) é menor atualmente, se comparado ao passado. Ela afirma, também, que percebe que hoje em dia há mais alunos “afeminados” do que antigamente. Como foi mencionado em outras entrevistas também, Joana percebe que as “meninas são mais tolerantes e mais diplomatas em tratar esse assunto”. Nas palavras da professora:

“Olha, é... na verdade... já tem um bom tempo, assim, que eu vejo, assim, que os meninos, esses, né, que... iam sendo rotulados e tudo, é... eles já têm uma convivência melhor, já houve momento pior na escola. Que eles eram segregados mesmo. E aí essa, essa coisa de segregar era por conta, fazia parte da cultura do professor também. (...) O professor identificava aquele aluno, né, que recebia aquele rótulo, ou que, a menina que era mais masculinizada, ou o menino que era muito afeminado. E o professor também já segregava aquele aluno, sabe? Já discriminava e aí despertava os outros alunos também pra discriminar. Hoje, eu penso, assim, que a gente tá num processo, não chegou ainda, assim, aonde deveria chegar, mas, essa, essas diferenças já são melhores aceitas. (...) O adolescente, ele tende a aceitar melhor hoje, né? Porque eu te falei, eu já tenho uma experiência grande também, de 15 anos e eu já vi coisas assim horríveis mesmo, de menino ter que sair da escola também, porque os meninos não davam descanso, né, nas piadinhas, né, nas ousadias, tudo. E hoje não, hoje eu vejo assim, que, por exemplo, a piadinha existe ainda, né? O preconceito existe, mas é já uma coisa, assim, com cuidado. As pessoas já têm aquele cuidado de não expor o outro, né, em situações de constrangimento, né? De uns tempos pra cá, eu fiz essa observação e o pessoal achou até engraçado [risos – professora]. Eu achei que, que não sei se, se aumentou o número de meninos, sabe, assim, que eu acho que tão, que é afeminado demais, assim, pra idade

deles. (...) Eu tive essa percepção. Aí, meus colegas falam que eu sou preconceituosa porque eu observei isso. Eu falei: ‘gente, não é questão de preconceito, é porque o número, eu tô achando que tá aumentando, assim, de uma forma desproporcional’, né? E, às vezes, não é nem a questão da sexualidade em si, mas o menino, ele tá carregando... tá carregando uns traços de feminilidade hoje, né, que não tava presente há 10 anos atrás, né? Não sei se é porque eles tão se sentindo à vontade de tá trazendo esse comportamento pra, pra escola, né? Mas, eu vejo assim que já tá, o número cresceu. Ao meu modo de ver, sabe? Não sei se, se é o real mesmo, mas eu tenho observado (...)

- Ana Flávia: Mas você observava isso há 10, 15 anos atrás?

- Não. Eu tô observando agora, de uns 3, 4, 5 anos pra cá. (...)

- Ana Flávia: Você acha que hoje em dia tem aumentado o número?

- Tem aumentado o número.

- Ana Flávia: De meninos e meninas?

- De meninos e meninas... né? A incidência é maior entre os meninos, eu tô observando, sabe? Há 10 anos atrás, (...) eu fui trabalhar em escola particular, eu vi um número, assim, muito reduzido, de meninos, né? Agora, hoje eu já vejo assim, que já tem um número maior, né? E, talvez, até pelo número ser maior, daí é que eu vejo que os meninos têm esse cuidado, porque (...) já é parte do convívio deles aqui na escola tá com, com, com as diferenças mesmo, né, ou aquele menino que é mais afeminado, ou aquela menina que é mais masculinizada. Então, como aumentou... a quantidade, eles já têm um cuidado maior em tratar esse assunto.

- Ana Flávia: (...) Os colegas lidam de uma forma similar quando se trata da menina, quando se trata do menino, ou você percebe diferença?

- Percebo diferença. (...) Os meninos são mais agressivos, assim, com relação aos meninos, sabe? Eles repudiam mais o traço de feminilidade dos meninos do que o traço de masculinidade das meninas. Eles são mais severos no julgamento, sabe?

- Ana Flávia: E as meninas, as, as colegas? (...) Como é que as meninas lidam?

- As meninas são mais tolerantes e mais diplomatas pra lidar com esse assunto, entendeu? Elas convivem e, e formam grupos e... né, fazem amizades mesmo assim, de andar final de semana, que a gente escuta na, na sala, né, as conversas, de convivência dentro de casa também, com mais facilidade que os meninos. Os meninos não, os meninos repudiam, né? E, de certa forma, eles respeitam, daquele convívio ali de sala de aula, mas não pra fazer parte do grupo de amizades fora da escola.”

Sobre os seus sentimentos e a forma como lida com essas situações, a professora tece comentários que encontram ressonância no que foi dito na maioria das entrevistas. Joana procura trabalhar com os(as) alunos(as) a importância do respeito às diferenças de forma ampla, questionando as diversas formas de preconceito, sem focalizar especificamente o preconceito contra homossexuais (homofobia). De forma mais detalhada:

“Quando eu vejo uma situação, assim, de discriminação, aí eu tenho que entrar, né, aí eu tenho que entrar, eu tenho que me colocar, me posicionar. Fazer eles entenderem que a gente tem que respeitar as diferenças, tudo. Mas eu também não posso ser muito incisiva, porque aquele próprio menino que tá sofrendo discriminação, ele vai ficar é com raiva de mim em vez de ficar com raiva do grupo.

- Ana Flávia: Ah, é? Como? Como assim?

- Porque é como se eu estivesse assumindo a posição dele de se defender. (...) Tem o caso de um aluno aqui, né, que ele... ele teve esse traço de feminilidade desde a 5ª série. Hoje ele tá na 8ª. (...) Então, determinadas coisas e brincadeiras que os meninos fazem

com ele, que hoje ele já é respeitado, ele dança, ele tem uma atividade e tudo, mas determinadas brincadeiras que os meninos fazem com ele e que eu entro pra, pra dar uma lição de moral, aí ele: ‘não, professora, pode deixar que eu mesmo me defendo’. (...) A gente tem que ter muito cuidado também com relação a isso, né? Porque pra você defender (...) o aluno, a aluna acaba achando que ele tá ficando mais exposto ainda, pelo fato de tá sendo defendido. (...) Quando eu entro eu já falo, assim, de uma forma mais generalizada, né, com relação às diferenças, né? Qual que é a diferença de religião, de credo, de sexo, de tudo, né, pra não enfatizar somente aquele ponto. Então, eu sou mais diplomática assim, pra eles diluírem assim a história, mas não ser incisiva naquele ponto lá, porque senão eu acho que causa mais constrangimento.

- Ana Flávia: E no caso desse aluno, (...) você percebe que hoje em dia ele já, você mencionou alguma coisa dele ser mais respeitado pelos colegas...

- Ter mais segurança. (...) Quando ele tava nas séries iniciais... ele era muito... exposto a esse tipo de brincadeira porque ele era mais infantilizado. (...) Nunca aconteceu dele ficar constrangido, de chorar, né, como eu já vi outras situações de aluno chorar por conta de piadinha e tudo. Ele não, ele conseguiu, né, aos poucos, ir trabalhando isso com o grupo de amizade dele que foi crescendo, que foi se expandindo, entendeu? Aí, ele, né, gostava de dança, aí ele foi envolvendo as meninas e os meninos que gostavam de dança e é uma liderança. (...) Mas também nunca assumiu, também, a sexualidade dele. Entendeu? Ele, né, ele dá a pista, vamos supor assim, mas nunca assumiu. Até porque eu nem sei se o menino com 16 anos já tem a sexualidade definida mesmo?

- Ana Flávia: É uma questão, né?

- É, né? Eu também não sei. Eu fico na dúvida [risos – professora e pesquisadora]”.

No momento de realização da entrevista, a pesquisadora percebeu que a professora estava demandando uma explicação para o questionamento apresentado por ela anteriormente: “Até porque eu nem sei se o menino com 16 anos já tem a sexualidade definida mesmo?” (observe a ênfase na fala). A pesquisadora, então, ‘retorna’ o questionamento para a professora: “É uma questão, né?”. É curioso perceber a demanda (que, certamente, não foi ‘inventada’ pela professora) por explicações para questionamentos desta natureza: ‘quando a sexualidade de uma pessoa está definida?’ De forma mais específica: ‘quando a orientação sexual de uma pessoa está definida?’. Nesse sentido, podemos questionar: o que há por trás dessa demanda por explicações conclusivas sobre o momento exato de ‘definição’ da sexualidade de uma pessoa? Será que existe, realmente, uma resposta conclusiva para questões deste tipo?

Sobre as alunas consideradas mais “masculinizadas”, a professora comenta o seguinte caso:

“Eu tive, não aqui nessa escola, em outra escola... que eu trabalhei (...) na rede particular. (...) Ela era uma menina assim, de notas muito fracas, muito baixas, assim, de baixo rendimento, então o problema maior dela era o baixo rendimento, não esse... certo? Então, ela era discriminada mais por conta do baixo rendimento do que (...) pela sexualidade dela. (...) Porque na escola particular, (...) o rendimento era uma coisa assim, que selecionava os grupos... né? Os melhores alunos, né, aqueles alunos que são destaque, (...) que conseguem média, que nunca fica de recuperação, que sempre tira

nota boa, né, então esse era o grupo dos melhores, né? Se você tava naquele grupo ali, você não tinha mais defeito. Você conseguiu entrar pro meio dos melhores, então diluía seus defeitos pelo fato de você ter as melhores notas, né, de você ter os melhores rendimentos. E essa aluna (...) era uma aluna de baixo rendimento. (...) Eu acho que, de certa forma, o homossexualismo feminino, ele não era ainda levado a sério há 12 anos atrás, quando eu trabalhei mais próximo com essa menina.

- Ana Flávia: Levado a sério, em que sentido?

- É [risos – professora e pesquisadora]. Não sei, não sei se era levado a sério ou se, a palavra levado a sério, mas não era discutido, não era tema de discussão, sabe, de aprofundamento como hoje, né? Eu acho que hoje, já se discute mais isso, o homossexualismo era mais voltado para o sexo masculino. (...) Desse tempo pra cá, eu vejo assim que tem um estudo maior, tem, né, um questionamento maior também sobre homossexualismo feminino, né, então, abriu assim os olhos mais da população pra esse problema também, né? Problema entre aspas, né, mas essa, essa, essa questão. E deixou, assim, de ser mascarado, como se não acontecesse, né? (...) Antigamente não era motivo de discussão, né, porque... talvez até era mais maquiada a situação, né, do que hoje”.

No trecho anterior, a professora apresenta um comentário que expressa a forma como, tradicionalmente, a sociedade tem percebido a homossexualidade feminina: “Eu acho que, de certa forma, o homossexualismo feminino, ele não era ainda levado a sério há 12 anos atrás”. Nesse sentido, parece que a homossexualidade feminina tem sido obscurecida pelo ‘véu da invisibilidade social’, como algo que ‘não é levado a sério’; apesar de já existirem, como salientou a professora, sinais de mudança na direção de uma discussão mais aberta em torno da questão da homossexualidade feminina. Como Joana mencionou, no trecho anterior, a questão do preconceito em relação ao baixo rendimento escolar, a pesquisadora pergunta para a professora como ela percebe a questão do rendimento escolar na rede de ensino pública e na rede de ensino privada. Ela responde, então, que percebe uma “inversão de valores” em relação ao rendimento escolar no contexto das escolas públicas:

“O rendimento escolar, hoje, na escola particular, ele é... não sei se em função do acompanhamento familiar ser maior, o aluno ele é mais assistido pela família na escola particular, né? Então, a família exige dele esse retorno, né? E aqui na escola pública, muitas vezes o aluno, ele não é exigido em casa, ele não é... questionado, né, sobre o rendimento dele. (...) Na escola pública, já tem até uma inversão de valores, eu acho. (...) Então, aquele que se dedica, aquele que quer realmente bons resultados, né, ele já é pichado de CDF, né, de mauricinho, de não sei o quê, aí ele tende a ser mais segregado na escola pública, eu acho.”

A professora afirma que já presenciou situações em que um aluno foi alvo de gozação por parte dos colegas por preferir andar com as meninas. A professora esclarece, entretanto, que: “se ele for muito bonitinho, ele é perdoado de andar com as meninas, porque todo mundo acha que ele tá namorando as meninas”, caso contrário: “aí todo mundo fica na suspeita de porque ele tá andando tanto com as meninas”. Joana não

se lembra, todavia, de casos de alunas que preferem andar somente com os meninos. No que se refere às gozações em relação aos meninos que gostam de andar com as meninas, a professora apresenta as seguintes considerações:

“Nesses momentos aí, aí a gente tem que... dar aquele... parada, né, assim, fazer uma discussão maior, né? Que não aborde somente aquele tema ali, né, pra não haver o constrangimento, e aí a gente tem que fazer uma discussão, né, a respeito do respeito mesmo dos colegas, das diferenças. E essa questão da gozação, com que intuito que essa gozação aconteceu, né? Se é pra diminuir, se é, né, pra desfazer do colega, né? Se, o que quê ele ganhou com isso, né? Se acrescentou alguma coisa na vida dele o fato dele tá diminuindo o colega. Então, eu tento fazer essa discussão sempre... sabe? Sem abordar exatamente a questão em si. Então, eu vou abrangendo assim, né, e tal, e aí a gente tem (...) na questão da religião, na questão da raça, do credo, tudo, pra que eles... né, tenham uma visão maior, não só daquele, aquele problema ali, na verdade é uma pontinha só da, né, do preconceito que existe por trás.

- Ana Flávia: (...) Como é que você se sente em situações desse tipo?

- Olha, muitas vezes, eu me sinto até assim sem muito preparo pra tá [risos – professora] fazendo aquela discussão, sabe? Assim, porque... parte muito da minha convivência, né, da, da minha experiência de vida, mas, assim, sem muita leitura, sem muito conhecimento sabe, assim, acadêmico mesmo, pra tá aprofundando e discutindo com eles a questão mais séria assim. Então, às vezes, eu me sinto despreparada pra tá trazendo essa discussão mais profunda. (...) Porque se (...) a questão se aprofunda, aí, você tem que ter preparo pra tá respondendo aquilo ali, né?”

Novamente, emerge no discurso da professora o sentimento de despreparo para lidar com situações que envolvam a questão da diversidade de orientações sexuais e o preconceito específico (homofobia) contra aqueles(as) que são homossexuais ou que, assim, são socialmente percebidos. Quanto à situação hipotética apresentada (questão 9), a professora afirma que participaria, sim, da conversa, pois “não agüentaria ficar calada” e explica, no trecho a seguir, o porquê da sua atitude. Ela menciona, também, um aspecto central em qualquer trabalho que vise combater as distintas formas de preconceito no contexto escolar: “a gente faz parte de uma sociedade que tá avançando cada vez mais a respeito das diferenças, né? Então, a gente tem que tomar cuidado no nosso discurso, nas nossas posturas.” De forma mais detalhada, a professora afirma que:

“Eu não agüentaria ficar calada [risos – professora e pesquisadora]. (...) Porque quando eu vejo (...) esse preconceito assim, é, enraizado assim num menino tão novo assim, eu já fico preocupada, sabe, assim? Então, aí eu já gosto de abrir a discussão, assim, pra uma coisa maior, né? Quando eu vejo (...) que ele já tem uma opinião, porque, às vezes, ele faz a brincadeira: ‘aaah e não sei o quê’, dá aqueles gritos e tal, mas quando ele, eu vejo que ele tem uma opinião (...) já de, né, peso assim, de achar que é uma doença, de achar que é uma coisa negativa, ruim, aí eu já entro na discussão, sabe? É como eu te falei, minha estratégia sempre é de chamar a discussão não só pra questão da sexualidade, do preconceito da sexualidade, mas do preconceito de uma maneira geral. (...) Essa é a estratégia que eu utilizo, pra tá fazendo essas discussões. (...) Se a gente for

entrar nessa, nessa questão de tá utilizando esse preconceito, daqui a pouco a gente tá segregando, né, o negro do branco, o católico do evangélico, né? Então, a gente tem que ter muito cuidado, a gente tem que respeitar as diferenças, né? A gente faz parte de uma sociedade que tá avançando cada vez mais a respeito das diferenças, né? Então, a gente tem que tomar cuidado no nosso discurso, nas nossas posturas. (...) Se eu escutasse um comentário desse, eu não ia me ater só a esse comentário, eu já ia trabalhar o preconceito de uma forma maior.”

Ao apresentar as suas considerações sobre a forma como a escola deveria lidar com as orientações sexuais, a professora insere a instituição escolar no contexto mais amplo da sociedade em que vivemos. Sociedade perpassada, em diversos níveis, pela homofobia. Nesse sentido, Joana menciona que, em outra escola em que ela trabalhou, ela ouviu falar do caso de um aluno que foi expulso de casa por ser homossexual. Ela destaca, também, a importância da construção de uma rede de apoio para que a escola possa trabalhar, de uma forma mais aprofundada, as questões relativas à sexualidade:

“Eu não sei, talvez, assim, não digo nem escola, eu acho que a sociedade, né, porque a escola tá inserida na sociedade, né? (...) Se a sociedade não tá ainda preparada pra tá lidando, assim, claramente com essas questões, né? A escola também não tem como tá lidando com essas questões, né? (...) Tem muitas situações (...) relacionadas à sexualidade, que a gente tem até medo de tá aprofundando nessas discussões assim, né? Então, eu acho que a escola tá muito aquém ainda de, do que deveria estar pra tá lidando com essa... discussão, sabe? Eu acho que tem que ter muito preparo por parte dos professores. E aí, eu coloco assim: os pais também tem que tá participando dessas discussões, né? (...) Então, eu penso assim que, delegar só pra escola, assim, essa questão de fazer essa discussão, de abrir essa discussão, eu acho, assim, muito arriscado. (...) Eu acho que é muita responsabilidade. Então, eu acho que tem que ser uma discussão maior, né? Eu acho que aí entraria, né, uma rede de apoio da escola, que pudesse tá fazendo essa discussão, dando suporte, né? (...) Seria, assim, os... Centros de Saúde, né, os Conselhos Tutelares, porque, né, eu já, a gente vê casos, assim, eu nunca vi, né, já ouvi falar só. Lá em, em Samambaia, no período que eu trabalhei lá, que o menino, é, fez a opção sexual dele, aí o pai colocou pra fora de casa. (...) Expulsou, né, de casa. E aí, tem que acionar Conselho Tutelar, tem que acionar SOS Criança. E vira aquela confusão, né? E aí, quer dizer, o menino, o único elo que ele tinha era a escola. O pai expulsa de casa e o menino continua vindo pra escola. Ele vai pra escola, e aí ele vai pra onde depois, né? (...) Então, eu acho, assim, que primeiro tem que (...) criar essa rede de apoio pra gente tá discutindo, né, junto com essa rede, pra depois a escola poder aprofundar. (...) E aí, eu falei, você falou da Universidade, a gente entra também na rede de saúde, a rede de saúde também tem gente capacitada, que poderia tá apoiando a escola nessas discussões. O próprio Conselho Tutelar, que poderia tá ajudando também. Seria uma rede de apoio pra escola, né, porque a escola sozinha, ela não dá conta”.

Entrevista 7: Luciene (nome fictício), 37 anos, católica

Em relação às orientações sexuais distintas da heterossexualidade, na percepção da professora, a escola “prefere não tocar muito” nesse assunto. Parece que no contexto

escolar esta é uma temática bastante ‘incômoda’ no terreno já pouco confortável das questões ligadas à sexualidade. Nesse sentido, o receio de invadir o espaço individual do(a) aluno(a) e a falta de qualificação dos(as) profissionais da educação, de um modo geral, são algumas das dificuldades apontadas pela professora:

“Assim, ao longo dos anos, quanto mais longe ela se coloca... a escola acha melhor, (...) a não ser que seja uma coisa muito agressiva dentro da sala de aula... por exemplo... quando acontece de uns meninos ficarem rotulando o outro de gayzinho. (...) A escola vai e entra pra... é, é...penalizar. (...) Pelo menos umas duas vezes no ano isso acontece, esse ano já aconteceu. A gente penaliza aqueles que encheram o saco do garoto, mas a gente não conversa com o aluno que foi...

- Ana Flávia: Alvo da...

- Que foi alvo da...

- Ana Flávia: ... Da gozação...

- Da gozação, entendeu? A gente não (...) conversa formalmente. O que a gente fala é assim: ‘olha, se você tiver algum problema, você fala’. Mas a gente não discute. (...) Eu acho que a postura da escola é não tocar nisso. Eu acho que pra escola, até porque se ela vai tocar... aí, ela vai ter que entrar com a família e aí a família, a gente não sabe como é que vai receber. (...) A postura da escola, né, e aí colocando: a Direção, coordenação, professores, (...) eu acho que a gente prefere não tocar muito, sabe?”

“Tudo que você vai mexer, você tem que ir até o fim... né? Então, por exemplo, se a gente vai... é, é... são questões muito íntimas... da pessoa, né? E que ela vem de uma história de vida dela, né, aí envolve a família, (...) de ambas as partes, tanto dos agressores como do agredido, né? E aí, (...) a gente não se sente qualificado pra resolver essas questões todas”.

“Naquele que a gente acha que o menino, que os colegas acham que o menino, é, é, como eles dizem, né, é bichinha, gayzinho, é viadinho. (...) Aí, a gente chama os meninos que causaram o conflito, né? ‘Gente, é preciso que chame pai, que chame a mãe aqui pra respeitar?’ ‘Não’. ‘Então, vocês vão respeitar o colega?’ ‘Vamos’. ‘Se acontecer mais uma vez eu posso tomar outra providência que não seja conversa?’ ‘Pode’. Aí, registro o que aconteceu, (...) esse é o meu jeito de trabalhar.”

Quando surge uma situação de discriminação de um(a) aluno(a) que apresenta comportamentos considerados “culturalmente” diferentes em relação ao seu sexo, a professora esclarece que, normalmente, a questão do preconceito é trabalhada na escola de forma bastante ampla, genérica. Um dos motivos, segundo a professora, é o fato dos profissionais que atuam na escola não se sentirem qualificados. Em distintos momentos da entrevista, a professora menciona a falta de qualificação profissional como um dos problemas na abordagem de questões relativas à sexualidade na escola. Em relação aos seus sentimentos diante de situações deste tipo, Luciene comenta que:

“Assim, sempre preocupada com o limite, (...) não tá se aprofundando muito, porque você não tem qualificação pra aquilo. (...) Sempre quando a gente tem uma situação de

conflito, eu, Luciene, fico... num, não me aprofundo muito, eu generalizo o caso, né, generalizo o caso, e, pra não ter que (...) invadir a individualidade daquela criança, até porque ele tem um mundo todo diferente que eu não conheço, eu não sei o que eu posso achar ali. (...) A gente não tem apoio de qualquer forma que seja, exceto pelo bom senso dos colegas, né, então, eu sei que até, onde eu posso ir e até onde o colega pode ir também (...) Sempre com o pé atrás, sempre insegura e genera, generalizo sempre”.

De acordo com a professora, é mais comum a situação de um aluno considerado “afeminado” ser alvo de gozação por parte dos(as) colegas do que uma aluna considerada “masculinizada”. Quando questionada pela pesquisadora sobre o “porquê” desta situação, a professora responde que não sabe. Será que o preconceito contra a homossexualidade masculina é mais cristalizado socialmente, se comparado ao preconceito contra a homossexualidade feminina? Será que a homossexualidade feminina é revestida de uma maior invisibilidade social? Parece que os alunos e as alunas – que apresentam um comportamento considerado “culturalmente” diferente em relação ao seu sexo – são percebidos(as) pelos outros sociais a partir de óticas distintas, perpassadas pelas questões de gênero...

Quanto à situação hipotética apresentada (questão 9), a professora faz uma longa pausa, antes de responder. Ela responde que participaria da conversa, pois não acha que a homossexualidade seja uma doença. Entretanto, apresenta a seguinte ressalva:

“Não com tanta... com tanto amor à causa, assim, né, com tanta ênfase, mas eu colocaria um, um ponto de vista meu, com certeza.

- Ana Flávia: (...) Você participaria assim, como? E por que você participaria?

- Por que eu participaria? Primeiro pelo posicionamento, né, de que é uma pessoa doente, por eu não concordar, né, que seja realmente uma doença. E segundo, pela convivência mesmo com a diversidade, porque, né, eu, eu sempre, é uma bandeira que eu carrego, eu acho que todo mundo tem que ser o que é e que todo mundo tem que respeitar.

- Ana Flávia: O que quê você diria, Luciene?

- Eu falaria: ‘gente, tem gente diferente, tem gente que gosta de uma coisa, tem gente que gosta de outra coisa. A pessoa não é nem boa nem má por isso’. O que me, me motivaria realmente seria a questão da palavra da doença, foi isso que me motivaria a falar alguma coisa”.

Percebemos uma certa ambigüidade no trecho anterior. Luciene começa a sua fala afirmando que participaria da conversa, mas não: “com tanto amor à causa, assim, né, com tanta ênfase”. Posteriormente, ela diz que: “pela convivência mesmo com a diversidade (...) é uma bandeira que eu carrego, eu acho que todo mundo tem que ser o que é e que todo mundo tem que respeitar.” É curioso notar que a professora utiliza imagens associadas, de alguma forma, à luta política: “amor à causa”, “é uma bandeira

que eu carrego”. Contudo, no primeiro caso, parece que a professora busca manter uma certa distância em relação ao movimento político GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transgêneros); já no segundo caso, parece que a professora busca uma maior aproximação com a luta política em prol do respeito à diversidade. Uma possível hipótese seria que a experiência de ser identificada como alguém que tem muito ‘amor à causa homossexual’ seria algo desconfortável para a professora, enquanto que ser identificada como alguém que tem como “bandeira” o respeito à diversidade seria algo considerado positivo pela professora. Em última instância, esta é uma “bandeira” que encontra respaldo social crescente na atualidade, além de ser um discurso mais genérico, que transcende os movimentos sociais específicos (movimento GLBT, movimento negro, movimento feminista, etc).

Na opinião da professora, a escola deveria lidar com questões relacionadas às orientações sexuais a partir da apresentação de informações e realização de discussões. Ou seja, da mesma forma que deveria lidar, de acordo com Luciene, com as demais questões relativas à sexualidade. A professora aborda a questão das crenças religiosas dos(as) alunos(as) e das famílias como um dos fatores que tornam tal discussão, muitas vezes, complicada, conforme é explicitado nos seguintes trechos:

“Dessa forma, mostrando... a, a, a informação de que elas existem, né? E debatendo mesmo (...) a questão do respeito, né, a questão principalmente do respeito. (...) Não é dizer se é certo ou se é errado, se é, que aí entra pra questão também da religião. (...) A questão de achar que é pecado, que não é pecado, que é certo, etc, os meninos usam muito que é do diabo, (...) que a gente tem uma comunidade muito evangélica também.
- Ana Flávia: Aqui no Gama?
- É, a maioria dos nossos meninos são evangélicos”.

“Quando a gente entra na questão da, da... da homossexualidade, da opção mesmo (...) vem à tona, o comentário (...) de não ser de Deus. A própria religião Católica também não aceita, né, o homossexualismo e tal. Então, tem um cunho religioso nessa discussão. (...) A gente não discute a questão do menino ser ou não ser, de querer ou não querer ser, a gente não leva isso em conta. A gente leva o seguinte, ainda que ele seja, ele pode ser, se ele quer ser ele pode ser, que é um direito de todo mundo ser o que quer ser, né, então, a, a, a questão do preconceito, o respeito, né, que a gente tem que conviver com as diferenças. Esse é o cunho que eu acho que a escola, a escola tem que ter. Eu acho que é o cunho, assim, central... né? (...) Da questão do respeito às diferenças.”

Considerando o tema e os objetivos da presente pesquisa, a discussão sobre o espaço das religiões na sociedade brasileira é de suma importância, ainda mais quando focalizamos a necessidade de construção de estratégias de combate ao preconceito e à discriminação nas escolas. Por um lado, em uma sociedade democrática, é esperado que as diversas crenças religiosas sejam respeitadas, afinal este é um dos direitos

individuais. Por outro lado, as crenças religiosas não devem funcionar como ‘respaldo’ para ações discriminatórias, como, por exemplo, a ridicularização de alunos e alunas identificados(as) pelos(as) colegas como homossexuais. Encontrar este delicado equilíbrio é um dos desafios que devem ser enfrentados na elaboração de estratégias concretas de combate à homofobia e ao sexismo nas escolas.

Por último, cabe mencionar que a professora, em distintos momentos da entrevista, ao se referir à homossexualidade faz pausas em sua fala, algumas vezes, abaixa o tom de voz, como se a mesma ‘engasgasse’ antes de pronunciar as palavras associadas à homossexualidade. Podemos, inclusive, hipotetizar que esta temática encontra-se no universo dos ‘não-ditos’ que perpassam a escola e que, portanto, não é uma tarefa trivial falar abertamente, de forma clara e direta, sobre esta temática.

Entrevista 8: Carolina (nome fictício), 38 anos, espírita

A professora afirma que já teve alunos(as) com comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo. Ela menciona, inicialmente, o caso apresentado a seguir. Quando questionada sobre a reação dos(as) demais alunos(as), Carolina afirma que:

“Até eles se adaptarem ao colega, acostumar mais com o colega, eles faziam muita gozação...”

- Ana Flávia: era um aluno ou uma aluna?

- Era um menino. (...) porque assim, porque o menino, ele, ele, ele tinha um pro, ele era homossexual, (...) ele acompanhou aqui de 5ª a 8ª. (...) Ele, não era nem que ele falava. Ele agia como, né? E os colegas já sabiam, porque (...) você via na hora, você percebe, pelo menos o comportamento é muito diferente, né? (...) O jeito dele andar, o jeito dele vestir, o jeito dele sentar. Ele só queria ficar junto com as meninas, bater papo com as meninas. (...) E hoje, pra você ter uma idéia, ele trabalha num salão, ele é cabeleireiro, sabe? (...) Agora um ou outro assim que a gente até, não, não tenho certeza. Porque eu pra mim, (...) o menino ser um menino delicado, educado, gostar de tratar bem as pessoas, isso não quer dizer que ele é um, né? E as pessoas, às vezes, né, rotulam: ‘ah, não, se você for muito educado’. Aí já, eu acho que eles têm uma tendência a fazer isso.

- Ana Flávia: Se o homem, ele é educado, é mais sensível, você acha que as pessoas têm essa tendência a já rotular: ‘ele é homossexual’...

- Eu acho que isso vem da vida, do dia-a-dia.”

Podemos observar no trecho anterior, o quanto os estereótipos de gênero são considerados, no cotidiano, como ‘definidores’ da orientação sexual de uma pessoa. Por exemplo, o homem que é educado e sensível, como a professora comentou, passa a ser alvo de desconfiança por parte de muitas pessoas. Desconfiança expressa em frases do

estilo: ‘ih... ele é tão educado e sensível, será que ele é homossexual?’. Percebemos claramente o quanto a heterossexualidade, em um sentido convencional, está fortemente associada à completa adequação do indivíduo aos estereótipos de gênero.

A professora apresenta os seguintes comentários sobre o caso específico de uma ex-aluna da escola que apresentava comportamentos considerados “masculinizados”:

“Tem uma menina... que... eu não sei o que quê, ela tem muitos problemas familiares, o pai foi preso, e a, e ela, ela tem assim, ela quer ser um homem, sabe? (...) Ela se veste igual menino, ela corta o cabelo bem curtinho, usa boné, (...) o jeito dela andar, ela não tem, não tinha um jeito feminino de andar. E ela queria bater nos meninos tudo aqui na escola, achava que pra ser homem tem que bater. Ela tinha essa visão (...) [Ela estava] na 5ª série (...) mas ela tem, ela já tá com 16 anos. Ela saiu daqui o ano passado [2005]”.

“As meninas que sentam mais próximo da minha mesa: ‘professora, [vo]cê não acha que a... a fulana é... parece um homem?’ Eu falava: ‘não gente’, eu, eu nunca assim enfatizei aquilo, eu falava: ‘não, gente, é que ela gosta de se vestir assim’. ‘Não professora, não é só se vestir não’. (...) Ela calça esses tênis, ela botava, usava essas pulseiras de, de couro, com esses negócios de briga, esses negócios de gangue, sabe? Ela usa boné. (...) Ela gostava de conversar comigo, eu sempre conversava com ela, (...) perguntava se ela tinha namorado, ela falava não, tem não. Assim, sabe? Ela era toda. Então, foi esses dois exemplos que se destacaram pra mim”.

Cabe destacar que, em diversas entrevistas, o “jeito” (de andar, de vestir, de cortar o cabelo...) é mencionado como um claro ‘sinal’ de que o aluno ou a aluna são homossexuais. Em outras palavras, o “jeito” da pessoa seria um signo que marca as fronteiras, não apenas entre as identidades de gênero hegemônicas e as identidades de gênero consideradas periféricas, mas também as fronteiras entre a heterossexualidade e a homossexualidade. Novamente, as questões de gênero e sexualidade se encontram na ‘encruzilhada’ dos preconceitos reproduzidos no cotidiano. Ainda em relação a este caso, a professora comenta que a aluna tinha muitas dificuldades nas relações com os(as) colegas de turma: “ela não se adaptava muito bem com os meninos”. De acordo com a professora, a aluna tinha uma boa relação apenas com alguns colegas. Todavia, com as colegas, “ela não tinha contato quase que nenhum. Assim, era muito pouco, superficial”. No que se refere à forma como a professora lidou com os dois casos mencionados, Carolina comenta que:

“Olha, com o menino, com, com o menino era tranqüilo, porque era muito interessado. (...) Então, ele, ele fazia tudo, ele era tranqüilo. (...) E com a menina, era mais difícil, que era a questão mesmo social dela, adaptação com os colegas, ela era muito agressiva, sabe? Comigo não, até que comigo eu não posso nem falar isso. Mas assim (...) toda hora que eu chegava na Direção, Tatiana [nome fictício] tava na Direção. (...) Eu acho

que ela tinha mais dificuldade aqui do que ele. Mas não por um problema de sexualidade. (...) Hoje, fala que é viado, a mulher é sapatão, não era por isso”.

A professora afirma que já presenciou situações que envolviam gozações em relação aos alunos considerados “afeminados” e às alunas consideradas “masculinizadas”. Ela menciona, então, mais um caso:

“Dentro de sala mesmo... tinha um menininho aqui um tempo, (...) só ficava com as meninas. (...) Ele era bem gordinho. (...) Então, os meninos botavam muito apelido nele, sabe? Então, não sei se por isso, (...) os meninos falavam: ‘professora, na Educação Física, esse daí não consegue levantar nem o pé’. Eles criticavam, porque não dava conta de correr. (...) Ele adorava ficar com as meninas. (...) Os meninos sempre falavam assim, eu via, eu via crítica, (...) eu falava: ‘gente, que quê tem, gente, vocês não são todos colegas, não são todos, que quê tem?’ ‘Professora, mas só com as mulheres que esse menino anda?’ Eu falei: ‘ué, mas não é bom andar com as mulheres não?’ (...) ‘Não professora, andar com mulher é diferente, é diferente’. ‘Mas diferente como, gente?’ ‘Não, mas ele, ele, ele fica, professora, é, é conversando e é fofoca, as fofquinhas, tudo o que as meninas falam etc’. (...) Eu sempre falei pra eles assim (...) que eles são iguais, que todo mundo tá aqui pelo mesmo objetivo, sabe? Aí, às vezes, eu não sabia o que falar assim com relação, eu não tocava em assunto: ‘ah, porque é isso’. Não. Eu falava só que... eles eram iguais, que, que eles tavam ali pra trabalhar, pra estudar, pra se ajudar, né, eu falava sempre assim, de uma forma bem geral. (...) Aí, eu falava: ‘não, mas, olha gente, vocês têm que parar com certas coisas que vocês têm de querer discriminar, de querer colocar o seu colega como inferior, que o seu colega é isso, seu colega é, cada um tem uma maneira de viver, tem um gosto na vida. Você tem que respeitar. (...) Então, deixa o colega, se ele gosta de sentar com as meninas, deixa ele sentar, que quê tem? São amigas de vocês, do mesmo jeito’. Aí, me saí assim, sabe?”

A partir da situação hipotética apresentada (questão 9), a professora responde que, se os(as) alunos(as) dessem abertura, ela participaria, sim, da conversa. Ela afirma que discorda da idéia de que homossexualidade seja doença. Ao responder esta questão, ela menciona o caso de um primo que é homossexual e que já sofreu discriminação, “até na família mesmo” (observe a ênfase na fala da professora). Além disso, ela comenta que já foi questionada sobre o fato do seu filho andar com o seu primo que é homossexual. Nas palavras da professora:

“Primeiro, porque assim eu, eu tenho um primo que ele é homossexual, sabe? Desde criança, quando ele era criancinha, ele já gostava de passar batom, de amarrar o cabelo igual a Xuxa, essas coisas, eu não aceitava na época, eu falava: ‘não, é porque é criado só com mulher e tal’. Aí, com o tempo eu fui vendo que ele realmente era. E aí hoje, ele é assumido, sabe? Família, todo mundo sabe e tudo, vive a vida dele. Claro que... eu vejo mais discriminação do que... boa recepção pra isso... nas pessoas, até na família mesmo, sabe? (...) Tem uns que falam: ‘ai, gente, tudo bem, mas não dá, sabe, pra aceitar’. Mas eu tenho muita naturalidade pra aceitar isso, eu particularmente eu não tenho esse problema. Mas eu imagino a mãe dele, que é minha tia, se ela fosse professora. Porque ela, eu tenho certeza que a visão dela, a maneira dela agir, (...) falar

isso num grupo não ia ser a mesma que eu, entendeu? Porque eu encaro isso... com muita naturalidade. Eu falo, assim, o meu filho, eu acredito que não seja. Que a gente nunca tem certeza 100% dessas coisas, né? (...) Se ele fosse, eu não ia amar ele menos nem um minuto, por causa disso, entendeu? Então, eu ia falar: ‘gente, isso não é uma doença’. Eu não encaro como doença. Agora, não sei se tem alguma coisa científica que comprove que isso é cons, constata que isso é uma doença. Eu acho que... que é uma coisa... de opção, de opção, da natureza de cada um e tudo, né? Então, (...) eu poderia entrar na conversa até pra defender, pra defender, porque eu não aceito, não concordo, né? (...) Nessa família mesmo que tem esse rapaz, dois, os dois filhos, a moça e o, são três. A minha tia ela teve muito problema, separou do marido (...). Eles já estavam todos maiores, né, de maior. (...) Esse rapaz, o Ernesto [nome fictício], ele faz faculdade e ele trabalha, se mantém. (...) O outro rapaz mais novo, que era o xodó da minha tia, porque é o homem, que é macho, né e tudo? Ela nunca falou assim que o outro não é, assim, ela não assume, mas ela sabe, que não tem como não saber, pela maneira que ele vive e tudo, não tem como não saber. (...) Esse menino, ele teve um problema seríssimo com Polícia, com Justiça, ele fez assalto, depois que ela foi embora [para outro país], a família ficou muito desestruturada, ele ficou solto, e ele fez um assalto, foi preso. A menina, a moça, ficou grávida, se relacionou com um rapaz que (...) mexia com droga, mexia com tudo. Então, se você for olhar o que é normal dentro disso daí, na minha visão, seria mais normal a pessoa que gosta de estudar, que trabalha, que se mantém, que vive uma linha de uma vida assim. No entanto, ela que julgava que os filhos bons pra ela eram os outros dois, porque o Ernesto [nome fictício] era homossexual, entendeu? Então, eu acho assim, eu ia falar pros meus alunos exatamente isso, que as pessoas, elas não podem ser julgadas pela opção sexual. E isso aí não é doença, é como eu digo sempre, isso é uma opção, é opção. (...) E eu ia defender nesse sentido, que pra valorizar as pessoas a gente tem que olhar outras coisas, não isso: ‘ah, porque fulano não presta porque é homossexual’ (...) Uma vez me perguntaram: ‘Carolina, [vo]cê não acha chato esse negócio do Ernesto [primo da professora - nome fictício] ficar andando com o Carlos [filho da professora – nome fictício] não?’ Eu falei: ‘uai, por que?’ Até então, eu não tinha percebido porquê. Aí ela: ‘não, porque o Ernesto, que é, sei lá, de repente, vão achar que o Carlos é’. Eu falei: ‘gente, cada um tem seu espaço. Não tem nada a ver. Eles são primos, eles são parentes, eles andam juntos, eles gostam, meu filho gosta muito dele, sabe?’ (...) Eu ia falar isso pra eles: ‘gente, a gente tem que olhar mais pras pessoas, o que elas são, o que elas fazem, o que elas representam. Porque não é porque eu tenho essa opção que a minha maneira de agir dentro do lar, dentro da família, na sociedade, com as pessoas, é que vai mostrar quem eu sou e não a minha opção lá, né, que é uma coisa mais íntima, que ninguém precisa nem saber o que que você faz’. (...) Porque eu não posso puxar pra mais nada, porque se eu fosse dizer pra você que eu tenho conhecimento científico disso, porque tem até categoria, o Ernesto [nome fictício] conta pra minha irmã: ‘existe o homossexual, existe o transexual, o bissexual’ e não sei o quê. Eu não sei, eu não sei nem explicar o que é cada um. (...) Eu não ia entrar em detalhes assim com eles. Eu falo mais na parte mesmo, assim, geral, que é do ser humano, que eu posso, que é o que eu lido todo dia”.

Ao falar sobre os seus sentimentos ao abordar questões relacionadas à homossexualidade com os(as) alunos(as), a professora comenta que muitos alunos falam: “eu não aceito, não quero nem ouvir”. O mesmo não ocorre com as alunas, segundo a professora, elas “tem mais (...) receptividade, né? Eu acho que elas são mais maleáveis”. Como já foi mencionado em outras entrevistas, parece que a homofobia tem raízes mais profundas e aparece de forma mais evidente entre os homens. Ao ser

questionada sobre a forma como, de um modo geral, a escola deveria lidar com as orientações sexuais, a professora, inicialmente, não entendeu a questão. A pesquisadora apresentou a questão de uma outra forma. Carolina afirma, então, que: “através de informações. (...) Trabalhar a informação, mostrar, informar (...) trazer filmes, né?” Ela conclui que o preconceito (homofobia) está, muitas vezes, relacionado à falta de informação e, nesse sentido, apresenta o seguinte exemplo: “é igual aquele caso hipotético aí [questão 9], que a pessoa: ‘ah, fulano e fulana são, são doentes’, né?”.

Entrevista 9: Vânia (nome fictício), 44 anos, católica

Em relação à situação hipotética apresentada (questão 9), a professora afirma que participaria, sim, da conversa. Ela não acha que a homossexualidade seja doença, mas sim uma “opção sexual”. Todavia, ela esclarece que:

“Primeiro... primeiro, eu tenho que saber se vai continuar, né, porque se só vai falar que tá doen, doente, eu explicaria... eu não sei também, não conheço bem a fundo esta questão, se é doença ou se não é doença. Eu nunca estudei sobre isso, eu não tenho, assim, esse conhecimento pra dizer pro aluno se é doença ou se não é. Pode ser e pode não ser, a questão é estudar e saber. Mas eu tentaria dizer pra ele que é uma opção sexual. Eu não acho que é doença não.

- Ana Flávia: Então, pra você não é doença?

- Eu não acho doença não. Eu acho que é questão de, de, de opção mesmo. Eu acho que (...) muitas vezes depende, depende da família onde ela vive, como ela é criada, eu penso assim. Por exemplo, uma família só de mulher, às vezes, a própria mãe veste a criança como se fosse, tem uma série, n casos, né? Às vezes, a falta (...) do masculino mesmo, de um pai ou de alguém, com a mãe, com a avó e só tem gente feminino, vai criando daquele jeito feminino e depois acaba não tendo opção. Eu não sei, mas eu não acho que é doença não. (...) Eu diria pra ele o seguinte, que eu não achava que isso era uma doença, que embora ele também tenha a liberdade de pensar da maneira que ele, que cada um tem, tem que respeitar o pensamento de cada um, né? Eu diria que isso não é doença, é uma opção mesmo sexual, né? É sentir alguma coisa diferente pelo mesmo sexo. É isso. Não diria que era doença. Eu acho que não, mas aceito, e eu penso assim, que não adianta também você impor o seu ponto de vista sem respeitar o outro. Porque nós vivemos numa sociedade machista. Homem é homem e acabou, tem que andar com, tem que trair, tem que ter quatro, cinco mulheres, (...) eu acho o nosso país machista demais. (...) Conversaria e falaria meu ponto de vista. Eu também gostaria de ouvir cada um do grupo, né? Porque se é um grupo tem mais que uma cabeça pensando, né?”.

A partir das situações que envolvem atividades em grupos mistos, a professora observa que alguns alunos (não alunas) são “extremamente preconceituosos” em relação à homossexualidade. Em linhas gerais, parece que há a tendência dos homens serem mais homofóbicos do que as mulheres. A observação de tal tendência por parte da

professora encontra ressonância, inclusive, na literatura sobre esta temática. Nas palavras de Vânia:

“Eu percebo que sempre tem grupinhos... mistos, né, eu percebo também um certo preconceito, por exemplo, a questão da homossexualidade mesmo, menino que é, que tem tendência homossexual, que embora não diga, mas você percebe assim, né, que tem essa tendência. Então, essa, esse preconceito, eu sinto que tem na sala (...) de chamar o outro de, de: ‘gay, de bicha, ah, você não vai ser meu amigo, que não sei o quê’. Esse tipo de coisa eu percebo mais.

- Ana Flávia: Você percebe em sala de aula?

- Em sala de aula mesmo. Eu acho isso horrível. (...) Eu trabalho alguns textos relacionados a preconceito, né, mas eu acho que isso também não basta. Tinha que ter alguma coisa assim mais, porque a questão do preconceito já diz, pré, isso vem de, vem antes, né? (...) Hoje mesmo o menino [de 8ª série] falando: ‘ah, porque ele é gay, porque ele não pode ser meu amigo’. Falei: ‘olha, não tem nada a ver’. (...) ‘Mas que quê tem a ver uma coisa com outra? Quer dizer, porque a pessoa fez uma opção sexual diferente ele não pode ser amigo? Não tem nada a ver uma coisa com outra’ (...) ‘você pode ter um filho desse jeito’. Eu falei pra ele: ‘você sabia disso?’ (...) Aí, ele disse assim: ‘ah, não professora, aí eu corto não sei o que dele’. Eles são assim bem, sabe? Extremamente preconceituosos. Existem meninos que não, mas assim, principalmente o homem tem a questão do preconceito. (...) As alunas não são, assim, a questão do preconceito acho que não, eu não percebo muito na mulher não. Eu percebo mais como que, é uma questão de homem mesmo. Não sei se é porque eles tão afirmando a questão da sexualidade, né? Porque eles, aí eu brinco, eu falo com eles assim: ‘é, a gente não precisa ficar falando, falando, falando não, porque quem faz não precisa falar nada’ (...) Eu trabalho só com oitavas. São os meninos que tão com 15, 14, 15, 16 anos. Aquela fase bem crítica mesmo, né? E eu percebo preconceito”.

“Uma das características assim que eu percebo que o menino é assim é essa, essa afinidade que eles têm com as meninas. Eles têm uma, uma identificação.

- Ana Flávia: E as meninas por acaso defendem esse aluno?

- Defendem. Como amigas, defendem. (...) E eu não percebo tanto preconceito em relação às mulheres, (...) pode ser impressão minha, mas eu percebo mais uma questão masculina mesmo, uma questão do homem ter preconceito. (...) Isso você: ‘ah, não sei o quê, e aí, professora, eu mato tudo’, sabe essas coisas assim?

- Ana Flávia: É desta forma que aparece?

- É desta forma. Nessa turma. (...) Agora tem outro que também é afeminado, mas que... tá sempre com as meninas, mas não tem problema assim com os meninos não. Inclusive esse mesmo que é afeminado que estava em outra turma, ele sentiu o preconceito de lá e mudou de turma. Agora ele na outra turma, ele tá melhor, bem aceito e tal”.

Cabe destacar que, de acordo com a percepção da professora, há uma variação na reação dos colegas em relação aos alunos considerados “afeminados”. Tal variação depende das características pessoais destes alunos e das características específicas de cada turma, como é expresso no trecho a seguir:

“Vai depender de como a turma é formada. (...) Quando tem, por exemplo, um menino que ele tem a tendência homossexual. É homossexual mesmo, né?

- Ana Flávia: Sim, é o termo, é o termo que as pessoas utilizam assim, normalmente.

- É o termo usado, né? Eles, eles são, a maioria são discriminados, é loucura. Mas depende. (...) Tem meninos que apesar de ter a questão, essa questão homossexual, eles têm assim a habilidade de ter amizade com a turma toda. Então, depende do aluno. Depende da turma, tudo é muito...

- Ana Flávia: Então, você já teve alunos (...) que a turma sabia, ou desconfiava que o aluno era homossexual e o aluno lidava bem com os colegas, os colegas lidavam bem com ele?

- Lidava normal, com certeza. Acho que é muito a questão do menino mesmo. (...) Então, cada turma é realmente de um jeito, assim, sabe? Agora o preconceito... Nossa, o preconceito, eu não percebo tanto na cor não, é, racial. (...) Percebo assim, não tanto quanto à questão sexual, assim, da opção sexual”.

No trecho anterior, é interessante observar o cuidado que a professora tem ao usar o termo ‘homossexual’, inclusive ela pergunta à pesquisadora se este é o termo mais adequado. Parece que a questão da diversidade de orientações sexuais corresponde a um ‘terreno minado’ cercado por não-ditos ou, então, por uma linguagem ‘vulgar’ (marcada por palavrões e termos pejorativos). Logo, não é de se estranhar o cuidado expresso pela professora ao ter que se referir, de forma explícita, à questão da homossexualidade no contexto formal de uma pesquisa acadêmica. Ou seja, ao se referir às orientações sexuais distintas da heterossexualidade, o cuidado da professora parece estar relacionado ao desafio de ter que romper os não-ditos, sem resvalar para uma linguagem ‘vulgar’. Sobre os sentimentos de Vânia diante das situações que envolvem gozações dos colegas em relação aos alunos considerados “afeminados”, ela afirma que:

“É difícil, mas eu procuro sempre... é... conversar, (...) embora os meninos façam muita brincadeira, eu sempre paro, falo, a questão da opção, porque cada um tem. Embora, hoje mesmo eu falei; ‘embora outra pessoa tenha, é, tenha feito uma outra opção sexual, ele não deixou de ser gente. Ele é exatamente igual a você. A questão da cor, muda só a cor da pele, mas a pessoa é a mesma. Assim, quer dizer, né, tem tudo o que você tem’. Então, eu trabalho muito isso com eles porque eu acho muito complicada a questão do preconceito. Eu acho o preconceito de todos os tipos, eu acho horrível assim, sabe. Porque diminui o menino. Ele se sente um nada (...) Eu procuro sempre que posso trabalhar texto com isso aí, é, produções de texto, né? Que são as únicas coisas que a gente também tem de conversar, por exemplo, quando tem menino que eu vejo que ele é muito sem graça e fica fazendo brincadeira, eu sempre chamo e falo, né? Que a questão do preconceito é horrível. (...) Ele já sente mal porque que ele é um, já é diferente, né? Às vezes, ele nem quer que outra pessoa saiba, que ele nunca falou, né, não se declarou. Agora por que quê o outro tem que ficar falando? (...) Eu acho que não tem nada a ver, eu sempre falo isso, a questão do relacionamento mesmo, do humano. É isso.

- Ana Flávia: (...) Como é que você se sente, por exemplo, você mencionou, professora Vânia, em um momento você falou assim: ‘ah porque teve um aluno que falou, não, porque eu mato’, né? (...) Como é que você se sente diante de situações como essa?

- Não, foi horrível. Que eu acho, assim, que ele é tão machista. Que Deus, se um dia ele tiver um filho que esteja nessa situação, pra ele isso não vai acontecer na vida dele. Então, eu falei pra ele que machismo não resolve nada, porque eu ainda falei pra ele, você pode ter um filho exatamente assim. ‘Ai, eu mato professora’. Mas eu acho que é coisa muito do adolescente também. Eu acho eles muito imaturos, (...) não tem

experiência nenhuma e acha que sabe tudo e que namora todo mundo e que fica com uma e fica com outra e não fica nada. (...) Eu acho que essa questão de opção sexual é cada um. A gente tem que respeitar o ser humano.”

Na percepção da professora, tem aumentado o número de alunos homossexuais na atualidade. Ela comenta o caso de um ex-aluno que resolveu ‘assumir’ que era *gay* para ‘todo mundo’. Sobre as alunas que apresentam um comportamento considerado “culturalmente” não adequado em relação ao seu sexo, a professora se lembra apenas de um caso. Os dois casos mencionados pela professora são apresentados a seguir:

“Ontem, eu encontrei com um [aluno] (...) Ele disse assim pra mim: ‘professora’. Aí, eu falei: ‘oi João [nome fictício], tudo bem?’ Ele tava com um lápis preto dentro do olho assim. Aí, eu falei: ‘oi João [nome fictício], tudo bem?’ Aí ele: ‘ai professora, nem te conto, olha, todos os meninos estão me enchendo. Porque eu fui assumir que eu era gay, professora, e agora?’ (...) [professora:] ‘Então, você falou com a tua mãe já isso? Como é que você acha, você tem que primeiro preparar a sua mãe, João [nome fictício]’. [aluno:] ‘Não, todo mundo já sabe, professora, todo mundo já sabe’. Quer dizer, ano passado ele nem usava esse lápis no olho. Esse ano ele já está usando lápis preto no olho, como se fosse mulher, (...) agora ele está vindo assim, mas ano passado, por exemplo, os meninos falavam e ele não falava nada. Ele foi meu aluno ano passado. (...) Quer dizer, a questão do preconceito, ele tá assim, sabe? E eu percebo que isso tem aumentado muito nas escolas.

- Ana Flávia: O que quê tem aumentado?

- A questão da homossexualidade mesmo. (...) E eu tenho percebido isso, na 8ª série principalmente eu percebo isso. Ano passado eu trabalhei com 6ª e eu não percebia. Eu percebia, esse menino mesmo foi um dos alunos. Mas um. Agora, eu tenho percebido que assim, na 8ª, eu tô com seis oitavas, em média um em cada turma, mais ou menos.

- Ana Flávia: É... alunos ou alunas?

- Alunos. Mulher, eu ainda num, num, assim, não... percebi”.

“Já tivemos meninas aqui também. (...) Por exemplo, uma, uma menina só que apareceu por aqui que era. Mas, depois saiu, depois eu não percebi. Não tem muito menina. Eu não percebo muito em menina. Pode ser até que esteja disfarçado isso, né?

- Ana Flávia: O que você acha? Você acha que tem menos ou você acha que é mais invisível?

- Não sei, pode ser também. Pode ser que seja mais invisível. (...) Porque geralmente a menina ela não, depende da menina, ela não demonstra fisicamente, né, como, e o menino já tem toda uma tendência feminina que demonstra, o corte de cabelo, roupa, tal. Mas assim, eu acho que a maioria não demonstra”.

A professora tece uma série de reflexões interessantes sobre a importância do respeito às diferentes “opções sexuais”, sobre a questão do preconceito (homofobia) por parte dos alunos, sobre a forma como ela lida com tais questões em sala de aula, etc. Todavia, quando questionada explicitamente sobre como a escola deveria lidar com a questão das diferentes orientações sexuais, a professora apenas tangencia esta temática, mesmo quando a pesquisadora retoma a questão e faz a mesma pergunta novamente

(questão 13). É curioso observar que isso não ocorreu com as questões mais específicas, baseadas em situações e casos concretos. Talvez, a professora tenha tido dificuldade em formular uma resposta para uma questão como esta (mais ampla e abstrata). Talvez, ela nunca tenha pensado de forma mais aprofundada sobre este assunto. Observe, no trecho a seguir, como Vânia apenas tangencia a temática em foco e desloca a sua resposta em direção a outros assuntos:

- Ana Flávia: “Em relação à questão, né, das orientações sexuais, (...) há uma sensibilidade por parte da escola em relação a essa temática ou... não (...)?
- Eu não acho. Eu acho que ainda, sabe, eu penso que a gente ainda tá naquele trabalho assim muito individualista, assim, muito, você é professor de tal, você é professor disso, disso, e cada um faz, até tem trabalhos que a gente tenta fazer junto, né. Por exemplo, agora é dia das mães, a gente vai fazer uma comemoração, mas não é só isso. Não é só o dia das mães que a gente tem que lembrar. (...) Eu sou professora de Português, o outro é professor de Ciências, o outro, talvez o professor de Ciências até trabalhe, talvez não, ele trabalha essa parte do corpo humano, (...) mas trabalha de uma maneira muito científica, vamos dizer assim, (...) mas a parte da sensibilidade mesmo, geralmente não trabalha. Então, eu penso assim, tem que trabalhar, agora, como? Todo mundo gostaria de saber, né? (...) Eu penso que pouquíssimo se faz em relação a isso. Por isso que a gente tem tantos resultados, às vezes, de gravidez, de doenças”.

Entrevista 10: Tereza (nome fictício), 44 anos, católica

A professora afirma que já teve alunos(as) que apresentavam comportamentos considerados “culturalmente” não adequados em relação ao seu sexo. Ela esclarece, todavia, que em relação às alunas, ela acha que “não é assim tão perceptível” (se comparado aos alunos). Nas palavras de Tereza:

- “Já. Vários. (...) Olha, normalmente, é, a atitude deles é mesmo de, de gozação, né? (...) Dependendo do grau de segurança do adolescente, ele obtém maior ou menor respeito dentro do grupo, né? Da forma como ele, ele se impõe, né? Mas, normalmente (...) não percebo assim, discriminar, afastar, isolar. Não. Mas sempre tem aquela atitudezinha de tá fazendo aquelas piadinhas sem graça, né? Aquela atitude, assim, depreciativa que não chega a ser, assim, de, de isolamento, né?
- Ana Flávia: Da mesma forma se é um, se é um menino, se é uma menina? (...)
- Olha, eu acho que quando se trata de aluno é pior. (...) Talvez porque, assim, a incidência pelo menos nesse tempo, né, que eu tô aqui na escola, de alunos, né, de meninos, seja maior. (...) Talvez, porque eu acho até que é mais, do menino é mais fácil de identificar por causa dos maneirismos, né, de gesticular, dos gestos, essas coisas. Meninas [pausa longa] eu acho, assim, que é mais, não é assim tão perceptível... não é?”

Ao falar sobre os seus sentimentos e a forma como lida com tais situações, a professora comenta que tem um irmão que é homossexual e que ela, Tereza, tem muito

orgulho dele. É importante mencionar que as atitudes homofóbicas não se dirigem apenas à pessoa identificada como homossexual, mas também ao núcleo familiar, especialmente aos pais: “os parentes, ficavam criticando a minha mãe, o meu pai: ‘ah, porque esse menino tá agindo desse jeito’. E, assim, minha mãe e meu pai faziam o que tava ao alcance deles, né?”. Antes de mencionar o caso do seu irmão, a professora comenta o caso de uma ex-aluna que conversou com ela e disse que “gostava de meninas mesmo”. De forma mais específica:

“Primeiro caso, assim, que eu me lembre aqui na escola, caso antigo, foi de uma menina. E essa menina, por coincidência, ela ficou muito apegada a mim, né, ela conversava muito comigo. (...) Mas ela tinha muito problema, então conversava comigo e acabou que falou pra mim, né? E quando ela falou pra mim, eu, eu assim, confesso que fiquei chocada mesmo, né? E aí, ainda tentei...

- Ana Flávia: Ela falou... o quê?

- Ela falou pra mim, assim, que realmente que ela tinha experiências com... com meninas, né? Que ela gostava de meninas mesmo. (...) A minha tendência foi fazer o seguinte: tentar mostrar pra ela que ela deveria tentar com meninos, né, assim, pra ver se não era cedo ela dizer: ‘não gosto de meninos, gosto de meninas’. (...) Assim, eu não aceitei: ‘ah, você, ah não, tudo bem, é opção sua’. Na verdade, eu não aceitei, mas também... não rejeitei, né? Aí, fiquei assim, naquela, conversava com ela e acabei pensando assim comigo, como ela, ela se identificava muito comigo e tinha problemas com a mãe, a minha tendência foi achar que aquele comportamento sexual dela seria por causa da, da ausência da figura, é, materna. Sei lá, formulei essas teorias na minha cabeça, né? (...) Com relação aos meninos, assim, eu nunca tive dificuldade não... (...) mesmo porque eu tenho um irmão que é homossexual. E assim, eu tenho muito orgulho do meu irmão, muito. (...) Eu sei que eu já era adolescente e ele... criança. (...) Ele ficava dançando e ele ficava com aqueles trejeitos e aí as pessoas, né, ficavam, os parentes, ficavam criticando a minha mãe, o meu pai: ‘ah, porque esse menino tá agindo desse jeito’. E, assim, minha mãe e meu pai faziam o que tava ao alcance deles, né? A gente não sabia como lidar com essa situação. Então, a gente tratava normalmente. Eu lembro que só um irmão meu que era o mais próximo que tinha muitos atritos com ele. Era sempre brigando, dizendo que ele tinha que ser homem, que ele não podia fazer assim, que aquela atitude de menina, esse meu irmão tava sempre colocando ele em xeque. E os outros, não. (...) Eu tinha muito medo que ele se tornasse homossexual... Mas aí, no final, quando ele foi chegando na adolescência, (...) ele arrumou namoradas e chegou à idade adulta e continuou arrumando namoradas, mas não dava certo. (...) Até que ele: ‘não, não dá mesmo’. (...) Então, eu tive todo um aprendizado assim, né, dentro de casa. E aí, eu pude conviver com essa pessoa que enfrentou todos esses problemas e que fez tudo pra não (...) seguir esse caminho, né? Porque, entre aspas, é mais difícil, eu penso. (...) É mais difícil porque eu acho que (...) todos nós, em um grau menor ou maior, a gente quer a aceitação, a gente necessita de aceitação. E no caso de uma pessoa que faz uma opção, né, sexual diferente daquela que é esperada pela sociedade, essa aceitação que o ser humano precisa, ela se torna mais difícil, né? (...) Muitas vezes, é, a pessoa tem uma necessidade muito grande de ser aceita e ela, às vezes, até aceita essas brincadeiras, essas piadas, pra não, não ficar isolado, né?”

Apesar da professora não afirmar explicitamente que a orientação sexual de uma pessoa não é o resultado de uma escolha racional, ela oferece algumas pistas nessa

direção. Por exemplo, considerando a questão da aceitação social, ela menciona que o seu irmão “fez tudo pra não (...) seguir esse caminho, né? Porque, entre aspas, é mais difícil, eu penso”. Ela enfatiza que teve todo um aprendizado em relação a essa questão, a partir da sua experiência com o seu irmão. Posteriormente, ela apresenta outros casos que ocorreram na escola em que ela atua:

“Eu tive (...) três alunos, eram os três na mesma turma. (...) Um era muito inteligente, era meio que líder, né? O outro também muito inteligente, mas era já um pouco mais agressivo (...) e o outro era bem delicado mesmo, bem sensível. Então, a princípio cada um ficou no seu canto. Depois, na hora de fazer os trabalhos de grupo, (...) eles acabaram se juntando. Aí pronto, né, aí era aquela coisa na escola toda, aqui essa escola. Mas parece assim, que juntos eles ficaram mais fortes, os trabalhos deles eram muito bons. Então, eles não aceitavam assim muita, ninguém tirar muita onda com eles não”.

“Às vezes a, o grupo da minha, da minha menina [filha da professora] (...): ‘é, fulano, o amigo gay’. ‘Ah, eu não sabia que ele é gay’. ‘Não, mãe, ele não é gay, mas é porque ele é tão amigo da gente, que aí os outros amigos colocaram o apelido nele de amigo gay’. Porque diz que o amigo gay é aquele que compreende, né, as meninas, né? (...) Até pensei assim, aconteceu o ano passado, né? (...) Os meninos falam: ‘ah, não, porque você só fica com as meninas’. (...) Mas ele [ex-aluno da professora] não incomodava muito, porque ele até assumia muito uma postura assim de, de, de machão. E muitas meninas procuravam esse menino também, assim, pra ficar com ele (...) e ele ficava. (...) Só que agora, este ano, ele se assumiu homossexual. E eu levei um susto. (...) Alguns colegas, assim, eu tô falando do que os colegas falaram que dão aula pra ele hoje, né? E ele assumiu que, realmente, que agora é homossexual. E aí faz a sobrancelha, pinta os olhos de preto, essa coisa toda.

- Ana Flávia: E como é que os colegas reagiram?

- Agora, neste caso agora, como ele tá, como tá tudo, eu não sei te dizer, porque eu não tô com ele. (...) Essas brincadeiras assim: ‘ah, só anda com as meninas’, (...) isso sempre acontece, mas... aí, sempre tem alguém pra tomar a defesa”.

Em relação ao primeiro trecho apresentado anteriormente, é importante destacar que, assim como foi mencionado em algumas entrevistas, a questão de obter um bom rendimento escolar aparece como uma estratégia de proteção daqueles(as) que são homossexuais, ou que assim são percebidos(as), no contexto da escola. De forma mais específica, duas estratégias foram empregadas no primeiro caso mencionado: (a) a união entre os três alunos como uma forma de torná-los ‘mais fortes’ diante dos(as) colegas; e (b) a realização conjunta de trabalhos escolares de qualidade. No segundo trecho, é interessante notar a transformação na percepção dos(as) colegas e professores(as) em relação ao aluno citado: de uma posição de ‘conquistador’ das meninas, daquele que entende a ‘alma feminina’ em direção a uma posição explicitamente homossexual.

No final do segundo trecho, percebemos que Tereza, sutilmente, minimiza o impacto das gozações em relação aos alunos que preferem andar com as meninas: “isso

sempre acontece, mas... aí, sempre tem alguém pra tomar a defesa”. Parece que somente situações extremas – como, por exemplo, o isolamento daqueles(as) que são tidos como homossexuais – são percebidas pela professora como situações de discriminação. Situações que envolvem gozação parecem que são interpretadas pela professora como ‘brincadeiras sem graça’, mas sem maiores implicações, já que “sempre tem alguém pra tomar a defesa”. Sobre a forma como a professora lida, de um modo geral, com situações dessa natureza, ela afirma que:

“Eu tento assim... dizer pra fulano que ele não tem nada a ver com aquilo, tentar mudar o rumo da conversa, sabe? De dizer, assim, que eu paro... pra poder falar sobre o assunto claramente, não. (...) Eu me sinto mal e ao mesmo tempo, me sinto assim... meio que impotente, né? Eu gostaria de ter mais ferramentas pra lidar com [essas] situações”.

“Eu acho que a dificuldade que eu tinha que passar... eu passei em casa. (...) Eu tento fazer com que a turma respeite e que esse aluno, né, eu tô falando aluno porque a minha... vivência é mais de aluno, sabe? (...) Na verdade, eu não sei como, né, agir. (...) Eu procuro, assim, agir com naturalidade e sempre colocar assim, com que eles exijam respeito, (...) procuro fazer isso, não sei se eu consigo”.

Como professora de História, Tereza trabalha em sala de aula com questões relativas às minorias (como, por exemplo, a questão do racismo). Todavia, ela afirma que acha mais difícil trabalhar com questões relacionadas à homossexualidade: “Eu acho mais difícil do que tratar com a questão da discriminação... racial... [pausa longa] né? Que também é um ponto delicado. Mas, assim, pra mim, como professora de História, é mais fácil”. Em relação à situação hipotética apresentada (na questão 9), a professora afirma que não participaria da conversa, a menos que “fosse forçada mesmo”. Ao ser questionada sobre o porquê da sua posição, Tereza explica que a questão da homossexualidade ‘bate de frente’ com seus valores religiosos católicos:

- Professora: [pausa longa] “Eu acho que eu me omitiria, eu acho que eu só participaria se fosse forçada mesmo, né? (...) E olha que eu vou te dizer, apesar da minha vivência com isso, não é?”

- Ana Flávia: E por que você não participaria? Por que você acha que não, não...

- Porque olha só, olha bem, é... eu sou muito católica... Então, é... esse meu irmão, ele, ele tem um companheiro. E esse companheiro dele, ele, ele participa da nossa família, eles vão na minha casa hoje e ele é respeitado, entendeu? E ele é tratado normalmente, né, pelo menos pela maioria, né? Mas mesmo assim, é... o que eu uso pra mim é o seguinte: é que Deus, ele ama o pecador, ele não ama o pecado. E aí, olha o que quê eu já tô colocando uma visão de pecado, já tô (...) bagunçando mais aqui essa conversa, né? Mas é a realidade, (...) o que eu penso, né? (...) Eu não me sentiria à vontade pra tá discutindo assim, porque eu ia ter que tomar um posicionamento. Por exemplo, eu não acho que seja, que seja, que eles sejam doentes. Mas, também não acho que seja normal, eu não me sentiria à vontade pra dizer pros meus alunos que é normal, que, que o ser

humano, ele tem direito de usar a sua sexualidade da maneira que quiser. Eu não me sentiria à vontade. Eu me sentiria falsa falando isso.”

A professora não acredita, portanto, que a homossexualidade seja doença, mas também não acha que a homossexualidade seja normal. Neste sentido, ela faz uma crítica ao papel da mídia ao estimular que as pessoas usem “o sexo, assim... indiscriminadamente”. Além disso, ela comenta que “na verdade, esse assunto não tá bem resolvido” na cabeça dela (observe a ênfase na fala). De forma mais detalhada:

“Lógico que homossexualismo sempre existiu, ainda mais quem estuda História sabe disso, pedofilia, essas coisas todas, né, vem lá, né, de muito tempo. E aí, cada sociedade lida com isso, né, de uma forma, né? E a, na nossa sociedade, a partir do momento que foi se colocando isso mais na mídia, a impressão que se dá, eu não sei se é só impressão, mas a impressão é que se dá, é que a coisa vem aumentando. (...) Eu sei que existem pessoas que realmente são homossexuais, a tendência, a sua orientação é aquela, né, e aí, não adianta fugir daquilo, ela vai ter que assumir aquilo, né? (...) Porém, eu acho que tem o outro lado também, (...) de que as pessoas podem experimentar de tudo. Assim, não me importa se eu sou heterossexual ou se eu sou homossexual. Eu sou... um ser humano. E aí, eu posso ter relação sexual com homem, com mulher. (...) A forma como é colocada, assim, é, é, algumas entrevistas, alguns artistas, porque a influência de artista pra adolescente é muito grande. Então, às vezes, a menina ou o menino, sei lá, (...) seria uma pessoa heterossexual, assim, seria a inclinação dela. (...) A gente pode tudo, então, vamos fazer tudo. Então, isso me preocupa. E aí, que eu não me sinto à vontade de participar dessa discussão e de dizer que é normal.

- Ana Flávia: Ah, tá, entendi, (...) você acha que, por exemplo, a mídia, ela estaria incentivando as pessoas a experimentarem, nas suas palavras, experimentarem de tudo. E aí, isso você acha que, você não concorda, a partir dos seus valores...

- Não, eu não concordo. (...) Porque eu acho que (...) uma coisa é você ter essa tendência homossexual e descobrir, trabalhar, aceitar. Outra coisa é você usar o sexo, assim... indiscriminadamente.

- Ana Flávia: Entendi. Mas ao mesmo tempo você colocou que você acha que não é doença, a homossexualidade.

- Pois é, aí vem a questão, é o que eu ia, eu ia colocar aqui agora, então é o quê, né? Na verdade, esse assunto não tá bem resolvido na minha cabeça.

- Ana Flávia: Porque você acha que não é doença, mas você também não acha normal...

- Pois é. Ora, se fosse normal, seria isso, né? De que: ‘não, eu posso usar, é uma escolha, né? É uma escolha’. (...) Pelo que eu percebi na minha casa, pelo que eu percebi dos meus alunos, as pessoas que eu conheço, assim, houve uma, uma tentativa de se fugir dessa realidade, né? (...) Pelo menos da minha parte, existe um desconhecimento. (...) O que é que causa? O que é, assim, né? Então, há um despreparo, não é verdade? (...) Na hora assim dessa situação hipotética que você colocou, você tem duas opções: ou você se omite, ou você se posiciona de acordo com as suas crenças, com aquilo que é seu. E aí, (...) você pode estar provocando estrago. (...) As duas situações, eu acho que são ruins, tanto da omissão como a de você tá se posicionando sem ter um conhecimento, né, sobre o assunto. (...) Fica aquela, aquela lacuna, aquele espaço que poderia ser um espaço de discussão, de crescimento, né, de amadurecimento não só pra quem tá enfrentando o problema, mas pra todos, né? Inclusive pro professor [risos – professora e pesquisadora]”.

É importante notar que, ao falar sobre a questão da homossexualidade ao longo da história, a professora menciona, também, a questão da pedofilia: “Lógico que homossexualismo sempre existiu, ainda mais quem estuda História sabe disso, pedofilia, essas coisas todas, né, vem lá, né, de muito tempo”. Certamente, as diversas práticas sexuais sempre estiveram inseridas na história e na cultura. O que chama a atenção é a sutil vinculação que a professora estabelece entre homossexualidade e pedofilia. Considerando que a professora explicita na entrevista uma posição tradicional em relação à sexualidade, cabe estarmos atentos(as) em relação aos discursos que circulam no cotidiano que estão fundamentados, também, em uma visão tradicional sobre a sexualidade. Parece, portanto, que não é por acaso (uma espécie de ‘lapso de linguagem’), a sutil associação feita pela professora entre homossexualidade e pedofilia, ambos considerados por grupos conservadores na sociedade como exemplos de uma longa lista de ‘desvios sexuais’. O questionamento levantado, freqüentemente, por tais grupos seria: “se aceitarmos a homossexualidade como algo normal, depois vão querer tornar a pedofilia normal também”.

No caso da pedofilia, questões como as desigualdades de poder e de autoridade que perpassam a violência sexual praticada por um adulto (abusador) contra uma criança ou adolescente são questões minimizadas com o objetivo retórico de ‘colocar no mesmo balaio’ tanto a homossexualidade como a pedofilia. Em casos extremos de homofobia, os homossexuais são vistos como pedófilos em potencial. É importante, portanto, construirmos um olhar atento em relação aos discursos que circulam na cultura coletiva que tendem a associar, de forma explícita ou implícita, a homossexualidade e a pedofilia. No que se refere à discussão mais ampla sobre a forma como a escola deveria lidar com as diversas orientações sexuais, a professora afirma que:

- Professora: [pausa longa] “Eu acho, assim, que... o primeiro ponto, né, que a escola deveria trabalhar seria a questão... do, do respeito à individualidade de cada um. (...) Se a escola tivesse como fazer um, um planejamento, uma coisa assim, mesmo voltada pra isso, com certeza, isso [as orientações sexuais] teria que tá incluído, né? (...) Pra que os alunos (...) se por um motivo ou outro se encontrassem nessa situação ou em dúvida, né, nessa situação, se eles pudessem achar alguma coisa que pudesse esclarecer, se identificar, né? (...) Eu acho que ia... ajudar muito aos adolescentes se conhecerem melhor. (...) Por exemplo, (...) um aluno que... acha que é homossexual, quer dizer, ele não tem certeza. E aí, ele, ele não (...) consegue ser aceito no grupo. (...) Ele não sabe se é homossexual, ele não sabe porque que ele é diferente e ele, porque que ele não é aceito. Então, às vezes, ele assume uma postura agressiva, né? Ou, às vezes, ele assume uma postura muito... subalterna, (...) como se ele merecesse aquele tratamento desrespeitoso.”

Quadro 13 – Temas recorrentes referentes à diversidade, preconceito e discriminação

Temas	Comentários
<p>1. Posicionamento crítico em relação ao preconceito de forma geral. Concepção de que a escola deve combater as diversas formas de preconceito.</p>	<p>Os(as) participantes expressam uma visão crítica em relação aos preconceitos e defendem que a escola deve procurar combatê-los. É enfatizada a importância de que os(as) alunos(as) nas suas interações com os(as) colegas respeitem às diferenças individuais.</p>
<p>2. Diante de concepções preconceituosas ou atitudes discriminatórias contra aqueles(as) que são, ou que são considerados(as), homossexuais, a estratégia utilizada pela maioria dos(as) participantes é destacar a importância do respeito às diferenças individuais e o combate às diversas formas de preconceito.</p>	<p>A estratégia mais utilizada pelos(as) professores(as) é discutir com os(as) alunos(as) a importância do respeito às diferenças individuais e a importância de combatermos as diversas formas de preconceito (um exemplo mencionado em algumas entrevistas foi o racismo). Entretanto, de um modo geral, os(as) professores(as) não discutem com os(as) alunos(as) a questão mais específica do preconceito contra as orientações sexuais distintas da heterossexualidade (homofobia). Um dos motivos indicados é a falta de capacitação profissional para realizar discussões mais aprofundadas sobre a questão das orientações sexuais.</p>
<p>3. A questão de obter um bom rendimento escolar aparece como uma das estratégias de proteção daqueles(as) que são homossexuais, ou que assim são percebidos(as), no contexto da escola.</p>	<p>Foram mencionados casos de alunos que eram (ou eram considerados) homossexuais que conseguiram ser respeitados no contexto escolar a partir do fato de obterem um bom rendimento acadêmico, de serem considerados inteligentes, informados, etc. Em alguns dos casos mencionados, para serem respeitados pelos colegas do gênero masculino, eles assumiam uma posição bastante assertiva, incluindo a ameaça de agressão física, caso fossem alvo de gozações.</p>
<p>4. Os(as) participantes compartilham a percepção de que são os alunos os que mais tem preconceito em relação à homossexualidade. As alunas são consideradas mais “diplomáticas”, “maleáveis” em relação à esta questão.</p>	<p>Tal percepção encontra ressonância na literatura sobre a questão da homofobia. De um modo geral, a homofobia é mais explícita e apresenta raízes mais profundas entre os homens. Os(as) participantes mencionaram casos de alunos que associam a idéia de punição física com a idéia de ‘cura’ da homossexualidade (“bater para curar”). Segundo os(as) participantes, os alunos trazem, muitas vezes, esta concepção de casa. De forma mais específica, ouviram do pai afirmações desta natureza.</p>
<p>5. Para algumas das professoras entrevistadas, parece que não foi uma tarefa trivial falar abertamente, de forma clara e direta, sobre questões relacionadas à homossexualidade. Podemos hipotetizar que esta temática encontra-se no universo dos ‘não-ditos’ que perpassam a escola.</p>	<p>Algumas das professoras, ao se referirem à homossexualidade, fazem pausas na fala, abaixam o tom de voz, falam sem usar as palavras de forma clara e direta. Parece que falar abertamente e sem ‘rodeios’ sobre esta temática não é algo comum no contexto escolar. Cabe mencionar, também, o desconforto expresso por algumas professoras diante de alunas que apresentam um comportamento ‘masculinizado’, interpretado como um signo que indicaria explicitamente a homossexualidade destas alunas. O incômodo expresso é maior em relação às alunas consideradas ‘masculinizadas’ do que em relação aos alunos considerados ‘afeminados’.</p>

5. Educação sexual na escola

Entrevista 1: Beatriz (nome fictício), 34 anos, católica

Segundo Beatriz, a professora de Práticas Diversificadas (PD) realiza um trabalho interessante na área de sexualidade nas turmas de 7^a e 8^a séries. Contudo, é um trabalho pontual. Beatriz acredita que deveria ser um trabalho contínuo e começar na 5^a série, no sentido de tornar o tema “normal, natural” para os(as) alunos(as). O trabalho de educação sexual deveria continuar ao longo do Ensino Médio. Na percepção da professora, o papel da escola em relação à sexualidade seria, basicamente, “a formação e o esclarecimento” dos(as) alunos(as). Nesse sentido, ela considera fundamental o desenvolvimento, por parte da escola, de um trabalho de educação sexual, principalmente na fase do “despertar da sexualidade”. Nas palavras da professora:

“Acho que seria fundamental... A escola tá participando, principalmente nessa fase... que, que, como eu vou colocar uma palavra? Que desperta. Porque tem o despertar da sexualidade, né? Então, a escola, ela estar presente, ela tinha que tá presente... em palestras, sabe? Eu acho super válido, assim, a gente tem um espaço pequeno, só que, assim, às vezes, quando vem um palestrante na escola falar de sexualidade e as dúvidas são em papelzinhos, anônimo, né, escondidinho, aí surgem várias perguntas. Aí, tem até aquela pergunta boba, que você julga boba, né, mas pra aquela criança é super importante, pra aquele adolescente é super importante. Aí, você vê eles querendo participar, eles querendo perguntar. (...) Se a escola tivesse fazendo o seu papel nesse ponto de formação e tudo o mais, eu acho que você teria menos adolescentes grávidas, vários problemas deveriam ser, porque, eu, outro dia eu tava vendo no *Fantástico*, é, cada dia tá ficando mais, as meninas tão virando mães, novinhas, com catorze anos, eu fiquei chocada. (...) Então, assim, eu acho que a formação ela tem que vir da escola. (...) Eu acho que melhoraria muita coisa”

Para a realização de um trabalho de educação sexual no contexto escolar, conforme proposto pela professora, seria importante estabelecer uma parceria entre a escola e a família. Entretanto, segundo Beatriz, a família está muito distante da escola e, além disso, algumas famílias acham que a escola não deve trabalhar tais questões, pois estaria “incentivando” a sexualidade. De forma mais específica, alguns pais e algumas mães ficam incomodados(as) quando questões relativas à sexualidade são abordadas nas aulas de Ciências, pois acreditam que a escola estaria incentivando as alunas a iniciarem a vida sexual ativa. De acordo com Beatriz:

“É uma preocupação boba, né, que assim, que a mãe deveria estar achando ótimo a filha tá tomando conhecimento, às vezes, disso e tudo o mais. Mas eu, eu acho interessante

isso, desse medo, que deveria ser uma coisa boa, da filha tá aprendendo e tudo o mais. Não, mas aí fica com medo, do incentivo, mas o incentivo tá aí na televisão”.

Interessante notar que a professora não menciona o caso dos alunos, mas apenas das alunas. Será que a resistência, por parte de alguns pais e algumas mães, em relação ao fato da escola abordar questões relativas à sexualidade seria uma forma de ‘proteger a inocência’ das alunas? Ou, de forma mais direta: ‘proteger a virgindade’ das alunas? Parece que estamos diante de mais um exemplo que ilustra o encontro entre as questões de gênero e sexualidade. Em relação à proposta de educação sexual delineada pela professora, a mesma seria desenvolvida da seguinte forma:

“Seria começando na 5ª série, de forma continuada, (...) introduzindo-se de maneira delicada, de maneira alguma agressiva. Porque você não vai falar de métodos contraceptivos aqui na 5ª série. Mas você vai falar do corpo humano. (...) De repente chegar na 8ª série já realmente conversando de método contraceptivos, de doenças. (...) E aí, você trabalharia de forma continuada. (...) Aí, chega na 8ª com palestras, sabe, coisa que eu vejo que eles gostam. Eles gostam demais. (...) E seria assim, de forma continuada, e 7ª, 8ª, palestra, debate.

- Ana Flávia: Então, além de palestra teria momentos de discussão?

- De debate, de discussão, é, porque se você trata como a coisa natural, tá tratando natural na 5ª, na 6ª, quer dizer, vai chegar o momento que vai ser um assunto discutido como qualquer outra coisa”.

A proposta apresentada pela professora teria os seguintes objetivos:

“Diminuição do índice de gravidez, o conhecimento quando você fala sobre sexualidade, de doenças e tudo o mais. Você teria uma diminuição de doenças sexualmente transmitidas. Então, você teria vários pontos assim, além da formação sexual. Não, isso aí seria assim, o ideal.

- Ana Flávia: Formação sexual, como assim?

- A formação, (...) formação de todo o conhecimento que você tem da sexualidade. Eu falei formação sexual por causa disso. De você ter o conhecimento e você falar assim: ‘isso não é bom pra mim, porque isso vai me prejudicar desta forma, vai acontecer isso, vai acontecer aquilo. Não posso ficar grávida, vou namorar lá, tô doida pra namorar com meu gatinho lá, mas eu tenho que pensar, né’. Eu acho que diminuiria tanta coisa. Doença, gravidez. A gente não teria índices horrorosos, entendeu? Talvez a gente só teria gravidez na hora em que a mulher realmente tivesse interessada”.

Conforme foi discutido na categoria analítica *sexualidade*, a compreensão da professora sobre a questão da sexualidade na adolescência parece estar estruturada a partir de uma ótica que enfatiza as potenciais conseqüências negativas do exercício da sexualidade, com destaque para a gravidez indesejada. Não é de se estranhar, portanto, que a professora priorize em sua proposta de educação sexual, enquanto metas, a redução do índice de gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis entre

adolescentes. Tais questões são, certamente, muito importantes. Contudo, ao atribuir tamanho peso a estas questões, parece não ‘sobrar espaço’ na proposta de educação sexual apresentada pela professora para se trabalhar outras importantes dimensões da sexualidade no contexto escolar.

Por último, é importante mencionar que na construção de propostas de educação sexual nas escolas, que estejam em sintonia com uma cultura democrática, é fundamental o delineamento de estratégias de combate à homofobia e ao sexismo de forma integrada. Sem uma análise sensível em relação às questões de gênero e de orientação sexual, corre-se o risco de pensarmos a educação sexual nas escolas de forma circunscrita ao tradicional modelo biomédico. Modelo que exclui dimensões importantes da sexualidade humana e permanece, portanto, distante dos anseios e questionamentos dos(as) alunos(as) que estão vivenciando a transição entre a infância e a adolescência ou, então, que já estão na adolescência.

Entrevista 2: Lúcia (nome fictício), 47 anos, católica

Segundo a professora, na escola em que ela atua existe um trabalho de educação sexual sendo desenvolvido: “Existem projetos que, às vezes, participam os professores todos, outras vezes, mais o grupo de Ciências, mas sempre tem.” Lúcia explica que a disciplina de Parte Diversificada (PD) conta com a atuação de uma professora que trabalha com os(as) demais professores(as) da escola. O desenvolvimento de projetos – realizado pela professora de PD, juntamente com os(as) demais professores(as) – configura-se como um espaço interdisciplinar no contexto da escola. Em síntese, o trabalho de educação sexual é realizado através da disciplina de PD e da disciplina de Ciências. Sobre a disciplina de PD, Lúcia esclarece que: “cada escola adota um... um projeto, né? (...) No caso da nossa escola, (...) a Parte Diversificada, nós optamos por ter Ética e Cidadania, né, que é uma disciplina que, antigamente, era Ensino Religioso. Então, ficou Ética e Cidadania”.

Na opinião da professora, é importante que a escola realize um trabalho de educação sexual com profissionais qualificados, não só no contexto de sala de aula. Além disso, ela acredita que é fundamental que o trabalho de educação sexual envolva a família e a comunidade, em um sentido mais amplo. Nesse sentido, ela destaca que seria muito interessante um trabalho de parceria, por exemplo, entre a escola e uma clínica de Psicologia, ou entre a escola e a universidade. Nas palavras da professora:

“Os nossos alunos, eles estão numa faixa etária... e... e muitos deles, ah... os pais saem, né, trabalham, ficam, eles ficam o dia todo sozinho, eles não têm muito (...) orientação em casa. Se a escola, né, se a escola pública, né, não exercer esse papel, ele vai ter, ele vai aprender de, de, de, ele vai pegar de forma errada, não é? Então, a escola tem que lidar com os problemas que estão aí, da vida, do dia-a-dia do nosso aluno. (...) Tem que estar sendo falado, não é? Eu acho. Mas, como eu disse, com profissionais qualificados também, né? O professor também, mas não só acontecendo nas aulas. Poderia ter um acesso a outras formas, né? Não só nas aulas”.

“Bom, eu acho que deveria ser envolvendo todo, toda escola, né, toda escola... todos os profissionais se possível, mas também uma coisa que não fosse só em âmbito escolar, assim, seria, por exemplo, com uma parceria com uma, com uma clínica de psicólogos ou com uma universidade, sabe? Que bom que a universidade pudesse vir, né, tá trabalhando dentro da escola pública, dando esse suporte, proporcionando, assim, orientando, fazendo oficinas, enfim, né, seria interessante.

- Ana Flávia: Então, o trabalho seria desenvolvido através, com toda a comunidade?

- Com toda a comunidade, porque a escola não pode ficar isolada, não adianta você orientar só o aluno e os pais não participarem. Porque a nossa escola, ela, ela é muito... muito ausente do pai. E educação não tem como se fazer ausente do, o pai é ausente da escola.

- Ana Flávia: O pai, não a mãe, só o pai?

- Não, não, o pai, eu digo a família, a comunidade. Eu acho que a escola deveria tá... tá desenvolvendo um, um projeto de trazer o pai pra escola, né, de tá discutindo isso com ele, porque... muitas vezes, nós temos alunas aqui, por exemplo, que... presenciam, né... a mãe é prostituta, sabe, então, ela, é, ela não tem muita noção de como ensi, o correto, que dá, né, ensinar. Então, (...) quanta coisa já aconteceu, sabe, assim, que nem vou ficar mencionando aqui. Mas imagina, esse pai é um pai que tem que ser trabalhado, não é? (...) Mãe. Não, e pai também, pai que... né, estupra a, a, a, a filha, o, o, o, o enteado, né, a enteada, né? Já aconteceu nessa escola, da mãe tá morando com...

- Ana Flávia: Caso de, é, abuso sexual da aluna?

- É, isso, da, da filha, no caso da esposa dele, né? Já aconteceu muito isso aqui, já aconteceu, já teve esses, né? E, enfim, n problemas que quando você vai conversar com a criança, você morre de dó. Você fica pensando: ‘o que eu posso fazer com essa criança, né?’ Que ela convive no dia-a-dia dela com situações terríveis. E, e, e ela vai... é, refletir isso aqui dentro. E se ela não é bem orientada, como vai ser? Se ela não tem nem o suporte de casa, a escola também não tem como oferecer nada, é complicado, sabe? E infelizmente é aqui, a escola, onde as coisas mais aparecem, né? E é por isso que a escola pública não consegue. Quer dizer, qual é o papel da escola pública? A gente nem sabe mais, sabia? Eu não sei se, se eu ensino, eu não sei se eu sou mãe, eu não sei, eu não sei. (...) É uma discussão tão complicada” .

Ao discutir a questão da educação sexual na escola, a professora aborda uma série de aspectos necessários, como por exemplo: (a) a necessidade de qualificação profissional por parte daqueles(as) que atuam na escola; (b) a necessidade de uma parceria entre a escola e outras instituições; e (c) a necessidade de envolver a família e a comunidade neste processo. A professora aborda, também, uma questão que merece ser discutida: a questão do abuso sexual de crianças e adolescentes. Esta é, certamente, uma questão relevante no delineamento de propostas de educação sexual que sejam coerentes com a construção de uma cultura democrática nas escolas. Cultura democrática em

sintonia com o combate de todas as formas de violência, incluindo a violência sexual. Mesmo que tal discussão seja muito delicada é fundamental não ignorar o fato de que existem alunas e alunos que sofrem abuso sexual, muitas vezes, por parte de familiares. Afinal, reconhecer esta triste realidade é um passo importante na construção de estratégias de combate à violência sexual vivida por crianças e adolescentes, alunos e alunas de nossas escolas.

(Importante: infelizmente, ocorreu algum problema técnico com a fita cassete e o final da entrevista 2 não foi gravado).

Entrevista 3: Helena (nome fictício), 40 anos, espírita

Segundo Helena, já existe um trabalho de educação sexual sendo realizado na escola em que ela atua. De forma mais específica, ela explica que este trabalho é desenvolvido pelos(as) professores(as) de Ciências e de Parte Diversificada (PD). A professora esclarece que a Parte Diversificada na escola tem focalizado a temática “Ética e Cidadania” e não ensino religioso, como ocorre em algumas (muitas?) escolas. Tal decisão foi tomada em conjunto pelo(as) professores(as) e pela Direção da escola:

“Porque ele [professor de Ciências], quando, a, eles começam a ver a parte de, de, dos órgãos, né, então eles aproveitam, quando trabalham a parte de drogas, aproveitam pra falar a, as questões também da, da, da gravidez na adolescência. Então, esses assuntos todos são colocados à baila. (...) É aí que surgem as perguntas, né, as perguntas de todos os matizes (...) da homossexualidade, da bissexualidade e tudo o mais.

- Ana Flávia: Então, no contexto dessas disciplinas. Ética e Cidadania é uma disciplina?
- Nós colocamos, (...) faz parte da, da Parte Diversificada. (...) Seria Ensino Religioso. Mas como nós não trabalhamos com Ensino Religioso aqui na escola, porque a maioria optou por não, não fazer, então nós, a, resolvemos abrir pra Ética e Cidadania, que pode englobar mais coisas inclusive, né? Que eles achavam que Ensino Religioso ia ficar pura e simplesmente com o ensino de religião. Nós não estamos aqui pra, pra trabalhar com religião, nós estamos aqui pra trabalhar as questões humanas, as questões fraternas, né, a questão assim, de, de, do amor, do perdão, da caridade, né, dessas questões assim, né, da humanidade mesmo, né, então por isso que nós resolvemos colocar Ética e [Cidadania]. (...) Então, ficou melhor assim do que se nós colocássemos, colocássemos lá, né, Ensino Religioso. ‘Ah, mas eu sou mórmon; ah, mas eu sou budista; ah mas eu sou católico; eu sou espírita; eu sou evangélico”. E aí, né? O que o professor vai trabalhar? É claro que ele vai trabalhar as questões humanas, mas com o nome de Ética e Cidadania eles não sentem tanta resistência nessas questões”.

A professora acredita que o trabalho de educação sexual nas escolas é muito importante, inclusive no sentido de contribuir com o questionamento de tabus e

estigmas que cercam o tema sexualidade. Ela acredita que as questões de sexualidade devem ser tratadas “com naturalidade”, como é explicitado no trecho a seguir:

Ana Flávia: “(...) É importante realizar trabalhos como esse trabalho que vem sendo desenvolvido na escola? Qual é a sua opinião a respeito?

- Eu acho que, que sim, (...) porque todo assunto que é tabu, né, nas famílias ou na sociedade, o que seja, se a escola se omitir de até trazer (...) pra discussão e tudo o mais, ela vai continuar sendo tabu, ela vai continuar, né, nós vamos formar os cidadãos de que maneira? Cheios de tabus, cheios de estigmas. (...) São assuntos que devem ser tratados com naturalidade. Até mesmo porque estão aí no dia-a-dia, (...) não é só aqui no Núcleo Bandeirante, não é só aqui em Brasília, não é só no, no Centro-Oeste, não é só no Brasil, é em todo lugar.”

Em termos de propostas de educação sexual nas escolas, a professora apresenta várias sugestões de temas que poderiam ser abordados e de formas como o trabalho seria desenvolvido. Nas palavras da professora:

“O que quê nós podemos fazer? Aproveitar já o que, que é feito, né, a parte teórica de, de, de alerta, né, a questão de, de, é, passar pros meninos os dados, assim, até mesmo da, das Nações Unidas, da, é... nós temos também dados do, do Ministério da Saúde, e que diz respeito a todas essas questões, né, também. E também, é, por que não trazer profissionais iguais a você? Por exemplo, pra falar dessas questões, né, assim, do, do que acontece com, com o ser humano, como é que o ser humano reage a situações, quando, ou quando há uso de drogas ou quanto à, à gravidez na adolescência, o que quê se passa, né, naquela família, o que se passa com a garota, depois que nasce o bebê, né? Se ela é obrigada a se casar cedo, (...) nós já tivemos situações aqui, né, da menina ser obrigada, e ela não queria e a família insistiu. (...) Então, assim, essas questões assim, a, além das discussões, (...) de momentos assim pras pessoas colocarem a sua opinião. Trazer aqui pessoas ligadas à parte jurídica. (...) Hoje em dia, o, né, querendo, pessoal querendo legalizar (...) o casamento de, de homossexuais. Com quem que fica a criança que eles resolveram adotar? E se eles podem adotar uma criança, né? Assim, viveram juntos não sei quanto tempo. Aí, a pessoa, é, faleceu, os bens vão pra quem? Né? Eu acho questões assim muito sérias, inclusive que as pessoas ficam assim: ‘uai, mas é mesmo, né, com quem que vai ficar?’ (...) Então, agora recente, né, a Cássia Eller, né, quando faleceu, a menina que acabou ficando, apesar de que os pais queriam ficar com a criança, mas a companheira dela que ficou, né? Então, são, são situações assim que envolvem aí o lado da Psicologia, né, o que quê a pessoa passou pra poder, né, ficar nessa situação. A parte legal, o que quê a, hoje, a nossa justiça, o que quê ela diz, o que a legislação diz. Então, trazer essas questões também, né, abrir espaços pra isso, pra, pra todos terem assim, uma visão realmente geral de todas as situações. Não só a, a, acadêmica, né, de falar assim ó, porque o homossexualismo é isso, o bissexualismo é aquilo, o uso de drogas traz isso e isso e isso, as drogas são essas, essas e essas, né? Trazer questões até mais sérias mesmo no, no, que, que possam, as pessoas possam estar envolvidas depois. (...) Eu, eu imagino, assim, que possam ser todas colocadas, pra serem tratadas a, né, junto aos meninos, junto à comunidade, não só aos alunos, mas junto aos pais também.

- Ana Flávia: E os professores também?

- Ah, com certeza”.

“Tá sempre trazendo, né, alguém pra dar uma palestra, um filme pra ser, né, exibido, né, ampliar mais isso, né? Trazer outros profissionais também, ligados a todas essas questões, né, pra ampliar bem os horizontes dos meninos, (...) e fazer com que a família comece a ver essas, essas questões, assim com mais naturalidade”.

“Teria a característica de projeto, então com certeza, teria uma (...) periodicidade, (...) faríamos um cronograma mesmo, né, de atividades que pudessem ser, né... desenvolvidas. Igual a qualquer outro projeto que nós temos aqui. Então, pra, pra agendar palestras, agendar filmes, agendar, né, até visitas a, a, a locais que tenham os tratamentos, porque não? (...) Já conheci lares, por exemplo, de mães solteiras, né, com orfanato junto, né, então, elas tiveram a gravidez na adolescência e os pais a, mandaram embora, abandonaram e tal e elas foram parar nesta instituição, numa instituição pra, pra, crianças e jovens e mães solteiras. Então, eu tive oportunidade de inclusive conviver com elas (...) e saber a dificuldade que elas passam, coisa que a gente pode mostrar pros nossos meninos, né, pros alunos, pra poder ver a realidade como é que é, né? Pra menina quando, quando resolver ter a sua vida sexual, por exemplo, saber o que quê ela pode passar, né, se a família não aceitar com, com naturalidade”.

Parece existir uma vinculação entre o tema sexualidade e o tema drogas nos cursos de capacitação destinados aos(às) professores(as) da rede pública de ensino. Por exemplo, a professora mencionou, no início da entrevista, que fez um curso oferecido pela EAPE sobre o uso indevido de drogas e sexualidade. Posteriormente, ao abordar a questão de como deveria ser um trabalho de educação sexual na escola (conferir: primeiro trecho apresentado anteriormente), aparece, novamente, a associação entre drogas e sexualidade: “como é que o ser humano reage a situações, quando, ou quando há uso de drogas ou quanto à, à gravidez na adolescência”. Uma hipótese que precisa ser analisada é: parece existir nas escolas a tendência em abordar questões relativas à sexualidade pelo prisma da prevenção (de DSTs / AIDS, da gravidez na adolescência). Nessa direção, a ênfase recai nos potenciais riscos do exercício da sexualidade na adolescência. E quando falamos em riscos na adolescência, chegamos à questão das drogas. Portanto, parece que a ênfase está no que os(as) adolescentes ‘não devem fazer’. O que inclui, de forma explícita, o uso de drogas e, de forma implícita, ter relações sexuais. Em uma linguagem popular: ‘não usem drogas e não façam sexo!’ De qualquer forma, esta é apenas uma hipótese que precisa ser analisada de forma mais aprofundada.

A professora apresenta alguns comentários finais. Dentre eles, o seguinte comentário:

“Eu que agradeço e espero ter colaborado, né, assim, a gente fica imaginando assim: ‘meu Deus, será que o que eu tô pensando não tem nada a ver com o que, com o que poderia ser, né, de, é, é... a visão que a gente pode ter dos, dos nossos alunos, das pessoas, né?’. Então, a preocupação é muito grande, também de não estar mais uma vez, tentando sair das[dos] estigmas, né, estar estigmatizando mais ainda. Mas, espero que eu não esteja fazendo isso [risos - professora]”.

É importante enfatizar que Helena expressa, diversas vezes, a sua preocupação em combater os preconceitos, estigmas e tabus em relação à sexualidade. No final da entrevista, ela compartilha com a pesquisadora, mais uma vez, a sua preocupação: “de não estar mais uma vez, tentando sair das[dos] estigmas, né, estar estigmatizando mais ainda. Mas, espero que eu não esteja fazendo isso”.

Entrevista 4: Fabiana (nome fictício), 34 anos, não tem religião

A professora defende a importância do trabalho de educação sexual nas escolas e apresenta os seguintes motivos que justificam a relevância deste trabalho:

Porque aí o aluno vai saber vivenciar, né, vai saber trabalhar melhor a sua própria sexualidade. Ele vai ser orientado de tal maneira que ele vai se ver como uma pessoa capaz de vivenciar isso de uma forma... plena, uma forma que ela vai se realizar enquanto pessoa, né, com menos tabus, menos preconceitos, menos problemas de se aceitar e aceitar o próximo, conviver com as diferenças, com a diversidade”.

Diversas vezes ao longo da entrevista, Fabiana comenta o quanto o fato de muitos(as) professores(as) não lidarem de forma tranqüila com a própria sexualidade acaba se refletindo na forma como eles(as) lidam com questões relativas à sexualidade em sala de aula. Nesse sentido, é possível estabelecer ‘pontes’ entre os aspectos subjetivos do(a) educador(a) e os aspectos interpsicológicos relativos às interações sociais estabelecidas na escola. Considerando a articulação entre tais aspectos, a professora traça ‘o perfil ideal’ dos(as) profissionais de educação responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho de educação sexual. Dentre as características desejáveis estão: saber argumentar, saber ouvir, não impor suas opiniões, lidar de forma tranqüila com a sua própria sexualidade e ter “jogo de cintura”. Afinal, como a professora comenta: “Se você pisa em ovos pra falar sobre sexo, você não é uma pessoa apta pra dar um curso da parte de sexualidade”. De forma mais detalhada:

“Uma pessoa bem habilitada, bem... tranqüila, bem... responsável, bem resolvida, que tenha uma vivência bem legal, né? Como diz[em] os meninos, não precisa ser uma pessoa rodada não, né? Mas uma pessoa assim que esteja de bem com a sexualidade dela e saiba conversar sobre isso. Que, às vezes, a pessoa tem uma visão deturpada, que a pessoa que vai falar sobre orientação sexual ou qualquer tipo de coisa sexual, aquela pessoa que já transou muito, né, conhece todas as posições possíveis e imagináveis. (...) Não precisa ser nesse ponto, nesse nível não. Uma pessoa, assim, que saiba, né, conversar, que tenha uma visão de mundo bem holística, que saiba ouvir, que saiba argumentar, mas não impor a sua opinião, mas aceitar a, o que outro tem pra dizer, né, e

argumentar, mostrar alguns pontos falhos. Direcionar, né? Mas de uma maneira prática, objetiva, sem agredir a pessoa, sem bater de frente com a família. Então, tem que ser uma pessoa que tenha jogo de cintura”.

A professora expressa a sua descrença em relação à possibilidade de transformações efetivas por parte dos(as) professores(as) com alguns anos de experiência profissional. Tal descrença é expressa quando a mesma diz: “Só nascendo de novo”. Na visão dela, os(as) professores(as), de um modo geral, não têm um perfil adequado para realizar um trabalho de educação sexual nas escolas. Tal descrença inclui a eficácia de cursos de formação continuada para professores(as) na área de sexualidade. Mudar valores e práticas arraigadas parece ser um desafio, realmente, complexo. Ao ser questionada sobre a forma como o trabalho de educação sexual na escola deveria ser desenvolvido, Fabiana afirma, após uma longa pausa, que:

- “[Pausa longa] Não faço a mínima idéia. A coisa tá tão estranha há tanto tempo, que eu ainda não consegui imaginar assim, uma coisa meio utópica. (...) Mas assim, num primeiro momento, essa pessoa, né, que seria a orientadora mesmo, num círculo, né, a questão da representação do círculo, uma coisa contínua. Uma coisa de passagem pro outro. Sem mesas, sem cadeiras. De repente, uma coisa assim bem despojada. Essa orientadora traria um tema e seria discutido e a partir da, do relato das pessoas, que já teria sido estabelecido um vínculo de parcerias de, de respeito, de confiança. (...) Então, a pessoa, a partir do relato dela, de outros comentários dos amigos, dos colegas que estiverem presentes ali, ela for se, fazendo intervenções e direcionando aquele assunto, né, fazendo pontuações.

- Ana Flávia: Isso seria um trabalho, é, com os profissionais da escola? (...)

- Seria com os alunos. (...)

- Ana Flávia: E os professores da escola?

- Só nascendo de novo.

- Ana Flávia: Como assim? [risos – professora e pesquisadora]

- Ah, esses profissionais num, numa próxima encarnação, né, que eles tivessem acesso a este tipo de orientadora, né? Pra poder intervir nessa parte de sexualidade, pra eles terem uma outra vivência, com outra experiência de vida. Porque, sabe aquele ditado popular: ‘pau que nasce torto, morre torto’? Às vezes, eu acho que vale o mesmo pro educador, sabe? Depois de um certo ponto, não tem nada que endireite.

- Ana Flávia: Você acha que não tem possibilidade de...

- Só se for uma pessoa que tá ainda num período, tá na faculdade ainda... recém-formado, depois de cinco anos de profissão, eu acho muito difícil mudar.

- Ana Flávia: No caso (...) de um trabalho com professores sobre questões relacionadas à sexualidade, questões de gênero (...), você acha que em um curso de formação continuada, professores com mais de dez anos de experiência...

- Dependendo da dinâmica, pode... acender uma luzinha lá no fundo do poço, mas não faz milagre não. Tem que ser da base mesmo, o profissional que tá sendo formado ainda, durante a formação dele. Aí sim, a pessoa ainda tem condição de mudar alguns conceitos, de ver a vida de uma outra maneira e nos primeiros anos estar trabalhando como educador. Que depois a pessoa é moldada ou padronizada, fica difícil”.

A professora apresenta diversas sugestões concretas sobre a forma como este trabalho deveria ser desenvolvido e destaca, como outros(as) professores(as) entrevistados(as) também o fizeram, a importância fundamental do estabelecimento de uma parceria entre a escola e a família:

“Aqui a gente tem, tem disciplinas definidas, né? Então, seria, de repente, ao invés de ter Parte Diversificada, tivesse a parte de sexualidade. (...) O ideal seria ser uma coisa interdisciplinar ou transdisciplinar, o que seria assim ideal. Mas como isso está muito fora do que a gente tem, né, então um profissional que tivesse esse perfil pra fazer esse trabalho.

- Ana Flávia: (...) Dentro da grade [horária]?

- Sim, dentro da grade. Porque se for coisa opcional os pais não mandam os filhos. Alguns pais mandam. São poucos. (...) Os adolescentes vêm, mas se os pais ficarem sabendo, eles barram (...) alguns alunos”.

“Os pais, eles são assim, se você enquanto escola trabalha, né, ‘eu posso até questionar, mas acabo aceitando’. (...) ‘Agora iniciativa minha de mandar meu filho pra uma aula dessa, não. Mas faz parte do conteúdo da escola, eu até engulo’. (...)

- Ana Flávia: Então, (...) teria que ser um trabalho de educação sexual na grade horária que ocorresse ao longo do tempo, seria isso?

- Ao longo do ano. (...) Nem entraria nota, né? Porque passa a ser uma coisa tão interessante que os alunos iriam numa boa, participariam mesmo sem ter admissão de nota. Porque quando é uma coisa que interessa a eles, eles não se preocupam com nota”.

“A família tem que ter a... a participação dela. O negócio de só transferir para escola, não funciona não. (...) Porque essa história que o bebezinho veio, veio de uma sementinha que... a cegonha trouxe um bebê, essas coisas são absurdas, né? Então, a família tem que ter uma estrutura melhor pra saber lidar com isso, né?”

A professora sugere, também, que um trabalho mais aprofundado de educação sexual comece na 7ª série, considerando a faixa etária dos(as) alunos(as). Entretanto, esclarece que: “antes disso, é a questão de, de comentar, de conversar, aí entra família, dar orientação em casa. Mas, assim, com mais riqueza de detalhes, de discussão seria a partir da 7ª série”. Além de sensibilizada em relação a esta temática, ela expressa conhecimento e experiência para lidar com questões sobre sexualidade em sala de aula. Considerando os objetivos da pesquisa, esta entrevista foi, certamente, muito rica.

Entrevista 5: Ricardo (nome fictício), 38 anos, católico

O professor esclarece que existe um trabalho de educação sexual sendo desenvolvido na escola em que ele atua. Entretanto, este trabalho não envolve todos(as) os(as) professores(as) da escola, mas sim professores(as) da área de Ciências (que trabalham com as turmas de 7ª série) e de Parte Diversificada (PD). Ele enfatiza a

importância do trabalho de educação sexual na escola e que este trabalho deve envolver, também, a família dos(as) alunos(as). De forma mais específica:

“Nossa escola, ela atende de 5ª a 8ª série. (...) Você não trabalha essa parte sexual nem na 5ª, nem na 6ª série. É, o aluno ele tem uma noção de aparelho reprodutor masculino e feminino na 4ª, onde ele vê essa parte. Chega na 5ª, ele vê água, terra, na área de Ciências. (...) E na 6ª, ele vai ver animais e vegetais. Então, ele não vê. Quando chega na 7ª série, (...) ele vai ver o corpo humano. Aí, eu entro com esse projeto sobre sexualidade, (...) aí eu não trabalho só aparelho reprodutor masculino e feminino, eu trabalho todas essas correntes que envolvem a sexualidade. (...) Muitas vezes, eu tenho dificuldade pra poder fazer um trabalho com todos os professores, geralmente aqueles muito mais próximos, esses outros, eu diria, três. No máximo, quatro. (...) Então, ele acaba sendo trabalhado por, pelo professor de Ciências, que está com a 7ª. (...) Quando você pega uma 5ª série, nós temos aqui no caso, na escola, uma 5ª série que é bi, tri-repetente, até tetra, você encontra alunos (...) com 14, 15 anos na 5ª série. (...) Então, você percebe que (...) eles só falam o tempo todo em questão sexual. (...) Aí, o que que eu faço? Eu paro o conteúdo, né: ‘gente, vamos lá! O que vocês estão querendo saber?’. E aí, pergunto pra eles, aí eu não entro, por exemplo: ‘vamos estudar aparelho reprodutor’. Não: ‘que que vocês querem saber?’. Aí, eu procuro uma forma de criar uma dinâmica que eles vão tirar essas dúvidas que estão me atrapalhando a continuar o meu conteúdo e que, ao mesmo tempo, (...) é o momento de eu estar passando esse conhecimento pra eles. Então assim, aí eu paro o conteúdo. (...) E aí, eu vejo qual é a ansiedade deles. Aí, surgem dúvidas... diversas. (...) Existe o projeto dentro da 7ª série, que é trabalhado pela Parte Diversificada, PD, junto com o professor de Ciências. (...) Então, se a gente fosse falar assim, existe? Existe. Quando o aluno passa pela 7ª, ele vê essa parte de sexualidade. Em outras séries, quando há necessidade de ser trabalhado.”

“Realmente, eu acho que tem que existir um trabalho dentro da escola, como eu te falei no sentido de ampliar, né, de passar isso pra todos os segmentos da escola, até atingir mesmo a família, né? Eu, por exemplo, esse ano, (...) estando na coordenação [pedagógica], eu tenho idéia de que esse ano, o projeto da escola é trazer a família pra escola. (...) Por exemplo, fazer uma palestra com pais, chamar à noite, um dia, ver quem possa vir estar falando com os pais sobre essa questão da sexualidade. A importância de se estar conversando com os filhos sobre essa questão da sexualidade.”

Ao apresentar as suas sugestões sobre os objetivos e a forma como o trabalho de educação sexual deveria ser desenvolvido nas escolas, o professor destaca a relevância de se trabalhar os diversos temas que “abrangem a sexualidade” de uma forma mais ampla (para além do aparelho reprodutor masculino e feminino). Para tanto, de acordo com o professor, é importante considerar a faixa etária dos(as) alunos(as):

“Eu começaria... vendo os interesses (...) das turmas. E, assim, como eu te falei, é, é, eu sempre abro pra eles um assunto, observando a prática deles, o dia-a-dia deles. Então, por exemplo, seria muito difícil eu dar o mesmo objetivo pra 7ª A e pra 7ª G, que são alunos de faixa etária totalmente diferentes, né, e interesses diferentes também, embora estejam na 7ª série. Então, por exemplo, na 7ª A, eu passaria uma entrevista... com os pais, como eu te falei, né? Perguntando como era o namoro deles, (...) se eles conheciam aquela, o termo, né, por exemplo, heterossexual, homossexual, o que que é esse termo. Não pro professor, mas o pai dizer o que é. (...) Nas sétimas séries [com

alunos/as mais velhos/as], (...) como o aluno já tem isso em mente, porque ele já ouviu, ele já trabalhou, eu ia perguntar não o que é, mas o que ele acha, o que ele pensa sobre esse, sobre uma pessoa que é homossexual, sobre uma pessoa que é heterossexual, né? Então, o objetivo aí é diferente, não é, um aluno é conhecer o que é e o outro é o que ele pensa sobre, né? Então seria, é, é diferente. (...) Então, o objetivo é trabalhar todos esses, esses temas que, que abrangem a sexualidade, que é, já é o trabalho que eu faço, né, colocando pros alunos todos os tabus que existem sobre a questão da virgindade, por exemplo, que quê é ser virgem, né? Estudar esse termo, da onde surgiu, como é, o que quê é ser virgem. (...) ‘Como que pode ser maravilhosa, será que é a pessoa certa, será que você, psicologicamente, tava preparado? Será que você tinha todas as informações pra ter sua primeira vez? Será...’. Aí, fazer um estudo sobre essa questão. Porque, assim, a primeira vez dele, ela está muito próxima dessa idade, né? Então, você precisa tá trabalhando essa vivência nessa situação. Então, eu acho que o objetivo seria estudar esses fatores que norteiam a sexualidade. (...) Esclarecer tanto alunos, quanto todos os segmentos aí: pais, professores, Direção, servidores, né, sobre essa questão sexual, né? (...) Porque, veja, um aluno que está aqui hoje pode ser o portador de uma SIDA daqui há... cinco, seis anos. (...) Então, a gente tem que mostrar pra ele as coisas aqui dentro como são, pra quando ele chegar lá fora, ele já ter esse conhecimento. (...) Ele vai ampliar, mas ele já tem um conhecimento”.

O professor apresenta as seguintes considerações finais que articulam: (a) as expectativas dele em relação à presente pesquisa; e (b) a importância da escola realizar um trabalho de educação sexual em que os(as) alunos(as) não se sintam ‘castrados’ como, na percepção de Ricardo, muitos(as) se sentem para dialogar sobre sexualidade na família. Nas palavras do professor:

“Quando você fez o, o questionário, (...) eu achei muito interessante. E até te falei que aquele questionário tinha tanta coisa pra colocar, que a gente trabalha. Eu que trabalho com essas, essa questão da sexualidade, a gente vê tanta coisa, a gente fala tanto, tem tanto interesse em tá passando pro aluno isso, né? (...) Eu, eu... gosto (...) desse momento onde você possa estar colocando pras pessoas que estão num patamar maior que o seu, que esteja estudando esse, essa questão sexual, que possa estar contribuindo com um projeto de pesquisa maior, pra que as pessoas vejam que existe essa preocupação, pra que isso se amplie, né? Pra que isso chegue ao ouvido de (...) pessoas que, muitas vezes, estão programando esses currículos, que estão programando esses Parâmetros Curriculares Nacionais, (...) [a sexualidade] é algo realmente muito importante, tem que estar envolvida no contexto escolar, diretamente, não indiretamente. (...) O meu objetivo era mais por esse lado, de estar contribuindo com você, no seu projeto... por esse lado. (...) O trabalho que tem que ser feito dentro da questão sexu, da questão da sexualidade, ele tem que ser feito de uma forma, é, com muito amor, com muito carinho, né? Com muita vontade, porque senão você castra mais uma vez, o que tá sendo feito em casa, que é o aluno não ter aquela vontade de, de falar e ele não se sentir à vontade pra poder colocar pro pai, pra mãe, pro tio, pra tia, pro avô. E se você não cria um ambiente favorável, se você não cria um ambiente gostoso, um ambiente que ele se sinta favorável, ele não vai se manifestar. (...) Essa idéia de estudo da sexualidade dentro da escola, tem que ser lançado, porque o aluno (...) chega aqui criança, porque ele chega com 10 anos e ele sai daqui com 14 pra 15 anos. Então ele passa 5^a, 6^a, 7^a e 8^a. Quatro anos, onde ele vai mudar, né, as mudanças corporais, voz, músculos, é, aí você vê as meninas se formando, essas mudanças ocorrem é dentro da escola. (...) Então, se você não colocar pra eles, falar sobre essas mudanças, pedir pra

que eles se olhem, que eles se observem, que eles se aceitem da forma como eles estão, estão se modificando, (...) se aceitem como são, né? Você vai ter uma pessoa frustrada aí pro resto da vida, no futuro. No mais, seria isso”.

Esta foi uma entrevista muito rica que demonstra claramente a importância de se aliar, no trabalho de educação sexual nas escolas tanto um ‘olhar’ atento em relação às questões de gênero, como uma compreensão mais ampla sobre a sexualidade, incluindo a questão da diversidade sexual. Mesmo atuando na área de Ciências, o professor entrevistado expressa a sua crítica à concepção estritamente biológica sobre a sexualidade. Concepção esta circunscrita ao estudo do aparelho reprodutor masculino e feminino (como, tradicionalmente, tem sido focado nos livros didáticos de Ciências).

Entrevista 6: Joana (nome fictício), 40 anos, espírita

A professora esclarece que existe um trabalho de educação sexual sendo desenvolvido na escola em que ela atua. Entretanto, na percepção da professora, o trabalho desenvolvido é ainda limitado, como pode ser observado no trecho a seguir:

“Pra dizer a verdade, eu nem... sei assim como que ela [professora de PD – Parte Diversificada] desenvolve o trabalho, eu sei que o trabalho dela tá voltado, assim, pra gravidez na adolescência, né, pra doenças sexualmente transmissíveis... né, e... drogas, né, assim, né, seria mais essa questão. Agora, como que ela desenvolve esse trabalho, aí eu sei te dizer que ela não traz ninguém de fora pra tá desenvolvendo, assim, nessa discussão, essa discussão é dela com os alunos. (...) E é mais num nível, assim... como é que eu vou te dizer? Perguntas, respostas, pesquisa, sabe? (...) Eu acho que tem pouca discussão... do assunto e, e de uma maneira geral, o trabalho é, ele é mais de pesquisa, ele é mais de perguntas e respostas, sabe, e pouco tempo fica pra... discussão do grupo”.

A pesquisadora pergunta se há alguma articulação entre os(as) professores(as) de PD e de Ciências, no que diz respeito ao trabalho de educação sexual realizado na escola. A professora afirma que sim. Ela acha que este trabalho ocorre na 7ª série em um dos bimestres letivos, como parte do conteúdo da matéria de Ciências:

“É, tem, porque, de vez em quando, eu escuto eles conversando (...) sobre esse tema, (...) acho que é na 7ª que é esse tema: sexualidade. (...) O conteúdo é dividido por bimestre. Então, aquele bimestre (...) vai se discutir sexualidade. Só que a sexualidade não se discute num bimestre, né? Ela tá ao longo do ano, ela teria que ter uma discussão, né? E nem sempre isso é possível, né? Então, o professor de Ciências, normalmente ele vai discutir durante um bimestre, que é, faz parte do programa. (...) Como parte do conteúdo da disciplina. Não que esse seja um assunto que ele vá discutir durante todo o ano com os alunos, né? Seria uma parte no conteúdo.”

De acordo com Joana, os(as) professores(as) das outras disciplinas não desenvolvem nenhum trabalho sistemático sobre questões relativas à sexualidade, apenas quando surgem “situações momentâneas, que aparece, se discute e fecha ali mesmo”. Ou seja, os(as) demais professores(as) lidam com tais questões apenas de forma esporádica. A professora acredita que a escola deve, sim, realizar um trabalho de educação sexual, entretanto, ela esclarece que: “a escola deve fazer, só não deve fazer sozinha”. De forma mais específica:

“Na verdade, a escola é o espaço de discussão. (...) Agora, é como eu te falei, a escola deve fazer, só não deve fazer sozinha, ela tem que ter apoio, né? Até porque (...) todo ser humano é carregado de preconceito, né? Então, a, eu vejo com muita preocupação determinadas posturas que colegas podem ter e... sei lá e, de repente, desfazer um trabalho, né, que já tá sendo feito, ou deixar uma imagem ruim pra aquele aluno que tá precisando, sabe, de um apoio de, de um questionamento mais sério, né, não encontrar espaço naquele colega, encontrar aquele colega revestido de preconceito, né? Então, eu acho que a escola tem que fazer sim, mas a escola tem que tá capacitada pra fazer esse trabalho (...) [é necessário] uma maior e melhor capacitação dos... professores”.

Podemos observar que os obstáculos para a realização de um trabalho de educação sexual – coerente com uma cultura democrática de respeito à diversidade – aparecem, também, entre os(as) próprios(as) professores(as). Afinal, como Joana comenta: “eu vejo com muita preocupação determinadas posturas que colegas podem ter e... sei lá e, de repente, desfazer um trabalho, né, que já tá sendo feito”. Em outras palavras, enquanto alguns(mas) professores(as) estariam construindo um trabalho nesta direção, outros(as) estariam desconstruindo...

Sobre a forma como a professora acredita que o trabalho de educação sexual deveria ser desenvolvido na escola e sobre o objetivo deste trabalho:

“Eu lembro de uma, de um quadro que apareceu no *Fantástico* há muito tempo... chamava *Altos Papos*. (...) E aí, naquele, aquele espaço, né, os alunos questionavam tudo que, né, assim, era um tema do dia, né? Vamos supor, o tema do dia ser sexualidade, né? Horário contrário, uma sala privilegiada pra discussão, pudesse tá fazendo (...) um círculo, uma dinâmica, de sentar no chão, né? E aí... nesse espaço, teria uma psicóloga e essa psicóloga ia, né, ela não ia trabalhar sozinha. Na verdade, ela ia dirigir a discussão. E aí, sentar os professores, os alunos, né, que quisessem tá participando daquela discussão. (...) Juntos na mesma sala. Mas não seria, por exemplo, é... não seria obrigatório. Vamos supor: hoje o tema seria gravidez na adolescência, às 14 horas, na sala... multidisciplinar, vamos supor assim, vamos dar o exemplo. Então, o aluno que quisesse tá discutindo aquele tema, o aluno que tivesse interesse, né, o professor que sensibilizou aquela turma pra tá discutindo aquele tema, que ele viu que a sexualidade tá mais a florada naquela sala e tal. Aí, os alunos iam pra essa sala, em horário contrário, né, fazer essa discussão junto com o professor, junto com o psicólogo, né, sei lá, ia ser uma dinâmica.

- Ana Flávia: Teria uma equipe de profissionais, quer dizer, teria um psicólogo, professores, pedagogo também?
- Pedagogo também, (...) [um trabalho] contínuo, em horário contrário. (...) Este trabalho poderia se estender também para os pais. (...) Seriam momentos diferentes, né? O psicólogo, pedagogo, também ia chamar os pais, né? Pra ter um momento com os pais, pra orientar os pais, né, com relação à sexualidade. Como trabalhar a sexualidade na adolescência, né? (...) Como o pai, é, saber colocar limites em situações com o próprio filho. (...) Então, seria um espaço onde os pais também fo, tivessem acesso, né, fosse convidado pra fazer essa discussão. (...) E preparados pra trabalhar com adolescente, que muitos pais não são preparados”.

“Ah, não sei, acho que [o objetivo seria] formar um... um... um aluno, assim, mais... como eu vou dizer... mais pronto pra aceitar as diferenças, né, pra se aceitar, pra aceitar o próximo, sabe? Mais livre de preconceitos. Mais voltado, assim, pra felicidade sua, do próximo, independente de qualquer coisa. (...) Formar um cidadão, assim, mais voltado pra... sei lá, pro mundo assim, né, pra... livre de preconceitos. Mais ou menos isso”.

Ao final da entrevista, a professora reforça, novamente, a importância de existir profissionais capacitados(as) na escola para desenvolver este tipo de trabalho e a importância do estabelecimento de parcerias entre a escola e outras instituições:

“Você falou assim, pra, pra tá, vislumbrando um projeto assim, né? E eu acredito que este projeto é possível, (...) que essas parcerias também são possíveis, (...) a gente tá sempre naquela expectativa, né, de que vai acontecer, vai acontecer, né? Então, a gente espera que aconteça mesmo. (...) A gente vê que a escola é carente de um projeto assim, mesmo, de um projeto voltado, assim, pra atender a necessidade dos alunos. Mas também é carente de pessoas capacitadas pra tá, né, desenvolvendo esse projeto”.

A questão da necessidade de capacitação profissional do(a) professor(a) para lidar com as questões de sexualidade na escola foi mencionado em diversas entrevistas realizadas e, de forma mais específica, algo recorrente nesta entrevista. A hipótese da pesquisadora de que existiria uma lacuna na formação de professores(as), no que tange às questões de sexualidade, parece encontrar ressonância na percepção dos(as) participantes desta pesquisa.

Entrevista 7: Luciene (nome fictício), 37 anos, católica

A professora esclarece que já existe um trabalho de educação sexual sendo desenvolvido na escola em que ela atua, mesmo que este trabalho não seja tão estruturado e formalizado. Luciene afirma que há um intercâmbio entre os(as) professores(as) de Ciências e de Parte Diversificada (PD) no planejamento de atividades voltadas à educação sexual. Nas palavras da professora:

“Aqui na escola, no planejamento, isso é contemplado.

- Ana Flávia: Por quem?

- Pelo professor de Ciência.

- Ana Flávia: Professor de Ciência...

- E de Parte Diversificada, que Parte Diversificada é um, é um, é um projeto que, é, é, ele tem vinculação a outras disciplinas, ele é um apoio às outras disciplinas”.

“[O] fisiológico fica na questão de objeto de estudo, da, da disciplina de Ciências. E é claro, que nesta discussão, aí envolve a questão das doenças venéreas, né, das sexualmente transmissíveis, inclusive a AIDS e os meninos fazem seminários, vão até o posto de saúde, eles mesmos fazem demonstração, muitas vezes, em outros anos eles já buscaram funcionários pra vim falar com a turma. E a parte de PD também fala da questão, é, é, dessas questões todas.

- Ana Flávia: Só que o enfoque é diferente em PD?

- É mais pra questão mesmo do debate, da, da, da conversa, né? A questão de, de gravidez na adolescência, é, adolescência mesmo. Eles discutem a, o que quê eles, os problemas que eles enfrentam. Então, é mais assim debate mesmo, é mais conversa.”

No que se refere ao trabalho de educação sexual nas escolas, Luciene enfatiza a importância das parcerias formalmente instituídas entre as escolas e outras instituições (como, por exemplo, postos de saúde) em prol da formação integral dos(as) alunos(as). Conforme mencionado em outros momentos da entrevista, a professora acredita que a escola deve, sim, lidar com questões relativas à sexualidade a partir da apresentação de informações técnicas/científicas e da realização de discussões com os(as) alunos(as) a partir destas informações. Portanto, os objetivos da educação sexual nas escolas seriam, em linhas gerais, a transmissão de informações e a realização de discussões:

“O objetivo seria aquele que eu citei da outra vez, né, a questão da, da informação, não é? E... a discussão também do (...) respeito mesmo na convivência das diferenças. (...) Eu acho, assim, que tem muitas instituições, por exemplo, a saúde, né, serviço social, devia ter uma parceria aí, sabe? Mas assim, uma parceria formal, (...) imprimido aí pela própria Secretaria [de Educação], pelo próprio órgão da escola com esses órgãos, né, assim, de tá visitando periodicamente as escolas, tá fazendo (...) palestras pra ess, pra todas as turmas. Uma coisa assim mais esquematizada mesmo, com parcerias. Que eu acho que muita gente faz muitas ações, mas ações isoladas, né? (...) Quantos desses nossos alunos visitam postos de saúde que estão altamente qualificados pra falar sobre sexualidade, exceto quando tão com (...) a gravidez já, quando já estão com doenças sexualmente transmissíveis, né? E você vê que material riquíssimo que os postos têm”.

“Deveria ter uma, uma, uma organização tal que todas as instituições trabalhassem em prol da formação, né, que no caso tá nas escolas. Uma coisa assim formal mesmo, tais, tais dias, é, têm essas equipes que vão fazer divulgação nas escolas, né, que de uma forma ou de outra a estrutura já existe, que postos de saúde são próximos às escolas”.

A professora acredita que existem muitas formas possíveis de desenvolver um trabalho de educação sexual na escola. O mais importante, na percepção dela, é garantir o estabelecimento de parcerias formais entre as escolas e outras instituições. Luciene

critica a concepção de educação sexual nas escolas como tema transversal, pois, segundo ela, o que fica para todos(as) realizarem acaba como algo que ninguém assume para si realmente. Na percepção da professora, a realização de um trabalho efetivo de educação sexual nas escolas deveria ser uma política de Estado:

“Palestras, né, gincanas. Assim, a gente tendo a parceria, as formas são milhares, né, o problema é que a gente não tem essa parceria. A gente tem quando a gente procura, é claro, né, muitas vezes a gente faz um trabalho muito bom, mas nem sempre. Isso devia ser uma política de Estado”.

Entrevista 8: Carolina (nome fictício), 38 anos, espírita

A professora concorda que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual e reforça a necessidade de capacitação dos(as) professores(as) para tanto:

“Deve fazer. (...) Eu desejo inclusive que faça, eu acho que deve fazer. Mas dentro daquilo que eu te falei, que (...) tenham capacidade de formação pra tá fazendo isso, né? (...) Acho que tem que começar (...) nesse caso não é de baixo pra cima, é de cima pra baixo (...) do corpo escolar, os professores se prepararem pra depois passar pros, pros alunos. Até com os pais, deveria envolver pais, junto com os alunos”.

A professora comenta que, freqüentemente, as questões relativas à sexualidade aparecem na escola a partir dos palavras utilizados pelos(as) alunos(as). Nesse sentido, Carolina acredita que é importante trabalhar a linguagem utilizada pelos(as) alunos(as), pois a partir do momento que são utilizadas “as palavras corretas”, a sexualidade vira “uma coisa natural”, “um assunto como outros”. Entretanto, segundo a professora, há a resistência, por parte de alguns pais e algumas mães, em abordar questões relativas à sexualidade com naturalidade, um dos motivos seria a crença religiosa deles(as):

“Talvez seja por aí, de trazer mais informação e vi, trazer essa vivência pra escola da forma mais bonita. Porque o que vem é só: ‘ah, porque fulano tá falando palavrão’. E o outro fala, usa termos pejorativos pra se referir às coisas, né, da sexualidade, tá dando isso, tá dando aquilo. (...) A partir do momento que você usa as coisas, é, as palavras corretas, (...) fica uma coisa natural, é um a, é um assunto como outros: de Geografia, de História, né? Mas não é lidado, não é, assim, tratado assim”.

“O professor tinha dado uma aula lá, ele falou sobre o aparelho genital, né, mostrou o homem, a mulher, a, é, a fecundação (...) falando da relação sexual, claro, porque não tem como falar disso e não falar. (...) Eu fiquei sabendo disso por alto aqui, que uma mãe veio aqui e tava reclamando que, que a professora tava falando um monte de imoralidade dentro da sala. Eu acho que é por causa da religião dela, sabe? Que tem a questão religiosa também. (...) Tem pais que acha[m] que não têm que conversar isso

com os filhos, que isso aí não é coisa que se fala pra uma moça, não é coisa que se fala, né? E tem delas que nem sonham que a filha já faz, né? (...) Eu acho que a maior parte não tem, não tem essa... tranqüilidade de falar sobre esses assuntos com os filhos. E os filhos aprendem de forma... é, às vezes, até de forma distorcida”.

Sobre a lacuna existente entre o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o que realmente acontece nas escolas, a professora comenta que: “se você pegasse hoje o planejamento aqui dessa escola (...) você não vai ver, como é que você fala, trabalha uma coisa que você não tem no seu planejamento?” Logo depois, ela afirma que: “o que eu falo em sala de aula é somente quando surge a necessidade”. A professora comenta que no ano anterior (2005), foi realizado um projeto que contemplava, em alguma medida, questões relacionadas à sexualidade. Entretanto, até o momento em que a entrevista foi realizada (em maio de 2006) nenhum projeto desta natureza estava sendo realizado na escola: “esse ano, (...) eu acredito que ainda não foi desenvolvido nada. Assim, de projeto, né? Nenhum trabalho específico assim, voltado só pra isso”. Se a professora fosse desenvolver um trabalho de educação sexual na escola em que ela atua, este trabalho teria as seguintes características:

“Eu acho que o foco principal pra mim, seria assim... a responsabilidade diante do que você, dos seus atos, né? Em tudo. Tanto na, na sexualidade quanto, em tudo que você for fazer na vida, eu acho que eu ia mostrar pros alunos que eles têm que ter responsabilidade acima de tudo. A partir do momento que você é responsável, você teme algumas coisas, (...) você teme um filho, você teme um filho sem pai ou sem mãe, ou você adquire uma doença. Então, um trabalho da responsabilidade e uma coisa assim, tentar se trabalhar de uma forma mais natural. Como se não fosse uma coisa de outro mundo, o sexo, que é uma coisa tão comum na vida de todos, né, que eles vivem isso já com 15, 16 anos. (...) Os objetivos maiores seriam esses, né, da responsabilidade, do conhecimento... né? E também da... da naturalidade pra tratar desses assuntos”.

“Vou ser sincera (...) talvez, eu tentasse fazer alguma coisa... dentro da minha sala com meus alunos, porque quando envolve outras pessoas, envolve outras questões, né? E aí, a resistência é grande. (...) Então, as pessoas, elas não se envolvem porque elas já não têm muito tempo. Não é nem por desinteresse, (...) mas o que eu vejo é que elas fogem, né, de tá acrescentando muito o que elas já fazem. (...) Pra enriquecer mais o trabalho, eu teria que trazer alguém de fora, também que trouxesse o material, mais riqueza pra mostrar, né? Filmes, também, têm muita coisa boa que a gente pode trazer pra mostrar, (...) o material que tem [na escola] é muito pouco. (...) Caso a gente precise muito de alguma coisa, a Luciene [nome fictício – coordenadora pedagógica], ela se propõe, ela vai à Regional [de Ensino], ela vai em outras escolas, ela é muito interessada, a coordenadora daqui ela é muito bacana e interessada. É uma pessoa muito competente por sinal, eu acho, sabe? E ela ajuda nesse sentido, né, mas aí, a gente teria que buscar mesmo alguma coisa fora e trazer, né, um recurso”.

É importante mencionar que, em diversos momentos da entrevista, a professora destacou a relevância da capacitação de professores(as) para lidarem com questões

relativas à sexualidade na escola. Além disso, ela esclarece que poderia fazer muito mais em relação a tais questões, se tivesse capacitação para isso, pois o que ela faz é baseado na sua experiência de vida. Podemos levantar a hipótese que, assim como ela, muitos(as) outros(as) professores(as) abordam tais questões baseados(as) unicamente na experiência pessoal. O que aconteceria, então, quando o(a) professor(a) tem uma experiência pessoal negativa em relação à sexualidade? Estaríamos diante de um quadro marcado pela resistência em falar sobre sexualidade e/ou pela reprodução de preconceitos e concepções pejorativas sobre a sexualidade. Por sinal, dois quadros bastante contraproducentes, quando pensamos em um trabalho de educação sexual coerente com a construção de uma cultura democrática nas escolas.

A entrevista em foco é um exemplo de ‘cruzamento constante de fronteiras’ entre o espaço profissional e o espaço das relações familiares. Esta característica aparece, também, em outras entrevistas realizadas. Parece que tal ‘cruzamento de fronteiras’ é algo comum no discurso de mulheres profissionais que trazem, freqüentemente, as suas experiências familiares para o âmbito profissional. Infelizmente, apenas um homem participou da segunda etapa da pesquisa. O que dificulta a avaliação desta hipótese, inspirada na literatura sobre as relações entre memória e gênero. Entretanto, não deixa de ser curioso como as experiências familiares foram citadas com freqüência na grande maioria das entrevistas com as professoras.

Entrevista 9: Vânia (nome fictício), 44 anos, católica

Segundo a professora, não existe nenhum trabalho sistemático de educação sexual, que envolva todos(as) os(as) professores(as), sendo desenvolvido na escola em que ela atua, conforme é expresso no seguinte trecho:

“Eu não conheço. Se tiver, eu não conheço não, ninguém falou nada que tem [risos – professora e pesquisadora]. Pode ter um esforço, assim, alguma coisa, mas que tenha, que esteja sendo desenvolvida alguma coisa. Pode até ser, pode até ser que tenha algum professor de Ciências trabalhando. Mas nada, assim, que envolva todo mundo não”.

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre a matéria de PD (Parte Diversificada), a professora afirma que tem “a impressão que é uma matéria que tá trabalhando alguma coisa em relação a isso [sexualidade]”. Ou seja, ela não tem certeza se esta temática tem sido efetivamente trabalhada no contexto da matéria de PD. Talvez, na disciplina de Ciências. De qualquer forma, não há um trabalho sistemático de

educação sexual na escola em questão (Escola B). Na visão da professora, existe vontade e disponibilidade por parte dos(as) professores(as) para desenvolver um trabalho de educação sexual, entretanto, existem vários obstáculos que “emperram” esta “vontade”:

“Eu até acho que existe um interesse, mas a, emperra um montão de coisa, né? Bastante problema. Não sei, vai mais também na preparação pra fazer, porque quando você fala de sexualidade, é muito complicado. Quando você vai trabalhar esse assunto, você vai ter que estar preparado pra responder as questões, (...) às vezes, o próprio professor evita falar sobre isso. (...) Primeiro, por preconceito, eu acho que tem a questão do preconceito, né? Não vou falar sobre isso. (...) Segundo, eu acho que é falta de conhecimento. Até de lidar com essa questão da sexualidade que, às vezes, é uma questão tão complicada, eu acho. É aquilo que eu te falei, às vezes, porque o pai não conversa com o filho, não seria mais fácil dizer pra um filho, e muitos dizem, mas muitos dizem daquele jeito, acuando, falando isso, falando aquilo, mas não dizem assim, o que é, na verdade, o que tem que ser. Pressionando, dizendo: ‘olha, não faz isso, porque isso é errado’, na base do preconceito, ao invés de conversar, de dizer o que você deve fazer pra não ter um resultado ruim, indesejado, (...) ruim pro seu futuro, né? Eu acho que existe vontade, mas, assim, uma vontade que... fica emperrada”.

A professora apresenta as suas sugestões sobre a forma como o trabalho de educação sexual deveria ser desenvolvido nas escolas. Os objetivos específicos deste trabalho, entretanto, não ficaram claros. Nas palavras da professora:

“Primeiro, eu acho que teria que ter uma pesquisa bibliográfica imensa, ler bastante sobre isso, (...) pra se ter um projeto, você tem que ter a leitura (...). Segundo, eu penso que... se fosse eu montando trabalho, (...) eu acho que eu teria que primeiro conhecer os professores, trabalhar, conhecer cada um, (...) trabalhar a questão mais assim de... da sensibilidade, eu acho. (...) Quando a gente fala em desenvolver um trabalho, quando você faz um projeto (...) quando você põe na prática numa escola, pra funcionar, ela realmente não vai ser baseada no que você faz [individualmente]. Um estudo com o grupo de professores, traçaria assim alguns objetivos, assim, gerais, no caso assim de como envolver a família na vivência do aluno. Eu acho que buscar essa família, resgatar a questão da família dentro da escola, né? Conversar com os próprios alunos mesmo, essa questão. Desenvolver palestras. Eu acho que seria basicamente isso, é, é, envolver o aluno mesmo na escola. E a questão da leitura eu acho muito importante, (...) você trabalhar o grupo de professores, mas todo mundo querendo fazer o trabalho mesmo. Porque é muito difícil quando você trabalha numa escola, dois ou três. Você vê mesmo, você que fez sua pesquisa, quantos que se propuseram a vir aqui fazer essa hora aqui? Poucos, né? Às vezes, nem consegue. Bom, trabalhar com esse grupo de professores e traçar algumas, não sei. Eu nunca pensei em trabalhar com sexualidade, às vezes, a gente lida com coisa meio que isolada, né? Mas envolver o orientador nesse trabalho, trazer palestrantes aqui pra escola, o que eu acho, assim, essencial. (...) Palestrantes, por exemplo, médicos, entende? É... psicólogos que lidam com essa relação assim, a questão do ser humano. (...) Eu acho que eu trabalharia mais a questão assim de como ele lidar com o corpo dele, que eu acho que ele tem a questão da desvalorização com o corpo muito grande. Tocar no seu corpo tem que ser a hora que você permite, não é qualquer um que chega. E eu falo isso pros meus alunos, que isso foi um veículo que Deus nos deu, que só pode chegar nele quando você permitir. Se você permite que todo mundo chegue e todo mundo toque, você fica, né, meio que desvalorizado. Aí, você tem

que saber o que você faz. (...) Então, eu acho, assim, é escutar o aluno, não é querer achar que é o dono da verdade, sabe? Porque eu acho que essa questão de ser professor hoje é conseguir lidar com essa, com essa impulsão que eles têm, com essa vontade de, de tudo, principalmente sexo, mesmo, você sente assim que eles têm aquela, sabe, aquela euforia, né? Que eles não sabem que um dia tudo isso vai ser tão normal, né? E saber lidar com essa questão. E montar um projeto nessa área, você tem que ter sensibilidade, porque se você não tiver... não são todas as pessoas que conseguem trabalhar com esses alunos. (...) E talvez na escola, como não tem um psicólogo, que eu acho que deveria ter, ou pelo menos um psicólogo que atendesse algumas escolas, né?”

Em relação à delimitação dos objetivos e da forma como este trabalho de educação sexual seria desenvolvido, a professora afirma que é difícil falar sobre um assunto que ela não pensou antes. No decorrer da resposta da professora, ela muda o foco para a questão específica da gravidez precoce:

“É difícil você falar de uma coisa que você num, num, não pensou ainda, né? [risos – professora e pesquisadora] Até porque assim... é... n dificuldades pra trabalhar tudo isso, mas uma coisa muito necessária, que é necessário mesmo, o objetivo assim, é que são aqueles que eu te falei mesmo, tentar fazer o aluno perceber o assunto com um pouco mais de maturidade. Que eu acho que eles são muito imaturos em relação a isso. Eles só conseguem enxergar o lado pornográfico da coisa. Eles não conseguem lidar com essa questão de sentimento ainda, né? (...) Eu acho que isso é uma fase da vida. E por isso que muitos correm o risco e acaba acontecendo uma gravidez precoce, né? Tudo porque na empolgação, eles vão e fazem como se aquilo fosse, né? E depois muitos se arrependem, porque enquanto não engravida tudo bem, ou não pega uma doença. Mas depois que acontece, aí, já fica difícil voltar. Porque todas as doenças que tem por aí já fica complicado, né? E mesmo a questão da gravidez, uma menina de 14 anos que, que engravida, acabou praticamente o futuro dessa criatura, tadinha. A gente tem essa preocupação, mas muitas vezes a gente não consegue detectar isso na escola.

- Ana Flávia: E quando as alunas, quando uma aluna engravida, o que normalmente acontece, ela pára de estudar?

- A maioria. (...) A maioria pára. São poucas as que continuam. (...)

- Ana Flávia: Então, de alguma forma, a questão da gravidez ainda, se eu estiver equivocada você por favor me corrija, é, a questão da gravidez continua sendo vista como uma responsabilidade da menina, da mulher?

- Ainda.

- Ana Flávia: É nessa direção?

- É nesse sentido”.

Ao longo da entrevista, parece que a temática da pesquisa configurou-se como ‘pano de fundo’ para as reflexões e questionamentos mais amplos apresentados pela professora. A pesquisadora teve a sensação, principalmente no momento de análise desta entrevista, que a temática em foco não era objeto de maiores preocupações ou reflexões por parte da professora no seu cotidiano profissional. O que não significa que a mesma não estivesse sensibilizada em relação à importância das questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. A própria motivação da professora em participar da

segunda etapa da pesquisa (entrevistas e grupos focais) – que demandou uma maior disponibilidade de tempo por parte dos(as) professores(as), se comparada à primeira etapa (questionários) – já é um indicador importante nesta direção.

Entrevista 10: Tereza (nome fictício), 44 anos, católica

De acordo com a professora, não existe um trabalho sistemático de educação sexual na escola em que ela trabalha (Escola B). Contudo, Tereza concorda que a escola deve fazer algo a respeito. Esclarece, entretanto, que o foco da escola no momento (em 2006) é a questão da violência, pois têm ocorrido muitas brigas entre os(as) alunos(as): “no momento a escola não se, não tá fazendo isso, porque o foco da nossa escola no momento, o mais grave, que tá assim pipocando toda hora é a questão da violência”.

Sobre os objetivos e a forma como deveria ser desenvolvido o trabalho de educação sexual na escola, a professora apresenta as seguintes sugestões:

- Professora: [pausa longa] “Olha, uma coisa seria o seguinte, é, é, se eu, eu nunca pensei, assim, mas assim, a princípio eu não proporia com relação a, a, a, a orientação sexual, (...) eu proporia mesmo ainda na questão... da prevenção... da gravidez e da, da... do respeito ao próprio... corpo, ao próprio indivíduo. Pra mim, é muito importante essa questão do respeito. O outro e, e a você mesmo. Então, eu acho que o meu foco seria na questão da gravidez na adolescência, por causa dos seus efeitos sociais. Sabe a minha formação, né, a parte de História, eu me preocupo muito com o que, o que reflete na nossa sociedade, né? O retorno. Porque esse ato de um adolescente, ter um filho aqui, que vai ser criado pela avó, isso tem um reflexo muito grave em termos de sociedade, né? Se você pega individualmente é uma coisa, mas se você multiplica isso por 100, por 1000, dá um, um, um caos assim, pelo menos momentâneo, né? Então, seria isso daí e a questão da promiscuidade. (...) Eu centraria nesses dois pontos, sabe? Porque assim, me preocupa muito, principalmente com relação às mulheres, o fato da mulher tá ela mesma aceitando esse papel de, de, essa vulgarização que a sociedade tem feito com ela, né? (...) Porque aí fala, assim, porque aí eu sou conservadora, sou conservadora, mas não no sentido de tá negando ao jovem a iniciação sexual. Não. Eu até converso com meus filhos (...): ‘olha gente, se puder deixar pra mais tarde, quanto mais tarde melhor’, né, eu falo tanto pra minha filha quanto pro meu filho. Quanto mais tarde melhor’. (...) A valorização do, do seu próprio corpo, como uma coisa sua, né? (...) Eu coloco pros meninos, até pros meus alunos eu coloco: ‘Não é a questão, gente, é você, é a sua boca, o seu corpo, você é especial. Se você é especial é inadmissível que uma pessoa que você não conheça, que você nunca viu, chegue num show, te agarre e beije na sua boca e vá embora’. Então, (...) eu trabalharia nesse sentido... de valorização, porque se eu valorizo o meu corpo, eu valorizo a minha pessoa. (...) O menino fala assim: ‘ah, ah, eu fico com tantas. Eu sou o tal’. Será que é? E a menina, que foi uma entre as tantas? É normal? Eu penso que se é normal, não deveria ser e que se eu tivesse que fazer um trabalho nesse sentido, eu trabalharia nesse, nessa linha, sabe? Porque essa, essa questão do, do, do homossexualismo, como eu, talvez porque eu não me sinta preparada pra isso, né? (...) Eu, Tereza, não me enveredaria por este caminho não, eu iria por este caminho da gravidez e... da... da valorização... da mulher, como mulher, o

corpo de mulher, como pessoa mulher. (...) Não sei [como o trabalho seria desenvolvido]. (...) Talvez com exemplos mesmo, (...) de pessoas, da família, contando suas experiências, as pessoas mais próximas. Porque não adianta vir, assim, um agente de saúde falar sobre isso. Talvez uma mãe, uma mãe que foi mãe aos 14 anos, né, ela contando mesmo aqui: ‘não, eu sou a mãe da fulana, aconteceu isso, assim, assim, assim’. Talvez tivesse um efeito, né, mais, talvez assim, um, um questionário, entre eles mesmos, entre elas e eles, pra saber o que os meninos pensam das meninas, o que as meninas pensam dos meninos, pra esclarecer realmente o que um pensa do outro. Não sei. (...) Eles responderiam um questionário. Sobre essa, essa outra questão, essa questão da valorização, né? Como que eu me sinto?”

Como pôde ser observado no trecho apresentado anteriormente, além da utilização de exemplos concretos e a aplicação de questionários entre os(as) alunos(as), não ficou muito claro como seria desenvolvido o trabalho de educação sexual na escola proposto pela professora. Por último, Tereza apresenta as seguintes considerações:

“Olha, eu gostaria, assim, que houvesse, que houvesse essa preocupação no, nos cursos de formação de professores, né, não só com essa questão da sexualidade, né? Mas com as questões, com essas questões mais, mais humanas, mais de relacionamento. (...) Que o aluno chega pra mim da 5ª série, fala assim: ‘ah, professora, mas isso é normal. Isso é normal’. E aí, a gente vem daquele outro mundo, onde isso não é normal, né? (...) Que pesquisa como essa sua ou qualquer outra pesquisa que busque o cotidiano dos alunos, a vida deles mesmo ali, sabe? Pra tentar levar pra academia esse conhecimento, pra retornar pro professor. (...) Diminuir... esse espaço: academia, escola... e, e sociedade”.

Considerando os objetivos da pesquisa, esta entrevista foi muito rica, pois é possível vislumbrar os conflitos enfrentados por professores(as) que, assim como Tereza, apresentam uma visão de mundo mais tradicional. Nesse sentido, cabe destacar um recurso muito utilizado por ela: trazer para o próprio discurso, os discursos de outras pessoas. Obviamente, tal recurso é sempre mediado pela perspectiva da própria professora. Tereza menciona vários casos de conversas com alunos(as) em que ela assumiu uma posição antagônica para expressar o conflito, em termos de crenças e valores, entre ela e os(as) alunos(as) no que se refere às questões de sexualidade.

Cabe destacar, também, que em diversos momentos da entrevista, a pesquisadora teve que ‘completar as lacunas’ existentes no discurso da professora, até mesmo para compreender o que ela queria dizer quando estava se referindo às relações sexuais, à homossexualidade, etc. Em alguns momentos, a pesquisadora teve a sensação que a professora não se sentia à vontade para falar sobre certas questões de forma explícita, utilizando as palavras de forma clara. Parece que os tabus e preconceitos que cercam a sexualidade são, também, expressos através dos não-ditos que permeiam esta temática.

Quadro 14 – Temas recorrentes referentes à educação sexual na escola

Temas	Comentários
<p>1. Todos(as) participantes acreditam na importância da realização de um trabalho de educação sexual na escola.</p>	<p>Esta é uma crença compartilhada por todos(as) participantes: a escola deve, sim, realizar um trabalho de educação sexual. Cabe esclarecer que a própria motivação deles(as) em participar da segunda etapa da pesquisa (entrevistas e grupos focais) – que demandou uma maior disponibilidade de tempo por parte dos(as) professores(as), se comparada à primeira etapa (questionários) – é um indicador importante do fato dos(as) participantes estarem sensibilizados em relação à importância do tema sexualidade no espaço escolar.</p>
<p>2. Não há um trabalho de educação sexual sistemático e interdisciplinar, que envolva todos(as) professores(as), nem na Escola A e nem na Escola B.</p>	<p>Há uma lacuna entre o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o que ocorre, efetivamente, nas duas escolas em foco. A concepção de um trabalho de educação sexual sistemático e interdisciplinar não corresponde à realidade concreta nem da Escola A, nem da Escola B.</p>
<p>3. O que existe concretamente nas escolas é um trabalho pontual realizado pelos(as) professores(as) de Ciências e de Parte Diversificada (PD).</p>	<p>A partir das entrevistas realizadas, a pesquisadora teve a impressão de que na Escola A, o trabalho de educação sexual (mesmo que seja pontual e que não envolva todos(as) professores(as) da escola) é desenvolvido de forma mais consistente do que na Escola B. Uma das hipóteses corresponde ao interesse, conhecimento e experiência demonstrados pelos(as) professores(as) de Ciências da Escola A (ver: entrevistas 4 e 5).</p>
<p>4. Para realização deste trabalho, os(as) participantes enfatizam, de um modo geral, a necessidade de: (a) capacitação profissional; (b) de estabelecimento de parcerias entre a escola e outras instituições; (c) envolvimento da família e da comunidade.</p>	<p>A necessidade de capacitação profissional para desenvolver um trabalho mais aprofundado sobre questões relacionadas à sexualidade é um dos temas recorrentes nas entrevistas. Assim como a necessidade de envolver a família e a comunidade em um sentido mais amplo. É enfatizada, também, a necessidade do estabelecimento de parcerias, com destaque para a parceria entre as escolas da rede pública e a universidade.</p>
<p>5. Há convergências quanto à forma (ex: realização de discussões). Há divergências quanto aos objetivos do trabalho de educação sexual na escola. Tais divergências parecem estar associadas às concepções, crenças e valores dos(as) professores(as) sobre a sexualidade.</p>	<p>Diversas sugestões foram apresentadas pelos(as) participantes em relação à forma como o trabalho de educação sexual na escola deveria ser desenvolvido. Tais sugestões apontam em direção a uma metodologia participativa que alie a apresentação de informações e a realização de discussões com os(as) alunos(as). Entretanto, há divergências quanto aos objetivos deste trabalho. Por um lado, todos(as) concordam com a importância da prevenção das DSTs/AIDS e da gravidez precoce. Por outro lado, alguns temas (ex: diversidade sexual, preconceitos) foram contemplados nos objetivos delineados por alguns(mas) participantes, mas não por todos(as).</p>

B) GRUPOS FOCALIS

Apresentamos nesta seção os resultados obtidos nos grupos focais a partir das reuniões de discussão realizadas nas escolas A e B. Os resultados foram organizados por reunião, sendo que as categorias analíticas utilizadas foram construídas: (a) a partir das atividades planejadas para cada reunião; e (b) a partir de frases ou expressões utilizadas pelos(as) próprios(as) participantes. Na seleção dos trechos significativos das sessões (reuniões), buscamos aqueles que oferecessem pistas para o aprofundamento interpretativo de questões contempladas nos questionários e nas entrevistas ou, então, trechos que abordassem questões novas que ainda não tinham sido contempladas. Dessa forma, buscamos evitar a repetição de discussões já realizadas anteriormente, na análise dos questionários e das entrevistas. Apresentamos a seguir o Quadro 15 com informações sobre as reuniões de discussão realizadas nos dois grupos focais.

Quadro 15 – Reuniões dos grupos focais

Grupo focal	Reunião	Data	Duração (aproximada)
ESCOLA A	1 ^a reunião	23/05/2006	90 minutos
	2 ^a reunião	01/06/2006	100 minutos
	3 ^a reunião	06/07/2006	100 minutos
	4 ^a reunião	19/07/2006	110 minutos
ESCOLA B	1 ^a reunião	28/06/2006	90 minutos
	2 ^a reunião	03/07/2006	90 minutos
	3 ^a reunião	10/07/2006	90 minutos
	4 ^a reunião	12/07/2006	120 minutos

1^a Reunião

Atividades planejadas:

- Convite para participação e explicação das dinâmicas das reuniões com o objetivo de co-construir propostas que pudessem ser futuramente integradas à formação, inicial e

continuada, de professores(as). Esclarecer que não existe ‘certo ou errado’ nas reuniões de discussão. Estabelecer um pacto de confiança mútua e de respeito pelas divergências. Solicitar que se expressem livremente sobre o compromisso (‘contrato informal’) em participar da segunda etapa da pesquisa. (15 minutos)

- *Dinâmica de apresentação dos(as) participantes*: cada participante deverá fazer um desenho que se relacione com a sua personalidade e modo de ser. Depois, cada participante explicará para o grupo porque o seu desenho expressa características pessoais importantes, incluindo, ao final, a pesquisadora. (25 minutos)

- *Discussão sobre as questões de gênero no cotidiano*: (a) quais as vantagens e desvantagens de ser homem? (b) Quais as vantagens e desvantagens de ser mulher? Após a discussão, o grupo organizará um quadro que sintetize os principais pontos da discussão (20 minutos).³⁴

- *Questão para discussão*: o fato de ser homem / mulher tem influência na minha trajetória enquanto educador(a)? Solicitar que dêem exemplos do cotidiano escolar a partir da experiência deles(as). (30 minutos)

Escola A

A pesquisadora explicou os objetivos das reuniões de discussão e estabeleceu com os(as) participantes um ‘acordo informal’ de confiança e de respeito pelas diversas posições em relação às temáticas que foram discutidas no decorrer das reuniões com o grupo focal. Os(as) participantes gostaram de realizar a dinâmica de apresentação. Apesar deles(as) já se conhecerem, pois atuam na mesma escola, foi uma oportunidade de se conhecerem um pouco mais. O clima foi bem descontraído. De um modo geral, os(as) participantes utilizaram diversas imagens, normalmente, associadas à natureza para falarem de si mesmos(as). Este grupo focal (Escola A) conta com um participante do gênero masculino, o professor Ricardo.

³⁴ Observação: durante a reunião, nos dois grupos focais, o tempo não foi suficiente para organizar o quadro mencionado anteriormente. Os(as) professores(as) organizaram o quadro individualmente, como uma espécie de ‘tarefa de casa’.

Trechos selecionados:

1. A sexualidade como “um terreno muito perigoso”?

- Beatriz: (...) já teve vários fatos aqui de alunos que tem comportamento (...) diferente e, assim, eu não sei lidar com isso, com esse tipo de situação, e eu acho válido assim, você ter um momento, de estar discutindo aqui com todos e eu, pra que eu aprenda também e eu possa ajudar o meu aluno. Eu sei que isso não tem nada a ver com, com a área, mas é como o Ricardo falou, vocês tem um canal já de... trabalhar o assunto. (...)
- Fabiana: Teoricamente. (...) Isso se o profissional que estiver ali, não for preconceituoso. (...) Não tiver, assim, entraves pra que ele trabalhe com isso.
- Ricardo: É, exatamente.
- Joana: Mas a pessoa, normalmente, tem que tá preparada pra entrar (...) ela carrega com ela os preconceitos dela. (...) Ela tem que tá preparada pra entrar nesse assunto, porque muita gente não entra por não saber falar desse assunto, né? Eu acho um terreno muito perigoso, então, não vai.
- Helena: Muitas vezes, as[os] estigmas que já existem (...) estão mais nele, assim, na cabeça dele, naquilo que ele traz, do que no próprio aluno que tá ali perguntando.
- Fabiana: É, porque se ele não sabe lidar com ele mesmo”.

Como é evidenciado no trecho anterior, há uma clara associação entre sexualidade e perigo. De forma mais específica, de acordo com os(as) participantes, trabalhar com questões relativas à sexualidade na escola configura-se como um ‘terreno perigoso’, cercado por estigmas, preconceitos, tabus por parte não apenas da família, mas por parte dos(as) professores(as) também. Novamente, assim como foi expresso na entrevista individual, Patrícia comenta que não sabe lidar com alunos(as) com “comportamento diferente” e explicita a sua expectativa de, a partir do diálogo com os(as) colegas nas reuniões do grupo focal, aprender a lidar melhor com tais estudantes.

Um ponto importante que deve ser destacado é que a professora reconhece a sua dificuldade e desconforto ao lidar com alunos(as) que apresentam um comportamento não condizente com os padrões hegemônicos em termos de gênero e orientação sexual. Acreditamos que tal reconhecimento, por parte da professora, corresponde ao primeiro passo no processo de superação da dificuldade por ela expressa.

2. Vantagens e desvantagens de ser homem e de ser mulher

- Joana: “O homem foi privilegiado ao longo da história da humanidade. Então, hoje a sociedade é masculina, ainda colhe os privilégios dessa criação...
- Helena: E ainda quer ter esses privilégios.
- Joana: Ainda quer ter, né, logicamente, né?
- Helena: Ainda quer e tem [risos – Helena]. (...) A mulher, ela, ela foi (...) educada pra cuidar dos filhos, aquela coisa toda. Claro que ao longo do, da nossa história, a mulher

foi ganhando seu espaço no mercado de trabalho, podendo sair pra, pra fazer outras coisas. (...)

(...)

- Lúcia: Eu vejo nisso tudo, assim, como que... é perfeita a criação, né? (...) [Eu] li em algum lugar que o homem é fogo, a mulher é água. Então, o cruzamento do fogo com a água (...) é que, que vai estabelecer toda essa... harmonia, né? Ou desarmonia. Então, é importante o equilíbrio, né? (...) Então, a criação colocou esses dois justamente na medida certa pra fazer o equilíbrio. Senão ia ser, imagina, só mulheres, que emoção! Que mundo mais (...) afetivo (...) porque a mulher [é] extremamente [afetiva]. (...) Esse equilíbrio é perfeito. Então, por isso essa diferença. Então, eu acho tão bonito, e a gente percebe isso na casa da gente. (...) Porque de um lado é, é, o homem representando essa fortaleza e do outro a afetividade da mulher, a questão do, do equilíbrio...

- Ricardo: Da sensibilidade.

- Lúcia: Da sensibilidade, né, de lidar com as situações.

(...)

- Fabiana: No aspecto evolutivo, o homem tinha que sair, tinha que caçar, ele tinha que desenvolver uma visão em, em três dimensões, ele tinha que ser capaz de enxergar profundidade, de ter cálculo matemático, de ter força física, ser ágil. A mulher ela ficava ali pra cuidar da prole. Que quê ela tinha que desenvolver? Audição, pra perceber qualquer mudança no ambiente. Se mexer o mínimo possível, perceber tudo que tava acontecendo, pra cuidar da prole. (...) Ser extremamente fria pra conseguir reagir, ela tinha que conhecer a natureza. As divindades femininas, elas são ligadas à terra e não à parte espiritual. Elas conhecem toda a parte, plantas medicinais, tudo que você possa imaginar. (...) Hoje em dia, que quê acontece? Vivemos em sociedade, o homem não precisa mais caçar e a mulher não precisa mais proteger a prole (...) [como] ela protegia antes. Só que o nosso processo evolutivo, ele acontece de uma maneira muito lenta. (...) Mas, assim, o que a gente observa é que hoje em dia a gente tá tentando conciliar o masculino e o feminino. Fazemos parte de uma mesma espécie, mas pensamos de maneira completamente diferente um do outro. Se o homem tentar entender a mulher, ele pira. (...) Nem a gente consegue se entender às vezes. Tenta entrar no mundo masculino. É complicado também. (...)

- Ricardo: (...) Quando você falou que (...) homem é menos sensível, eu ia até retrucar, mas é verdade, se você pegar no âmbito geral, né, a mulher é mais sensível. O homem é mais truculento, é mais carnal, né? (...) Eu acho que a mulher, ela pensa três vezes, quatro vezes antes de trair. O homem, ele pensa uma somente. (...) A mulher, ela é mais sensível a esse ponto. O homem, ele é mais carnal (...) mais instintivo... eu diria.

(...)

- Joana: A Lúcia falou, assim, que, de certa forma, as coisas vão entrando em harmonia e os papéis vão (...) se definindo ao longo das relações, né? Mas muitas vezes os papéis não se definem. A mulher tem que ter muita garra pra se posicionar, né, e assumir determinados papéis. (...) Então, acho que a mulher (...) precisa ter mais energia pra tá ocupando esses espaços, cada vez mais. Então, muitas vezes, a gente tá cansada, tá cheia já dessa luta, mas é uma luta constante... a luta da mulher, sabe? (...) Eu sempre vi, assim, o homem com muitos privilégios... né? Privilégios que a mulher não tem até hoje (...) na sociedade, no trabalho, sabe? No aspecto cultural. Tudo o homem é mais privilegiado. (...) E hoje pra mulher se posicionar, a mulher precisa de muita garra. Então, (...) eu penso que na sociedade atual... é melhor ser homem do que mulher”.

Fabiana e Joana não concordam com a visão ‘harmônica’ apresentada por Lúcia sobre as relações entre homens e mulheres, como se tais relações fossem perfeitamente complementares. As mudanças nas relações entre homens e mulheres são percebidas como um processo muito lento, principalmente por parte das professoras. De acordo

com Joana, na classe social mais privilegiada: “o homem é mais integrado a esses problemas, né? Infelizmente, na classe baixa, a gente vê que o homem ainda (...) tá nesse papel de provedor. E a nossa grande maioria é formada de classe baixa”. Lúcia comenta, entretanto, que muitas mulheres, também nas classes populares, têm assumido vários papéis que antes eram exercidos somente pelos homens. Beatriz acredita que se, realmente, os homens estivessem mudando, os casamentos durariam mais na atualidade.

Percebemos a circulação, no discurso dos(as) professores(as), de vários significados culturais associados à masculinidade e à feminilidade, tais como: a idéia de que as mulheres são mais sensíveis, que os homens são mais “carnais”, “instintivos”, a idéia de complementaridade ‘harmônica’ entre homens e mulheres (criticada por Fabiana e Joana). De um modo geral, o grupo, incluindo Ricardo, expressa uma visão crítica em relação as desigualdades entre homens e mulheres e acredita que, apesar das mudanças ocorridas nos últimos tempos, a nossa sociedade continua machista.

3. Questões de gênero na escola

- Helena: “Toda vez que nós... reunimos a Direção, o pessoal sempre questiona uma presença masculina na Direção, né, assim... na equipe da Direção, (...) o próprio grupo mesmo [de professores/as], muitas vezes até perante os alunos, né? (...)
- Joana: Eu lembrei de um ponto aqui que... foi até uma discussão que eu fiz há um tempo atrás... Que o universo da escola, ele ficou feminino em função de salário. (...) Porque a educação era um privilégio masculino, os homens é que eram professores, né? No início da escola mesmo. E hoje, na nossa sociedade, os homens foram atrás de melhores salários. E a educação, né? Ficou dominada praticamente por mulheres. (...) (...)
- Ricardo: Na época em que eu participei da Direção da Escola, (...) era uma Direção (...) masculina. Então, que quê acontece? Nós não tínhamos tantos problemas de disciplina, eu acho que até mesmo em função disso. (...) Nós percebíamos isso muito no noturno. (...) Eles se sentiam mais intimidados. Hoje, que você tem uma direção só de mulheres, eles se sentem menos intimidados (...)
- Lúcia: Isso até hoje ainda é presente, sim, na escola. (...) É... a questão disciplinar, é, os próprios alunos, principalmente essas turmas maiores, de alunos (...) fora... da faixa etária. (...) Quando eles vêem o Ricardo, né, eles (...) se colocam assim de forma totalmente diferente. Isso não quer dizer que não exista as, as mulheres também (...) que imponham a, a disciplina. Mas, assim, o Ricardo nem é professor deles esse ano. (...)
- Ana Flávia: E mesmo que o Ricardo não diga nada?
- Lúcia: Não precisa dizer nada.
- Beatriz: Não precisa dizer nada.
- Joana: É só a figura masculina”

A associação entre masculinidade, autoridade e disciplina na escola foi mencionada, também, em algumas das entrevistas realizadas. Contudo, no trecho anterior, um novo elemento é acrescentado: o professor Ricardo, enquanto homem, não

precisa dizer nada para ‘impor a disciplina’, só a sua presença, enquanto “figura masculina”, já é o suficiente. Cabe, então, questionarmos: seria a masculinidade em si um signo de autoridade reconhecida pelos outros sociais para além de qualquer indicação explicitamente verbal? Esta é uma questão importante quando focalizamos as relações desiguais de poder entre homens e mulheres e as resistências existentes na promoção de relações igualitárias. Tais resistências se expressam, também, nos ‘não-ditos’ que perpassam as diversas instituições sociais, incluindo a escola.

Escola B

A pesquisadora explicou os objetivos das reuniões de discussão e estabeleceu com os(as) participantes um ‘acordo informal’ de confiança e de respeito pelas diversas posições em relação às temáticas que serão discutidas no decorrer das reuniões com o grupo focal. Assim como ocorreu no grupo focal da Escola A, as participantes gostaram de realizar a dinâmica. O clima foi bem descontraído. Uma temática recorrente na apresentação das professoras foi a importância da família em suas vidas. Este grupo focal é formado apenas por professoras. Nesta reunião, a professora Tereza teve que sair mais cedo. Portanto, ela não participou de toda a discussão realizada.

Trechos selecionados:

1. Políticas públicas a partir da “discussão com quem realmente pega na massa”

- Luciene: “Trazendo pra nossa, pro nosso campo de trabalho, né, muitas vezes aparecem coisas que a gente não sabe da onde que saiu, (...) cursos que a gente não vê objetivo, né? Então, assim se, falando de uma coisa mais macro, se as políticas fossem a partir de discussão com quem realmente pega na massa, né? Que são, no nosso caso aqui, somos nós, professores, (...) faria mais sentido, ficaria uma coisa mais próxima da gente. Então, esse deveria ser o caminho natural, muitas vezes não é, né? (...) Então, fica sem sentido. (...)

(...)

- Tereza: Eu concordo com a Luciene.

- Vânia: Eu penso que (...) os projetos, eles são elaborados às vezes por uma única pessoa que tem um objetivo, mas naquele momento é o objetivo dela. (...) Ele [o projeto] foi elaborado fora. (...) Eu acho que tem que ser feito dentro da escola, com, com dificuldades que aparecem aqui dentro, como a Luciene falou. O próprio grupo de professores, a própria escola, mas com problemas daqui.”

As professoras destacam um aspecto fundamental, no que tange à implementação de políticas públicas educacionais: primeiramente, é necessário ouvir os(as) profissionais que estão atuando nas escolas, ou seja, ouvir aqueles(as) que estão com a ‘mão na massa’. Infelizmente, na percepção das professoras, isso não tem ocorrido como deveria. Esta é uma questão que deve ser seriamente considerada, pois se as políticas públicas educacionais tornam-se desprovidas de sentido por parte dos(as) profissionais que estão atuando na realidade concreta das escolas, como garantir a eficácia na implementação de tais políticas?

2. Vantagens e desvantagens de ser homem e de ser mulher

- Tereza: “Vantagens de ser mulher... primeiro, maternidade... né? Maternidade é uma grande vantagem. Segundo, sensibilidade. (...) Desvantagem, é porque, apesar de todo avanço, a gente ainda tá inserido num contexto, né, machista. Então, assim, quando você tá, você vive numa batalha diária pra provar que você (...) é diferente, mas você tem o mesmo valor, né? (...) E, às vezes, a gente percebe que algumas mulheres, (...) às vezes, usam formas equivocadas, né? Tipo assim: ‘não, eu posso fazer o que eu quero’. Aí, se desvaloriza... né?

- Ana Flávia: Em que sentido, se desvaloriza, em que sentido, Tereza?

- Tereza: No sentido de, de... de vulgarizar mesmo, assim, não sei, eu acho que eu tenho um problema em relação a isso, porque é a segunda vez que eu falo isso, (...) sempre falando, né, essa questão de vulgarizar. (...) Eu me, eu me acho uma pessoa muito especial. Também eu consigo ver nas amigas, nas pessoas, características especiais. Então, eu acho todo ser humano muito especial. E eu acho assim, muito, muito, muito chato, quando a pessoa faz qualquer atitude que torna, assim, (...) vulgar, no sentido, assim, muito do comum. (...) E, e homem? Vantagem de ser homem é que ele pode fazer, na nossa sociedade, mais coisas que a mulher. (...) Ele ainda tem papel predominante e tudo mais... A desvantagem é que ele tem que, ele tem que estar sempre provando, ainda, que ele é melhor, né? Mesmo quando ele, quando ele é fraco, ele tem que mostrar que ele é forte. (...) Mas, assim, eu não gostaria de ser homem. Eu gostaria de ser mulher. Mas, de vez em quando, eu me imaginava pensando, de que forma como as coisas são, a injustiça que as coisas são. E não são todas as mulheres que conseguem pensar. Depende de que tipo de homem ela convive, né? (...) Dependendo disso, ela vai tá matando ali um leão por dia (...) pra poder provar que é... gente.

- Luciene: (...) Eu... nunca parei pra pensar sobre isso, mas eu acho que é justamente sobre esse aspecto aí, no meio em que eu fui criada, né? Por exemplo, (...) na minha relação, por exemplo, hoje com o meu marido, né, que é o homem mais próximo de mim. Nós não temos essa, essa, essa distribuição de tarefas, né? Muitas vezes... eu sou o homem da casa, muitas vezes, ele é a mulher da casa, muitas vezes, ele é o homem. (...) Eu acho a desvantagem da mulher a questão da força, realmente, que tem trabalho que a gente precisa de um homem pra fazer.

(...)

- Vânia: (...) Eu acho que a mulher é muito mais ousada. (...) Ousada em todos os sentidos. Eu acho que a mulher é mais corajosa, que a mulher enfrenta melhor os problemas. A mulher atual. (...) Ela [a mulher] acredita mais, ela, ela quer crescer mais, assim, no sentido intelectual. (...) Eu penso assim, que o homem, ele acomoda. Ele é uma pessoa acomodada... sabe? (...) Às vezes, ele não vive um bom relacionamento, ele vive até morrer com aquela pessoa, porque pra ele tá bom. (...) E a mulher não, a mulher

é mais inquieta. (...) Eu não acho [que há desvantagem em ser mulher], eu não acho, porque eu acho que a facilidade, a única coisa é da força [física] (...) A vantagem maior acho que é a maternidade mesmo de ser mulher. (...)

- Luciene: Quando fala, assim, a maternidade, eu fico, assim: ‘ô meu Deus do céu, eu não tenho esse instinto materno’. (...) Eu não tenho.

- Ana Flávia: Como é que é esse instinto, quando fala instinto materno? Como assim?

- Luciene: Não, (...) assim, toda mulher gostaria de ter filhos, sabe, assim? As minhas duas filhas não foram planejadas... né? Eu as amo. (...) Mas, assim, eu não tenho essa coisa. (...) A maternidade, realmente, é, assim... é legal porque você constrói uma família, né, e tudo. Mas, assim, (...) nunca tive isso, nunca tive.

- Ana Flávia: Será que todas as mulheres têm isso?

- Luciene: Eu acredito que... assim, eu não sei se tem, mas eu não me sinto mal por isso, sabe, eu não me sinto culpada por isso, né? Que vê isso, todo mundo fala, eu acho legal, mas não tá em mim, sabe?”

Dois aspectos mecerem ser destacados no trecho anterior. Primeiramente, Tereza retoma uma questão, abordada por ela na entrevista, que parece mobilizá-la bastante: a ‘desvalorização da mulher’, entendida como ‘vulgarização’ da própria mulher em relação ao seu corpo e a sua sexualidade. Esta temática ocupa um lugar de destaque nas reuniões realizadas neste grupo focal, formado apenas por mulheres. Porque o comportamento sexual das mulheres, ou mesmo adolescentes do gênero feminino, mobiliza avaliações tão pejorativas por parte de outras mulheres? Estamos diante de um mecanismo informal de controle da sexualidade feminina a partir das constantes avaliações morais realizadas pelas próprias mulheres? Estamos diante de um mecanismo de controle social intra-gênero?

A partir dos relatos dos(as) professores(as) ao longo das entrevistas, seriam os alunos, e homens em geral, que tendem a apresentar uma atitude claramente homofóbica. As alunas, e mulheres em geral, tendem a apresentar uma atitude mais “diplomática” em relação a esta questão, pois não se sentem tão incomodadas como os homens. Curiosamente, no caso das mulheres, sentimentos de desconforto emergem quando as mesmas são confrontadas com situações em que outras mulheres são percebidas como mais ‘atiradas’ (ativas) na esfera da sexualidade. Poderíamos afirmar, então, que: (a) as mulheres tendem a se sentir desconfortáveis diante de outras mulheres que têm uma atitude interpretada como mais ‘ativa’ na esfera da sexualidade, que trazem as ‘marcas’ da ‘falta de recato’; (b) os homens tendem a se sentir desconfortáveis diante de outros homens que têm uma atitude interpretada como mais ‘passiva’ na esfera da sexualidade, que trazem a ‘marca’ da ‘falta de virilidade’. Portanto, concepções preconceituosas na esfera da sexualidade ganham forma e força dependendo do gênero de quem julga e de quem é julgado.

Um segundo aspecto que merece ser destacado é a profunda associação entre feminilidade e maternidade, mesmo quando uma das professoras afirma que “eu não tenho esse instinto materno”, tal constatação não implica em maiores questionamentos sobre a associação em si, mesmo quando a pesquisadora pergunta: “será que todas as mulheres têm isso?” Em outras palavras, o “instinto materno” é pré-suposto como algo da ordem da ‘natureza feminina’ que não é questionado, nem quando determinadas mulheres afirmam categoricamente que não possuem esse instinto.

Sobre a questão da sensibilidade, Carolina questiona a concepção de que as mulheres são mais sensíveis que os homens. Para ela, ser sensível (ou não) depende da pessoa, pois existem tanto homens, como mulheres que são sensíveis. A pesquisadora apresenta, então, a seguinte questão:

- Ana Flávia: “No caso dos homens que são mais sensíveis e tal. Vocês acham que (...) o homem que é mais sensível, que se emociona mais com os filhos, que chora, (...) vocês acham que (...) que a sociedade acha estranho o homem que tá chorando? (...)”
- Vânia: Eu acho que (...) o homem com o próprio homem. A mulher, eu acho que não, (...) ela encara isso bem. (...)
- Carolina: Por exemplo, eu vejo assim, o Fábio [nome fictício – esposo da professora], ele joga sinuca. (...) Ele comprou uma sandália dessas da, da, Havaiana, né? (...) Ela parece de mulher, ela é feminina, né? Assim, que ela fecha aqui atrás. Aí, ele calçou, mas ele recebe tanta crítica por causa dessa sandália, (...) E ele usa, não tá nem aí. Ele não tá nem aí. (...) Eu acho que, assim, a pessoa (...) [quando] se posiciona diante da vida, ele não se preocupa com pormenores não, né? (...) Ele veste blusa rosa. (...) Meu irmão mesmo falou ‘eu não visto uma blusa rosa dessa, nem que me pagassem’. É machismo. Ele já é machista. (...) (...)
- Luciene: As pessoas que são assim, elas sofrem menos que as outras, né? (...) Se elas quiserem chorar elas vão chorar. (...) Então assim, elas sofrem menos, (...) eu acho que as pessoas que falam é que sofrem mais”.

É mencionado no trecho anterior, que as pessoas que se preocupam em excesso com certas cobranças sociais acabam por sofrer mais. Este é um ponto importante na presente pesquisa, seguir rigidamente as expectativas e cobranças sociais corresponde, freqüentemente, a um foco de sofrimento psíquico. A reprodução de estereótipos de gênero no dia-a-dia não contribui apenas na reprodução de desigualdades, contribui também para a reprodução de sofrimento psíquico em homens e mulheres.

3. Gênero e sexualidade na escola

Quanto à questão da autoridade no espaço escolar, de modo geral, as professoras acreditam que esta não está relacionada às questões de gênero, mas sim ao “traquejo” e à “experiência” de quem está na Direção, independente de ser homem ou mulher. Seria,

portanto, uma questão de ordem individual, sem qualquer relação com as expectativas sociais mediadas pelas questões de gênero.

A partir do questionamento da pesquisadora, as professoras discutem a questão da presença de professores homens no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries. Em um primeiro momento, elas concordam que há tanto homens como mulheres que se identificam (ou não) com a atuação profissional no Magistério de 1^a a 4^a séries. Portanto, ser homem ou mulher não faria a menor diferença. Posteriormente, a pesquisadora apresenta a seguinte questão:

- Ana Flávia: “E a família? Será que a família enxerga por esse ângulo também, ou não? (...) Pensando no ensino de 1^a a 4^a série, a família que chega na escola, aí os filhos estão estudando com um professor, 1^a série, que tá alfabetizando. Que quê vocês acham? Pras famílias, chegar na escola e encontrar um professor na 1^a série ou encontrar uma professora na 1^a série é a mesma coisa... ou não?”

- Vânia: Eu nunca pensei nisso. (...)

- Carolina: Eu acho que as famílias preferem a professora.

- Luciene: Eu acho, não sei, a maioria pelo menos, né? (...)

- Carolina: (...) Eu sempre gostei que fosse a professora que alfabetizasse. As coisas bonitas, bem feitas, aquilo assim. Não é que o homem faz mal feito. Mas assim, delicadeza da mulher nas coisas, nos desenhos, né? E... ele, ela se preocupa mais com isso, nas, né, nos trabalhos. Aí, eu gostava, não sei se a família, todas pensam assim.

- Luciene: (...) As pessoas tendem também a pensar, que, que o ideal seria uma professora, que tem também a questão de assédio, né, que a mãe, por exemplo, quando vai levar a filha pra escola e vê que é um professor, eu pelo menos me preocuparia, né? A questão de assédio se, então, a tranquilidade me daria se fosse um, uma mulher”.

A pesquisadora, então, pergunta: “não existem casos de professoras, professoras que assediam?” Carolina e Luciene concordam que existem casos, também, de professoras que assediam os(as) alunos(as), enquanto Vânia afirma que não sabe. Carolina esclarece que: “o medo das famílias seria nesse, nesse, nessa etapa da vida do filho. Depois dessa etapa, ele já sabe se defender melhor”. Luciene comenta: “eu acho que traz mais tranquilidade pras famílias que sejam professoras”. Tal posicionamento é expresso, apesar das professoras reconhecerem, incluindo Vânia (em um segundo momento), que existe a possibilidade da existência de casos, também, de professoras que assediam os(as) alunos(as). Em última instância, aos ‘olhos’ da família faz diferença, sim, se é uma professora ou um professor que está atuando no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série.

2ª Reunião

Atividades planejadas:

- *Dinâmica “contando histórias a partir de imagens”* (extraídas de revistas, livros...). Descrição da dinâmica: cada participante escolherá de 5 a 10 imagens e contará uma história a partir de 50 imagens³⁵ selecionadas pela pesquisadora. O(a) próximo(a) participante escolherá, também, de 5 a 10 imagens (com pelo menos três imagens que não foram ainda selecionadas) e contará a sua história. E, assim, sucessivamente. Ao final, discutir as histórias criadas pelo grupo, bem como levantar junto ao grupo outras histórias possíveis a partir das imagens que não foram selecionadas. Procurar discutir as questões de gênero, sexualidade e diversidade presentes nas histórias apresentadas pelo grupo (60 minutos).
- *Questão para discussão:* será que nós, enquanto profissionais da educação, estamos atentos(as) em relação às questões de gênero e sexualidade que se fazem presentes no cotidiano escolar? (30 minutos)

Escola A

A dinâmica “contando histórias a partir de imagens” foi um recurso fértil para fomentar discussões sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola, inclusive questões relacionadas à diversidade étnica e ao racismo. Os(as) participantes discutiram como foi a experiência de construir histórias a partir das imagens. Comentaram que se identificar com algumas imagens foi fácil, o mais complexo foi a construção da história. Através desta dinâmica, compartilharam concepções, crenças, dúvidas e questionamentos de uma forma, diríamos, mais confortável. A dinâmica favoreceu a expressão da subjetividade dos(as) participantes, evitando uma exposição pessoal que poderia gerar desconforto e constrangimento. Nesse sentido, dinâmicas envolvendo a utilização de imagens e a construção de histórias parecem se constituir em um importante recurso no contexto de pesquisas sobre questões de gênero e sexualidade.

³⁵ Entre as imagens selecionadas, apresentamos alguns exemplos de imagens diretamente relacionadas à sexualidade (ver Anexo 6).

Trechos selecionados:

1. Debate: dinâmica “contando histórias a partir de imagens”

- Ana Flávia: “Como (...) eu tô trabalhando com questões de gênero e sexualidade, vocês devem ter percebido vários, assim... casais, (...) casais heterossexuais, casais homossexuais. (...) Imagens que, de alguma forma, (...) tocam em questões relacionadas à sexualidade, (...) dos relacionamentos (...) entre homossexuais, heterossexuais, (...) a questão dos estereótipos. De alguma forma, eu tentei contemplar [essas questões] nessas imagens. (...) Essas questões, assim, relacionadas à sexualidade, questões de gênero, será que (...) essas questões se fazem presentes na escola? É... os profissionais da educação estão atentos em relação a essas questões? Ou não? (...) Essa diversidade de gênero, diversidade sexual, essas questões (...) são discutidas na escola pelos profissionais da educação, ou não? O que quê vocês acham?”

- Ricardo: Muito pouco. Assim, essa discussão, ela não é feita de uma forma sistematizada como, como um tema que todos os professores ou que toda a comunidade escolar tenha acesso. Ela é discutida especificamente dentro de uma, de uma disciplina que é a de Ciências. Quando se trabalha sexualidade, quando um professor se coloca à disposição de trabalhar sexualidade, que na verdade no currículo você tem apenas aparelho reprodutor masculino e feminino, a parte de reprodução, somente. Então, você não tem a sexualidade em si pra ser discutida. (...) A escola como um todo não tem essa discussão. Então, realmente, eu vejo que (...) não é um ponto que é muito abordado. (...) Nós tivemos uma, uma palestra de sexualidade com a nossa orientadora aqui na escola, a Rosângela [nome fictício]. E... a Rosângela, ela, ela é da religião evangélica. Eu fiz questão de assistir a palestra, pra justamente, eu até conversei com a Fabiana, pra ver a tendência que ela dava pra determinados pontos. Por exemplo, com relação ao uso da camisinha, a questão da pílula, a questão do namoro, a questão da relação fora do casamento, extraconjugal. Porque, muitas vezes, a pessoa sem querer, ela dá uma certa tendência (...) [a partir] do que ela acredita que é o certo. Então, assim, o que eu coloquei pra ela, em dois pontos que eu observei. Eu falei: ‘olha, Rosângela [nome fictício], você tem que ser mais técnica e não colocar o que você pensa sobre. É diferente. Porque quando você fala o que você pensa sobre e você tá dentro de uma religião, você acaba passando pros alunos um dogma que pra muitos não é o que eles, o que eles acreditam. Então, você tem que passar mais o que é científico, né, e não o que é dogma’.

- Joana: “(*)³⁶ Acho que o Ricardo entrou num ponto aí importante. (...) Dentro da escola, é, existe uma conotação religiosa, né, pra tudo o que você tá ensinando, principalmente com relação à sexualidade, né? Então, eu penso, assim, que a escola ainda não tá preparada pra fazer essa discussão em aberto, entendeu? Não tem profissionais ainda preparados pra tá fazendo essa discussão, né? E aí, os meninos também não se sentem à vontade, porque eles sabem que, dependendo da resposta, dependendo da posição, né, ele vai ser querido de uma forma diferente, né? (...) Eu acho que a escola de hoje (...) tá trilhando um caminho. Mas, tá longe ainda, assim, de ter uma maturidade profissional mesmo pra fazer essa discussão, (...) livre de preconceitos, uma discussão mais técnica, mais aprofundada, científica com os alunos. E eles sentem isso. Então, eles não têm essa liberdade também pra tá discutindo.

- Ana Flávia: Essa percepção é compartilhada por todos?

- Beatriz: É, eu acho também, concordo (...) com o que a Joana colocou. (...)

³⁶ (*) O(a) participante fala o próprio nome para facilitar, posteriormente, a identificação das vozes.
(**) A pesquisadora fala o nome do(a) participante com o mesmo objetivo.

- Lúcia: (...) A escola tem feito pouco nesse sentido. Eu acho que a gente tem que amadurecer muito, tem que, enfim... pensar mais, sabe? Porque as coisas ficam muito no... nos bastidores. Não é levado, assim, à discussão. E isso é ruim”.

A partir do trecho anterior, é possível perceber que a discussão sobre a questão da diversidade, em um sentido amplo, não faz parte do cotidiano escolar. No que se refere à diversidade sexual, a promoção de discussões mais sistemáticas e abertas à comunidade escolar, segundo os(as) professores(as) se torna mais complicada ainda, pois esbarra em preconceitos e crenças religiosas em relação à sexualidade. Tal situação é criticada pelos(as) professores(as), pois “não é o ideal”, porém “ainda acontece dessa forma”(observe a ênfase na fala). Apesar de se tratar de uma escola pública – afinal, a pesquisa não foi realizada em uma escola católica ou evangélica - o espaço escolar é atravessado por questões de ordem religiosa, principalmente quando o que está em foco são questões relativas à sexualidade, como foi expresso por Ricardo e Joana.

Parece que a separação entre crenças religiosas pessoais e atuação profissional propriamente dita ou, de uma forma mais ampla, entre o que é privado e o que é público não é algo claro nas escolas. Como tais fronteiras são obscuras, a realização de uma palestra sobre a prevenção das DSTs/AIDS abre espaço para uma espécie de ‘catequização’ dos(as) alunos(as) a partir das crenças religiosas pessoais do(a) palestrante. Esta é uma questão de suma importância e, portanto, será retomada na seção de *Discussão*.

As imagens utilizadas favoreceram, também, a discussão de questões relativas à diversidade étnica. Lúcia compartilhou com o grupo uma atividade que ela realizou anos atrás com os(as) alunos(as) voltada à reflexão sobre a formação étnica da população brasileira, bem como à promoção de análises críticas sobre a forma como, tradicionalmente, os(as) negros(as) são representados na mídia (propagandas, telejornais, novelas...). Os(as) participantes discutiram como muitas pessoas negras na atualidade acabam por negar a própria identidade étnica devido ao racismo, historicamente construído. No contexto desta discussão, Joana compartilha com o grupo a seguinte percepção:

- Joana: “E... essa, essa questão, né, dentro de sala de aula, (...) eu vejo, assim, um preconceito ainda mascarado (...) por parte, assim, de alguns colegas. (...) Me desculpe se eu, se eu estou sendo exagerada, mas eu vejo assim: por exemplo, na hora de mapear uma sala, tem determinados que colocam assim, a frente todinha dos meninos bem bonitinhos, bem clarinhos e lá atrás os mais neguinhos, os mais escurinhos [risos – Joana].

- Helena: Gente, eu nunca pensei isso.

- Joana: Eu já percebi isso.
- Beatriz: Eu nunca pensei isso.
- Joana: Eu já percebi isso.
- Ricardo: Também não, é mesmo?
- Helena: Caramba...
- Joana: Eu já percebi isso.
- Beatriz: Eu nunca percebi isso, não.
- Joana: E aí, eu vejo até uma dificuldade, entendeu? (...) Se ele é (...) mais moreninho, mas ele é estudioso, ele pode ser puxado pra frente. Agora, se ele é mais moreninho e ele não quer estudar, deixa ele lá pra trás mesmo, então fica lá atrás mesmo. Eu já notei essa prática, sim, não só aqui nessa escola, mas em outras escolas também, né? E é uma coisa assim, que a gente tem que se policiar também, entendeu? Que, de repente, é uma (...) prática que você nem percebe que você tá tendo. (...) Normalmente, quem você escolhe pra fazer aquele primeiro esquadrão ali, né, é aqueles que querem estudar, é aqueles que têm uma certa simpatia com você, né? E os que estão lá atrás, né, nas últimas fileiras, normalmente são os excluídos. Gente, vamos observar a nossa escola, eles estão lá atrás também”.

O exemplo apresentado por Joana demonstra claramente o quanto o preconceito racial é sutil e, portanto, não é objeto de maiores reflexões no cotidiano. Por isso, é importante que o(a) professor(a) esteja muito atento(a) em relação à sua atuação profissional em sala de aula. Como é destacado por Joana: “gente, vamos observar a nossa escola, eles [estudantes negros/as] estão lá atrás também”. Muitas vezes, de forma não-intencional, as desigualdades entre os distintos grupos sociais acabam sendo reproduzidas no micro-universo da sala de aula. Promover discussões entre os(as) educadores(as) sobre as diversas formas de preconceito que se manifestam na escola é, portanto, uma tarefa fundamental na construção de uma cultura democrática de valorização da diversidade e pluralidade existentes em nossa sociedade.

2. Preconceito na escola: um caso concreto

- Beatriz: “Essa semana aconteceu uma situação (**) que eu fiquei constrangida na sala [em uma turma de 7ª série]. (...) Tava fazendo o mapa (...) e coloquei Jaqueline [nome fictício] do lado da Maria Luíza [nome fictício], as duas. (...) De repente, a Jaqueline começa a chorar, (...) me chamou a atenção, porque a menina, ela é sempre tranqüila. (...) Ela tem um rostinho assim parecendo um rapaz. (...) Aí tá, fiz o mapa e ela começa a chorar. Aí eu: ‘ah, Jaqueline, que quê foi?’. ‘Ah, professora’. Aí, todo mundo começou (...) dar pitaco. ‘Ah não, professora’. (...) Aí, os meninos: ‘ah, é porque a Maria Luíza fica chamando ela de macha’. Eu fiquei sem saber, lógico, assim, essa situação me deixou constrangida, porque foi aquela coisa assim, na sala, de repente. (...) Aí, chamei a, a Jaqueline, ‘professora, é que tá me enchendo o saco’. (...) Nossa, mas [ela] bateu, chutou a cadeira, sabe? Foi uma situação que... me deixou assustada. Aí, quando eu ia... no caso, que eu tô te falando, que eu não me sinto preparada, eu ia levar o caso da Maria Luíza pra orientadora da escola, (...) porque a Jaqueline ficou assim... ela ficou tão sensibilizada com aquilo, ela ficou tão ofendida com (...) aquele negócio ali de chamar ela de macho, que ela só brinca com homem...
- Joana: Da menina chorar...

- Beatriz: Que fez ela, é, só de sentar do lado, ela achou uma ofensa enorme. Então, eu modifiquei o mapa e tudo mais. Mas, assim, eu não me sinto preparada pra isso, a reação ali, de resolver, num, não sei resolver. (...) [Beatriz fala para Fabiana] Eu particularmente acho que se isso tivesse acontecido na sua aula, pelo que eu conheço de você, seria (...) totalmente diferente. Pelo que você mostra, assim, o seu trabalho com os alunos. Eu acho que seria diferente. Mas naquela hora ali, me deixou... sem reação porque deu...

- (...)

- Fabiana: (...) Como você tem que lidar, independente de ser bissexual, homossexual, (...) não importa, é uma adolescente (...) O profissional da área de educação tem que lidar como se fosse um adolescente qualquer, porque na verdade, ele é um adolescente qualquer, assim, no sentido de ser altamente emotivo. Porque você, em algum momento você foi preparado pra lidar com o aluno hetero, heterossexual? Não foi. Você lida com ele porque teoricamente tem a ver com o fato de você também ser. Mas ali na sala de aula, assim, independente do piti que aquela criatura tenha, é um adolescente. Então, você tem que lidar como se fosse um caso qualquer, um motivo qualquer. Ah, não quer sentar, começou a chorar, por isso, aquilo, aquilo outro. Não, então, vamos resolver. Então, separa. Ou, então, conversa em particular. A mesma coisa que você faria com qualquer outro tipo de discussão. É só porque é um assunto que você não lida bem com ele. (...)

- Ricardo: (...) Eu acho que é isso mesmo. É tratar igual. Eu ia abordar justamente o ponto que a Fabiana colocou. A gente não tem que tratar diferente. Eles são adolescentes. (...) É o que a Fabiana colocou que eu ia estar colocando, ele tem que ser tratado como um aluno normal, como nós tratamos todos...

- Fabiana: Ele é normal.

- Ricardo: (...) eu conversei muito com a Rosângela quando ela deu as palestras de DST. (...) ‘Olha, você tem que tomar muito cuidado com o que você vai perguntar. Você vai falar do relacionamento, você não pode esquecer que essas doenças sexualmente transmissíveis não são só entre heterossexuais, são entre é, é... homossexuais também’. Então a gente não pode esquecer de falar isso na hora da palestra, né? (...) Aí, [ela] falou: ‘ah, bom toque’. Então, assim, quando eu falei pra assistir a palestra pra ver lá, foi, justamente, pra dar esses toques”.

Beatriz compartilha, novamente, com o grupo a sua dificuldade em lidar com situações em que um aluno ou uma aluna são alvo de ‘gozação’ por não corresponderem aos padrões hegemônicos em termos de gênero e/ou orientação sexual. A dificuldade da professora não está relacionada apenas à situação de ‘gozação’ em si, tem raízes mais profundas: corresponde a uma dificuldade pessoal em lidar com o(a) próprio(a) aluno(a) que é discriminado(a) em sala de aula por ter um “comportamento diferente” em termos de gênero e/ou sexualidade. Dificuldade pessoal que não é desprovida de sentido, na medida em que vivemos em uma sociedade atravessada, em diversos níveis, pela homofobia.

Um aspecto interessante na discussão anterior entre os(as) professores(as) corresponde ao ‘efeito multiplicador’ exercido por professores(as) com conhecimentos mais estruturados sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade. Este ‘efeito multiplicador’ foi evidenciado a partir dos ‘conselhos’ apresentados por Fabiana e

Ricardo. Quando conhecimentos mais estruturados sobre tais questões são articulados à experiência profissional de alguns(mas) professores(as), os(as) mesmos(as) podem colaborar ativamente na busca por soluções para situações-problema trazidas por outros(as) professores(as).

Escola B

A dinâmica utilizada nesta reunião foi um recurso fértil para fomentar discussões sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola. Contudo, nesse grupo focal, tais discussões não foram tão aprofundadas como no grupo focal anterior. A falta de maiores conhecimentos sobre esta temática parece que dificultou o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada por parte das professoras.

Após a realização da dinâmica, as participantes discutiram como foi a experiência de construir histórias a partir das imagens. Carolina e Vânia comentaram que não foi difícil construir as histórias. Luciene, entretanto, achou difícil no início, pois: “é complicado, assim... você do nada, porque a gente vem de uma motivação lá fora, né, aí, entra aqui, dá uma parada e entra no outro universo, (...) mas aí, quando você pega as figuras, você começa a montar a história na cabeça, (...) fica tranquilo”. Um outro aspecto destacado por Luciene foi o fato de existir previamente uma proximidade entre as professoras deste grupo focal. Tereza, também, achou difícil no início, pois, segundo ela: “eu preciso achar um tema, alguma coisa pra poder ligar isso tudo, eu fiquei preocupada com isso”. Depois, ela achou fácil contruir a história.

Trechos selecionados:

1. Debate: dinâmica “contando histórias a partir de imagens”

Apresentamos a seguinte história construída pelo grupo a partir das imagens que não foram utilizadas individualmente. O mais interessante, entretanto, não está na história em si, mas na avaliação que as professoras realizaram, posteriormente, sobre a história que elas mesmas construíram. A avaliação delas é apresentada logo a seguir.

- Luciene: “Ela [a protagonista] mora lá no interior, era apaixonada, não tinha televisão. (...) Ela era humilde, (...) morava no interior, era... humildezinha, não era bonita, não

era... tratada, né? (...) Não tava dentro do padrão, é, não tinha acesso às coisas. Era apaixonada por revistas, Júlia, que lá ela não tinha energia elétrica, né? Aí, ela veio pra cidade grande, (...) onde ela se sentiu diminuída, porque o padrão de beleza era...

- Vânia: Barbie, Susy, não sei quê...

- Luciene: Homens maravilhosos e mulheres finérrimas, né? (...)

- Tereza: (*) Ela... aí, ela conheceu, é... ela, ela fez amizade com um casal de homossexuais, né? E através dessa amizade, ela pode perceber que, é, as pessoas mesmo sendo diferentes, elas, elas, né, têm seu valor, têm seu lugar na sociedade. E aí... vai...

- Luciene: (...) Eram amigos de fato, né, e... iam conversando com ela e mostrando que ela era bonita, né? Que, embora não fosse produzida, embora não fosse magérrima como o padrão de beleza, mas ela era bonita. (...)

- Tereza: (*) Ela conheceu esse cara aqui, esse fulano, aqui, esse João. Só que ele era, assim, pré-histórico...

- Vânia: Um dinossauro.

- Tereza: Então, ele condenou a amizade dela com, com, com esse casal aqui de, de homossexuais. E, e ela também tentou um tempo, mas ele também, apesar de ser gordinho, mas ele discriminava ela também, ele vivia exigindo que ela emagrecesse. Então, ela chutou ele pra escanteio, né? E conheceu este aqui...

- Vânia: É.

- Tereza: Esse aqui, ele era um (...) cara moderno, (...) bem, assim, de mente aberta (...)

- Vânia: E aí, (*) aí, aqui eles estão fazendo amor [risos – Vânia], nasceu (...)

- Tereza: (...) Tiveram um relacionamento sexual muito quente (...)

- Vânia: Ela ficou grávida. (...) Não sabiam se era menina ou se era menino.

- Luciene: E compraram esses brinquedos (...) Acabou. Usamos tudo, Ana Flávia.”

- Vânia: “Mas partimos do ponto de que... ela tinha um sonho, depois ela casou, depois ela teve filho, da, da família normal mesmo, né? Que é o sonho de toda, a maioria das mulheres, casar, casar, ter filho, e ter... ficou um final...

- Tereza: Ficou uma história bem tradicional...

- Vânia: Bem tradicional.

- Tereza: Com alguns recortes, né? Como no caso a amizade com o casal...

- Vânia: É.

- Tereza: Gay e a coragem de ter rompido com esse piterodátilo ali...

- Vânia: Com esse antigo.

- Tereza: Não foi? E também a superação do, do (...) complexo de inferioridade.

- Ana Flávia: (...) Então, vocês acham que nessa história tem elementos mais tradicionais mesclados com elementos novos...

- Tereza: Tem.

- Vânia: Tem.

- Luciene: Nós somos tradicionalis?

- Vânia: Sim.

- Luciene: A pergunta que não quer calar (*) [risos – Luciene].

- Tereza: Eu sou.

- [Carolina? Luciene? Não foi possível identificar a voz]: Eu também, eu também”.

É interessante perceber como a utilização da dinâmica *contruindo histórias a partir de imagens* – e, especialmente, a construção da história coletiva com as imagens que não foram selecionadas pelas professoras inicialmente – abriu um ‘espaço dialógico’ para a reflexão do grupo sobre: ‘quem somos nós?’. De forma mais

específica, Luciene apresentou um questionamento importante em termos identitários: “nós somos tradicionais? (...) A pergunta que não quer calar”. As professoras, então, se manifestaram, dizendo que são, sim, tradicionais. Este questionamento é significativo, na medida em que propiciou ao grupo a oportunidade de se posicionar coletivamente. Como veremos nas demais reuniões neste grupo focal, tal posicionamento expresso pelas professoras faz todo sentido. Um indicador nessa direção é a recorrência da preocupação com a questão da ‘desvalorização da mulher’ na atualidade (como foi discutido na análise da primeira reunião).

- Ana Flávia: “Uma questão que eu gostaria de compartilhar com vocês. (...) A grande maioria das imagens eram imagens de pessoas brancas, eram imagens de casais (...) heterossexuais. (...) O que vocês acham dessa questão?
- Luciene: Porque, inclusive, uma história recente daquela loja *Benetton* (*). É, eles começaram uma linha assim de propagandas juntando diferentes etnias. (...) E aí logo a campanha, assim, foi boicotada e logo acabou. (...) Por exemplo, assim, me chama muito a atenção a questão da *Natura*. (...) Eles colocam negras pelo apelo (...) ao grupo de compras, que tem um poder aquisitivo. Mas assim, (...) você nota que o nariz tá afilado, então assim, com a maquiagem, eles, eles (...) descaracterizam, entendeu? Então, colocam o negro, mas colocam o negro sem as suas características.”

Como pode ser observado no trecho anterior, Luciene menciona dois exemplos que ilustram a questão do preconceito racial, mas a discussão sobre o tema diversidade étnica não teve maiores desdobramentos no grupo.

2. Preconceito na escola: um exemplo concreto

- Tereza: “Na semana passada, (...) é uma turma que, assim, na turma tem dois de 8ª série. Tem dois meninos (...) e eles são discriminados dentro da sala, (...) um é um pouco agressivo e outro é, assim, é o chato da turma, né? Ele, ele é, assim, pentelho, ele perturba todo mundo. Mas, ao mesmo tempo que ele é chato, ele, você percebe que ele é bastante carente e, assim, existe aquela indefinição se eles são homossexuais, os dois, ou não...
(...)
- Ana Flávia: Qual a idade deles?
- Tereza: (...) 15, 16 anos, né? 8ª série. (...) Um quase não fala, e o outro já tá sempre falando, sempre em evidência. (...) Tipo assim, falem mal, mas falem de mim, ele quer é aparecer.
- Vânia: Ele tem uma dificuldade de concentração.
- Tereza: Dificuldade de concentrar, de se relacionar. Então, o pessoal começou a pegar no pé dos meninos. (...) E eu já havia percebido e eu falei: ‘não, vai ter que chegar um momento que eu vou ter que intervir, né?’ E chegou a semana passada e eles, não sei como que começou, eu sei que começou um mal-estar, e eu tava tentando corrigir um exercício e eu tive que parar, né? Eu falei: ‘gente, quem é que vocês tão perturbando aí?’. Falei assim, no geral: ‘quem que vocês tão perturbando? Vocês tão falando, quem que é gay, né? Que vocês tão perturbando, que quê vocês tem a ver com a vida (...) dos outros, né? Que quê vocês tem a ver?’. ‘Não, professora, tô falando é do, do José [nome

fictício] lá da 8ª não sei quê'. Disfarçou. Aí, algumas meninas: 'Não, professora, tá falando é desse José aqui mesmo. Eles não deixam o menino em paz'. As amigas, né? 'Não deixam o menino em paz, perturbam e tal'. E aí eu, eu falei: 'ah, então nós vamos parar e eu vou mudar a aula agora, né? Nós vamos falar sobre... relações de poder. Nós vamos falar sobre relações de poder'. Não sei nem de onde que eu tirei isso [risos – Tereza].

- Vânia: São atitudes que têm que ser rápidas.

- Tereza: Não sei de onde. Aí, eu falei: 'relações de poder'. Aí eu falei: 'gente, vamos fazer uma, uma sentença matemática'. Aí, perguntei, eu falei, 'gente', perguntei pras meninas, pra turma em geral, né? 'De onde que parte essa hostilidade? Quem são os cabeças dessa hostilidade, né?' Aí a turma, tipo: 'não, é o, o Maurício [nome fictício] e o José [nome fictício], são os dois, professora, são os dois'. Então, tá bom. Aí, eu falei: 'vou começar por você, Maurício, você acha que merece respeito?'. Aí ele, 'não, não sei o quê, não, não sei, eu, eu mereço, mas a partir do momento que eu malho dos outros, aí', ele já foi na defensiva, né, 'os outros podem malhar de mim'. Eu falei: 'não, estou te perguntando, fazendo uma pergunta simples. Você merece respeito?'. E ele demorou, assim, uns 5 minutos pra poder dizer que 'sim, mereço'. Aí, eu coloquei no quadro: Maurício = respeito, né? Aí: 'por quê?'. Esse porquê demorou, (...) não saía esse porquê que ele merecia respeito. Aí um, um bem caladinho, (...) bem miudinho que senta lá na frente. 'Gente, é uma coisa básica, é um princípio básico'. Aí ele: 'porque é ser humano'. Aí, eu: 'ah, muito bem'. Aí apaguei, coloquei Maurício = ser humano. 'Logo, merece respeito'. Aí tá, aí, fui pro outro, pro José [nome fictício], mesma coisa, são duas sentenças idênticas, né, mudando só o sujeito. 'Gente, isso aqui é claro, é claro, isso aqui é como 2 mais 2 são igual a 4. E, agora vamos mudar. E o José? José é ser humano?'. 'Ai, professora, que pergunta é essa?'. 'Sim, eu quero saber, José é ser humano?', perguntando pros dois, né? 'José é ser humano?'. Depois de muita enrolação: 'É, é'. Aí, eu coloquei José = ser humano, portanto. (...) 'Então, como é que a gente vai completar essa sentença matemática aqui? Qual é o resultado disso? Se, se João Maurício e Marcelo são seres humanos, logo merecem respeito. (...) A turma gostou, principalmente as meninas, né? (...) E aí quando eles finalmente: 'é, merecem, merecem, merecem respeito'. (...) 'E então, gente, olha o que quê acontece. Então, aí vem as relações de poder, né? Você se julga superior a ele por que, né?'. E aí, entrei naquela questão, como é que chama aquilo... bullying? Bullying? (...) Aquele fenômeno que a gente teve uma palestra no início do ano. Aí, eu fui e falei (...) que: 'em determinados momentos a gente é agente do bullying, outra hora agente é passivo, outra horas você é neutro'. Aí, (...) muitos, né, falaram: 'ainda bem que eu sou neutro, ainda bem que eu sou neutro'. Aí eu falei: 'gente, quem é o elemento neutro da Matemática?' 'Zero, professora'. 'Sim. Então, vocês que são neutros são o quê? Zero? Não pode ser neutro. A menina que, as duas meninas que falaram: não, professora, eles tão falando do José [nome fictício]. Elas não foram neutras, né? Elas denunciaram a discriminação, né? Por que você acha que você é mais importante, você é mais bonita, você é mais forte, você é mais não sei o quê? (...) Na aula seguinte, dei minha aula tranquila, já tava assim tudo, um outro ambiente. Pelo menos até agora, eles ainda não (...) colocaram as manguinhas de fora. (...) Agora, eu não sei, eu fiz isso, mas é como a Vânia fala, assim, surge e na hora te dá aquele estalo, agora você não sabe...

- Vânia: Não tem preparação pra isso.

- Tereza: Você não sabe se, eu não sei se eu fiz a coisa certa, entendeu? Porque eu fiquei com medo, (...) eu fiz, assim, depois, eu tive medo de tá deixando o José [nome fictício] e o Maurício [nome fictício] constrangidos".

Após Tereza ter narrado este caso que ocorreu em uma das suas turmas, a pesquisadora pergunta às participantes se questões de gênero e sexualidade foram contempladas na formação delas. As participantes responderam que não. Cabe destacar

no caso concreto apresentado por Tereza dois aspectos interessantes. Primeiramente, o *insight* súbito de abordar com os(as) alunos(as) a questão das “relações de poder” como recurso para discutir em sala de aula a situação de discriminação vivenciada por dois alunos considerados homossexuais. Muitas situações em sala de aula demandam, por parte do(a) professor(a), agilidade na tomada de decisões e, portanto, *insights* dessa natureza são extremamente importantes na atuação docente.

Em segundo lugar, cabe mencionar a estratégia de enfatizar que todo ser humano merece respeito. Este é um caminho interessante para se trabalhar a questão do respeito à diversidade, sendo complementar à estratégia que foi mencionada pela maioria dos(as) professores(as) nas entrevistas: o respeito às diferenças individuais como estratégia de combate às práticas discriminatórias em sala de aula. No caso apresentado por Tereza, a ênfase recai no fato de que somos todos seres humanos; no segundo caso, a ênfase recai no fato de que cada um(a) de nós é um ser específico dotado de características individuais. Estratégias que apontam em direções diferentes, mas nem por isso excludentes. Afinal de contas, somos iguais e, ao mesmo tempo, diferentes.

3ª Reunião

Atividades planejadas:

- *Dinâmica “prazer versus desconforto”*: apresentação de situações hipotéticas (Anexo 7) para que cada professor(a) classifique em uma escala de 1 a 10 o seu prazer ou o seu desconforto diante de cada situação apresentada, sendo que 1 corresponde a muito desconforto e 10 corresponde a muito prazer (40 minutos).
- *Questões para discussão*: é difícil trabalhar as questões de sexualidade na escola? Há espaço na escola para discutirmos a questão do prazer e das relações afetivas, quando abordamos questões relacionadas à sexualidade? (20 minutos)
- *Discussão sobre sexualidade e educação*. Material de apoio: reportagem, publicada na Revista *Nova Escola*, intitulada: “Educação sexual: eles querem falar de sexo” (Gentile, 2006, p 22-29). Apresentação de três casos concretos (Anexo 8) publicados na reportagem, enquanto situações-problema, que possam estimular a discussão sobre as questões de sexualidade e diversidade sexual no âmbito escolar. No final da

reunião, cada professor(a) receberá uma cópia da reportagem mencionada (30 minutos).

- *Dever de casa*: trazer, por escrito, idéias e sugestões relativas à educação sexual na escola. De forma mais específica: idéias e sugestões sobre “o que” trabalhar (conteúdo) e sobre “como trabalhar” (metodologia).

Escola A

A realização da dinâmica *prazer versus desconforto* e a utilização de *situações-problema* foram recursos que favoreceram a reflexão e a discussão por parte dos(as) participantes. No primeiro caso, ao estimular a reflexão pessoal sobre quais as situações que geram prazer e quais que geram desconforto, a dinâmica possibilitou a abertura de um ‘espaço dialógico’ propício à discussão sobre a dimensão afetiva e prazerosa da sexualidade, bem como sobre as dificuldades encontradas na escola para se trabalhar tais dimensões. Um aspecto interessante que merece ser destacado corresponde ao fato de que para realizar a dinâmica, os(as) participantes sentiram a necessidade de ‘colorir’ as situações hipotéticas (abstratas) apresentadas com as ‘cores’ e ‘detalhes’ das vivências concretas. No segundo caso, a apresentação de situações-problema – casos concretos que ocorreram em outras escolas, publicados na revista *Nova Escola* – foi um recurso interessante para estimular a discussão e a busca por soluções entre os(as) próprios participantes. Provavelmente, sem a utilização desses recursos, as discussões realizadas nesta reunião não teriam sido tão ricas.

Trechos selecionados:

1. Por que é tão difícil falar sobre prazer e afetividade na escola?

- Ana Flávia: “(...) Quando (...) questões relacionadas à sexualidade são abordadas na escola, há espaço para discussões, é, relacionadas, por exemplo, ao prazer, à dimensão afetiva, ou não? Como é que vocês percebem?”
- Fabiana: Raramente. (...) E quando acontece é uma situação assim atípica. (...) Isso não faz parte do cotidiano escolar não.
- Joana: (**) Eu vou até mais longe. Eu acho que hoje, dentro do contexto escolar, a afetividade já tá ficando relegada a último plano, entendeu? Não existe aquela afetividade, até mesmo assim entre os alunos com o professor, do professor para o aluno e do aluno para o professor. (...)

- Fabiana: Tem situações, assim, que (...) você tá passando em sala de aula e encosta, passa a mão no cabelo, alguma coisa assim, não aquele toque... ruim, né, considerado ruim. Mas, assim, questão de carinho mesmo, colocar a mão no ombro, né, mexer no cabelo das meninas, alguma coisa assim... Tem algumas situações que você percebe que o menino dá um pulo. (...) Se choca, porque eles tão assim... de uma tal maneira, que a questão do toque, do relacionamento, da afetividade tá sendo deixada de lado, não só na escola, como em casa também. (...) Aqui a escola só tá refletindo a situação que tá vindo de casa.

- Joana: Mas é reforçada, né? Aqui a gente reforça, né, aqui a gente reforça este tipo de comportamento. (...)

- Beatriz: Mas, Joana, eu concordo plenamente com o que (**) a Fabiana falou. Isso é reflexo do que ele tem em casa. Acho que a partir do momento em que a mãe começou a sair pra trabalhar, que até então, há algum tempo atrás, tinha aquela ligação, aquela (...) parte afetiva com o professor. (...) E dentro de casa, também era assim. Eu acho que hoje não, pai e mãe trabalham o tempo todo fora, não, não estão presentes. Eu acho que isso é conseqüência. O que a gente tem hoje é reflexo de casa. Só isso. (...)

- Lúcia: (...) Ultimamente, a gente tem visto que essa afetividade, ela tem deixado de existir até mesmo entre os próprios professores. (...) Há tantos problemas a serem discutidos e (...) a gente fala de, tá sufocado pela... por tudo, né, pelo, pelo... conteúdo, pelo tempo escasso, pelo calendário mal planejado, pelas políticas que não (...) priorizaram... a, a educação e assim por diante. (...) Eu acho que isso tudo vai refletir na sala de aula, com certeza, né? (...) Quando a gente fala que o aluno já traz de casa, de fato, né? Mas também é... colocando como peso essa situação que também o corpo... é... docente (...) está... muito... é... como que eu diria... carregado (...) de desprazer... sabe? (...) Você... tem hora que pensa: ‘nossa, vou fugir, porque não dá’. E você fica (...) e vai levando, por quê? Pelo sentido (...) do dever que você tem que fazer, pela responsabilidade. Mas existem situações que vão ficando tão, tão aguçadas e tão... é... difíceis da gente resolver, que você... chega na sala de aula já sisudo, não quer mais nada, entendeu? Então, essas situações acontecem e muito. (...) Isso vai refletir na sala de aula, porque o professor estando neste desconforto todo, né, acaba... não trabalhando essa questão. Isso não é sempre, né, lógico.”

É possível observar, a partir da percepção dos(as) participantes, que não há muito espaço para a afetividade, entendida como vinculação interpessoal positiva, nem na família e nem na escola. Nesse sentido, há divergências entre os(as) participantes: (a) a escola é a mera extensão da “falta de afeto” na família *versus* (b) a escola reproduz esta situação, mas há uma relativa autonomia da escola em relação à família. Para Beatriz, a “causa” da “falta de afeto” na família corresponde às mudanças que ocorreram recentemente, incluindo a entrada da mulher no mercado de trabalho (a ‘culpa seria da mãe’ que agora, também, trabalha fora?). Para Lúcia, o espaço escolar tem enfrentado uma série de problemas que acaba contribuindo para que este espaço seja um *locus* do dever, da obrigação e do desprazer. Segundo ela, muitos(as) professores(as) entram em sala “carregados(as) de desprazer”. Este seria um dos obstáculos para se trabalhar a questão do afeto e do prazer na escola. Tal obstáculo

encontra suas raízes e se manifesta nas próprias vivências subjetivas dos(as) profissionais da educação. Obviamente, esta dimensão subjetiva não está dissociada dos aspectos institucionais mais amplos presentes na escola.

- Fabiana: “Eu vejo uma outra situação também que atrapalha, ou interfere a afetividade na escola. Por exemplo, a situação que eu vejo na minha casa... né? ‘Olha, eu não quero que ninguém fique encostando em você’. ‘Por quê?’ ‘Assim, porque têm (...) adultos que fazem mal pra criança’. E, hoje em dia, a gente tem, assim, outro tipo de situação em que as mães estão alertando mais os filhos. (...) Então, hoje em dia, a gente tá informando mais os meninos, tá conversando mais e os meninos aqui também tem noção dessas coisas... E já vêm de casa algumas orientações também, (...) aquelas antigas, né: ‘não falar com estranhos, não aceitar nada de estranhos, não deixar estranhos encostar em você’. Então, isso também interfere na afetividade. (...)

- Joana: (...) Se a gente não exercita essa afetividade entre a gente, é difícil, né, tem gente que vem, (...) como a Lúcia falou, tão armado, que o aluno tem medo de chegar e cumprimentar e abraçar. (...)

- Ricardo: Eu vejo, (*) eu vejo que, realmente, falar de prazer hoje dentro da escola é muito difícil. Porque, a Lúcia resumiu muito bem, nós lidamos hoje mais com desprazer do que com o prazer. (...) O professor, ele vai incorporando isso nele, né? Quando ele chega na sala de aula, ele lembra: ‘não, não posso encostar nessa menina pra falar com ela, de uma forma diferente, encostar no rosto, porque tem a questão do assédio... né?’ (...) Eu vejo, muitas vezes, quando eu morava no [outra cidade do DF], que eu vinha pra cá, eu via muitas meninas que andavam daqui da escola, lá... pra, pra ferrovia. E eu não dava carona. Por que quê eu não dava carona? Eu ficava com pena, morrendo de pena, às vezes era um tempo chuvoso, mas por quê? É, é uma situação, você coloca uma menina daquela dentro do carro, você vai conduzir essa menina até a escola, nesse período ela pode chegar em casa e reverter toda uma história... de acontecimentos. Então, assim, você já vem com esse medo, com esse receio de ajudar... de dar aquele prazer da sua amizade, do seu acolhimento, você já tem esse receio. Então, assim, o que a, a Fabiana colocou é uma verdade. O toque que a gente dá em sala de aula, ele tem que ser muito bem pensado. (...) Então, assim, você, você vai criando receio de tocar no aluno. (...) Então, você vai criando barreiras entre você e o aluno, né? Então, você não tem aquele prazer de estar se doando, de tá, de tá falando de coisas boas, (...) de estar perto dele conversando sobre outras coisas, você vai se distanciando... dele.

- Ana Flávia: (...) Eu ouvi professores aqui, de outra escola, (...) quando se fala em sexualidade e escola, o que mais aparece no discurso é a preocupação com a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, preocupação com a prevenção da AIDS, preocupação com a prevenção... é... de gravidez. (...) Isso aparece de uma forma muito mais recorrente do que, por exemplo, um discurso que, de alguma forma, traz a questão do prazer relacionado à sexualidade, que problematiza essa dimensão também. Será que isso tá relacionado (...) a essas questões que vocês trouxeram? Será que é difícil dentro da escola trabalhar com o tema da sexualidade e também trazer essas questões relacionadas, né, ao prazer, à afetividade, à questão do toque pra discussão em sala de aula, ou não? É uma curiosidade que eu tenho, eu quero ouvir vocês, né?

- Ricardo: É difícil, é difí, é muito difícil, você falar sobre prazer dentro (...) do tema sexualidade. (...) Eu, professor de Ciências, eu evito falar dessa questão prazerosa... dentro da questão sexual, da sexualidade. Por exemplo, (...) eu abordo o mínimo a questão do prazer, da questão, por exemplo, do toque, do beijo. Qual o (...) prazer que se tem ao beijar? Né? Então, assim, você beijou, foi bom, ponto final... né? Eu não abordo além disso. Quando você fala de orgasmo, né, você vai falar sobre orgasmo. Ela atingiu o ápice da, da, do prazer que ela poderia sentir, a mulher e o homem atingiram o ápice. Ele atingiu o orgasmo, ponto. Então, assim, (...) você pode trabalhar muito mais

essa questão. Você poderia falar: ‘por que muitos homens, de repente, não sentem, é, brocham e não sentem prazer, de repente, com uma mulher específica?’ Né? ‘Por que quê muitas vezes a mulher não sente prazer, ela não chega a ter o orgasmo?’ Mas aí, você vai tá falando dessa questão... afetiva, sexual, essa questão prazerosa e, assim, existe um bloqueio... do professor, no meu caso, para... com os alunos. Porque eu tenho receio de até que ponto eu posso estar falando, até que ponto a família vai permitir que o filho dela possa ouvir aquilo. Porque isso foge do conteúdo, foge do que a Secretaria [de Educação] pede que eu faça. Entendeu? Então, existe essa dificuldade de tá falando realmente”.

Como foi expresso por Fabiana, atualmente, os pais alertam mais os(as) filhos(as) para tomar cuidado com pessoas estranhas. Novamente, assim como ocorreu em algumas entrevistas, emerge o tema do abuso sexual de crianças e adolescentes. De acordo com Ricardo, o(a) professor(a) deve ter uma atitude cautelosa em relação ao toque no contexto escolar, para evitar mal entendidos. A figura do professor (e não da professora) é alvo de uma constante (e implícita) desconfiança em relação à questão do assédio/abuso sexual. Nesse sentido, manter distância (inclusive afetiva) torna-se uma estratégia para evitar situações que possam gerar mal entendidos. Muitas vezes, as fronteiras – que delimitam os toques que são aceitáveis daqueles que são potencialmente, ou mesmo bastante, desconfortáveis – são obscuras, ainda mais considerando a dificuldade de falar sobre esta temática.

Cabe destacar, também, o quanto é difícil falar em prazer ao se discutir questões relativas à sexualidade na escola. De acordo com Ricardo, existem vários obstáculos, dentre eles: a possível resistência da família dos(as) alunos(as) e de que esta temática não é contemplada no conteúdo previsto pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Diante de tais obstáculos, parece que a melhor solução é o silêncio ou a adoção de uma abordagem superficial. Trabalhar com a questão do prazer na esfera da sexualidade parece ser bastante incômodo, representando, de certa forma, uma ‘ameaça’ no contexto de uma instituição que lida cotidianamente com a expectativa social de ser ‘assexuada’. Como se a sexualidade ficasse do lado de ‘fora dos muros’ da escola...

2. Os alunos e as alunas estão com a sexualidade “aflorada”: trabalhar a sexualidade na escola “é necessário”, mas “será que não vai piorar mais ainda”?

- Lúcia: “Trabalhar a sexualidade em sala de aula é extremamente... complicado, mas é...é... necessário. (...) Por quê? É... a gente vê os nossos alunos, (...) pelo grande número de informações que eles têm, então, a gente, a escola tá tendo é que tentar barrar um pouco, sabe, a questão... do... do prazer que eles sentem, né, demais. (...) Por eles... ficariam... é... se beijando ali. (...) A escola acaba tendo que impor limites, que

a maioria dos nossos alunos, eles não têm limite na, em casa. (...) Então, quando a gente pensa... em, em trabalhar, aí vem toda essa: ‘ih, será que não vai piorar mais ainda?’ Entendeu? (...) Eles já estão muito com a sexualidade (...) muito aflorada. Então, com isso, a gente acaba... tentando é inibir, invés de trabalhar, que seria o correto. (...)

(...)

- Helena: (...) Nós já tivemos uma situação aqui na escola (...) que chegou ao ponto de nós termos que chamar os pais dos alunos e pedir para que transferissem, porque chegou a um, um, a situação ficou muito pesada, porque eles foram pegos... é... num ato sexual dentro da escola às 10 horas da manhã... na hora de um intervalo e todo mundo viu. (...) E os pequenos que viram: ‘professora, que quê tá acontecendo?’ (...) Então, a gente ficou assim: ‘meu Deus!’ E aí, eles se casaram depois, a gente ficou sabendo. (...) A menina era de 6^a e o rapaz de 7^a. (...) Vocês imaginam pra nós, como é que foi lidar com essa situação. (...) São situações assim que, infelizmente, nós não estamos preparados pra passar por isso... e também não é uma situação normal...

- Joana: Mas não é pra tá mesmo não [risos – Joana] (...) A escola... não é lugar...

- Helena: Por isso que a gente até tenta coibir... os beijos no corredor, né, os meninos pegando na mão, essa coisa toda até que a gente ainda, né, releva. Mas, assim, já os meninos beijando e, às vezes, aqueles abraços, assim, mais... calientes, né, aquelas coisas assim, a gente fala: ‘olha, é proibido, tá lá’. (...)

(...)

- Joana: (...) Hoje em dia, a sociedade estimula este tipo de comportamento entre os adolescentes também. (...) A televisão faz um discurso, a gente faz outro discurso... né, e a família fica ali no meio, sem saber, né? (...)

(...)

- Fabiana: A questão do afloramento (**) também tem a questão da carência, sabe? Por exemplo, se tem carência afetiva em casa, tem carência afetiva na escola, tem carência em tudo que é lado do menino, ele vai ficar com a sexualidade aflorada mais cedo, porque é a oportunidade que a menina ou o garoto tem de ter contato, de ter convívio, de ter alguém próximo, sabe? Então, é, uma, uma situação que a pessoa cria vínculo com alguém. (...) Então, cada vez mais a sexualidade está aflorando... entre aspas, mais cedo, devido à necessidade de afetividade, porque essa (...) afetividade não necessariamente é o sexo em si, (...) o simples fato do toque, (...) do companheirismo, de você trocar idéias com alguém, de você está perto de alguém, de alguém te ouvir: ‘pôxa, ninguém me ouviu’. Imagina, um namorado: ‘ele vai me ouvir. Que legal!’ Aí, de repente, depois de um certo tempo, ele assim: ‘se você me ama, você tem que transar comigo’, alguma coisa parecida. ‘Pôxa, mas... ele foi tão companheiro, foi tão assim... ah’. Aí, acontece a gravidez. Não é porque a pessoa não tenha informação, ou porque a escola não tenha dado a parte técnica. ‘Mas... se eu não me relacionar com essa pessoa? Pôxa, eu vou perder o meu laço afetivo’. Aí, entra a questão da gravidez indesejada... nessa idade.”

No trecho anterior, os(as) participantes discutem a questão do “afloramento” precoce da sexualidade entre os(as) alunos(as), bem como a questão dos limites relativos à expressão da sexualidade na escola. Segundo Lúcia, “a maioria dos nossos alunos, eles não têm limite (...) em casa”. O que levanta a seguinte dúvida: trabalhar a questão da sexualidade na escola é “necessário”, mas “será que não vai piorar mais ainda”? Talvez, Lúcia tenha colocado em palavras uma dúvida freqüente entre os(as) profissionais de educação, mesmo entre aqueles(as) que são bastante sensibilizados para a importância de um trabalho de educação sexual na escola.

No que tange à discussão sobre o “despertar” precoce da sexualidade entre os(as) alunos(as), os(as) professores(as) apresentam possíveis explicações: (a) a ‘culpa’ é da televisão que fica o tempo todo estimulando a sexualidade das crianças e dos adolescentes; (b) a carência afetiva sentida pelos(as) adolescentes é suprida pelos relacionamentos afetivo-sexuais entre os(as) mesmos(as). É interessante notar que, no exemplo apresentado por Fabiana, é destacada a importância da dimensão afetiva da sexualidade, dimensão que é pouco trabalhada na escola. Todavia, é curioso notar que neste exemplo, a adolescente concorda em manter relações sexuais com o namorado para não perder o vínculo afetivo com ele, mas o desejo sexual não é citado no caso da adolescente. Seria a sexualidade feminina movida apenas pela necessidade de construção e manutenção de vínculos afetivos? Qual o espaço ocupado pelo desejo no caso da sexualidade feminina?

3. Debate sobre sexualidade a partir de casos concretos ³⁷

Caso 1:

- Ricardo: “Eu vejo que pode ser uma repetição de algo que ela já ouviu... né? (...) Eu trabalharia essa questão: ‘mas o que é xereca, né? Aonde você ouviu esse termo, xereca, né, piscar’. Então, eu acho que eu começaria por aí, pela definição do termo.

- Lúcia: E também colocar pra ela, né, (***) porquê ela tá sentindo. (...) Ela tá, fez a pergunta... com 8 aninhos, eu acho que, de, de fato, ela não sabe. (...) A professora no caso, com certeza, teria que tá explicando pra ela porque que ela sente...

- Joana: Prazer, né, a questão do prazer (**).

- Ricardo: Mas, aí, é que eu acho que você tem que começar justamente [com a parte] fisiológica, (...) não fisiológica, mas anatômica. (...) Nessa idade, (...) ela sabe a questão anatômica, (...) eles não estudam o funcionamento. (...) Seria a questão da genitália. E a partir daí é que você desenvolveria alguma forma de chegar à questão de sentimento, né? Porque não adianta nada você chegar ao sentimento sem ela ter noção de que parte é essa. (...)

(...)

- Ana Flávia: E diante dessa pergunta (...) dessa aluna de 3ª série, o que, como vocês reagiriam?

[Pausa longa]

- Ricardo: Eu, eu entraria trabalhando a questão anatômica, pra depois trabalhar a questão sentimental: ‘ah, então, sala, vamos parar aqui na pergunta da coleguinha. Vamos ver o que quê é xereca. Então, vamos ver as partes do corpo, as partes do corpo do homem, da mulher’. E aí, eu entraria, (...) [na] questão, o porquê que você sente, o que você sentiu, assim, foi, porque você gostou, você achou interessante, você achou bonito. Então, aquilo se manifestou...

- Joana: Mas a palavra prazer, você não ia falar não?

- Ricardo: Eu acho prazer muito forte... pra, pra essa série...

³⁷ A professora Beatriz teve que sair mais cedo da reunião e, portanto, ela não participou desta discussão.

- Helena: Muito longe.
- Joana: É?
- Ricardo: Eu acho difícil ele alcançar o que é prazer, alcançar. Então, você gostou. Quando você ganha um presente você não gosta, você não se sente feliz? É a mesma coisa, a idéia é mais ou menos essa. Eu tentaria ir por esse lado.
- Fabiana: (*) Eu responderia do mesmo jeito que se meu, meu filho [10 anos] tivesse me perguntado. (...) Então, a mais simples possível, sem dar detalhes, (...) tem que ser uma resposta rápida, (...) você não precisa aguçar nenhuma outra curiosidade, só satisfaz aquele momento. Então, não vai inventar histórias, mas vai dar uma resposta simples... né?
- Joana: Eu acho que é uma boa saída isso.
- Fabiana: O seu corpo é, associou aquela imagem, é, sei lá, na hora você vê que você tem que usar palavras simples, (...) [uma] explicação rápida, que satisfaça a curiosidade.
- Ricardo: E que ele se satisfaça, é o mais importante. (...) De forma rápida, clara e objetiva”.

Caso 2:

- Helena: “Essa situação, eu já passei por isso no, no Ensino Médio com um aluno, só que não era 2º ano, era 3º. É, o aluno era mesmo. E inclusive trabalhava travestido, usava, se a gente fosse pra umas festas, alguma coisa assim, ele ia vestido de mulher e tudo e usava o cabelo comprido, né, então, ele fazia escova, ele, ele colocava saia, salto alto, meia, tudo o que tinha direito. E dentro de sala de aula, tinha alguns colegas que faziam isso aqui com ele...
- Fabiana: Mas transexual não é homossexual.
- Helena: Não, mas ele era.
- Fabiana: As, as duas coisas?
- Helena: É.
- Ricardo: Ele era os dois.
- Helena: Ele era os dois. Então, ele fazia questão de mostrar que além de homossexual, ele era transexual. (...) Tudo o que ele fazia, assim, era muito bem feito. Um dos melhores alunos que eu tinha, aliás, não só eu, os outros professores não tinham o que reclamar dele. Mas ele, ele passou por uma... por uma discriminação, assim, terrível. O ano inteiro, todo mundo, piadinhas o tempo todo. E que quê eu fazia? Eu cheguei (...) pros alunos: ‘olha, opção sexual, de quem quer que seja, a minha opção sexual foi de casar com um homem’. (...) Aí, falei, apontei pra um aluno: ‘foi de ter uma namorada’. Ele tinha uma namorada dentro da sala. ‘Agora, se a opção dele é ter um namorado, que quê você tem a ver com isso? Você que tá, tá dando suporte pro relacionamento dele? Tá fazendo alguma coisa pra que ele sobreviva, alguma coisa assim?’ Fui bem... ríspida nesse sentido. (...) E eles pararam. (...) Eu queria, eu falei: ‘olha, eu tenho que preservar a pessoa dele, ele é um aluno bom, é um aluno que não falta, é um aluno assim, totalmente capaz, né? Então...
- Joana: E se não fosse?
- Helena:... Mas eu não ia discriminar do me [risos – Joana], eu não ia deixar que a... a turma discriminasse. (...) Porque eu já tive (...) um outro também (...) ele já foi aluno nosso aqui. (...) Ele era totalmente relapso, sabe? E o pessoal não fazia tanta gozação. Porque ele era mais, como é que a gente fala? Desbocado, ele...
- Ricardo: Peitava.
- Helena: Peitava todo mundo, né, pena que era de uma maneira, assim, muito grosseira, né? Eu achava, assim: ‘Eduardo [nome fictício] não precisa responder dessa maneira’...
- Ricardo: De certa forma, era defensiva, né? Era uma forma de [se] defender...
- Helena: Ele tava na defensiva. (...) A atitude deles em assumir a homossexualidade, né, essa que é a diferença muitas vezes, né, eu, pelo menos, eu penso assim, né?
- Fabiana: (*) Eu acho que você tem que trabalhar o respeito à diversidade, né? E a questão de, de preservar a orientação sexual de quem quer que seja. (...) Você vai fazer

trabalhos, atividades, vai conversar com a turma, em particular, se for o caso. A questão do respeito, a gente respeita tanta coisa, ou tolera tanta coisa. Mesmo que você não aceite, você acaba sendo obrigado a tolerar algumas coisas. Que tolere mais essa, se você não consegue aceitar a situação. Então, passa pra questão da tolerância, né? Então, a gente tem que trabalhar isso sim. A questão de respeitar a diversidade sexual. (...)

- Ricardo: Eu vejo da seguinte forma: hoje (...) é mais fácil você trabalhar esse tema, porque alguns anos atrás não era tão simples, (...) era bem mais difícil, né? Você estar trabalhando isso dentro de uma sala de aula. Primeiro que nós vivemos dentro de uma sociedade completamente machista, né? (...) Ainda mais, assim, a idéia que se tinha é um homem que quer ser mulher, né? Então, assim, essa idéia era muito difícil de ser trabalhada antigamente, né? Hoje, é mais fácil. Por quê? Você sabe que existe uma diversidade sexual, né? Então, você pode trabalhar esse conceito. Que quê é diversidade sexual? Então, você começa trabalhando por este conceito. Aí, você entra: quais são essas diversidades, quais são? Aí, você vai citar quais são essas diversidades. (...) Hoje, tem manifestações, né, dessas mino, ditas minorias, né? Por exemplo, os gays se manifestam, isso tá dentro das televisões. (...) A quantidade de novelas que abordam a questão homossexual. (...) Então, é mais fácil você ter argumentos e mostrar... mostrar essa questão. (...)

- Fabiana: Você pode deixar bem claro (**) que isso não interfere na questão da, da pessoa, da personalidade, (...) do caráter. (...) E é uma minoria relativa, (...) 40% da população não é minoria...

- Ricardo: É, não é minoria [risos – Ricardo]. (...)

- Fabiana: Juntando heterossexual, foi feita uma estimativa, tem aproximadamente 60%. (...) Então, é uma minoria que não é tão minoria. É a mesma questão dos afro-descendentes. A última estimativa do Brasil tá em 48% de afro-descendentes. Que minoria é essa? É uma minoria muito relativa. (...) 10% da população é homo, (...) 30 % da população está mais pra bissexualidade e uma pequena parcela (...) travestis, é, transexuais. (...) Isso é recente, tem uns dois anos que foi feita essa pesquisa (...). (...)

- Ricardo: Hoje, você pega uma manifestação em São Paulo, (...) aproximadamente, quase 3 milhões de pessoas, né? (...) Você vê que realmente, a manifestação tá bem clara, tá bem evidente, né?

- Fabiana: Não é só gay que tá ali, né?

- Ricardo: Não, não é só...

- Helena: Não é GLS que eles falam?

- Ricardo: É GLBT, né, é uma manifestação (...) GLBT.

- Fabiana: Na verdade, tem muito mais letrinhas.

(...)

- Joana: Uma passeata (...) ali, você não pode tirar só por ali, né? Você tá falando que tem uma pesquisa, que foi feita uma pesquisa, que aponta (...) 40%. Eu estou espantada. (...) A passeata (...) é uma manifestação de todas as pessoas que respeitam aquela opção, né? (...) Agora esse percentual de 40%, aí, eu já fiquei...

- Fabiana: Que nem todo mundo se expõe, você tem que ver esse detalhe...

- Joana: Então, como a pesquisa é feita, se ninguém se expõe?

- Fabiana: Porque a pesquisa é anônima”.

Caso 3:

- Fabiana: “O ambiente escolar não é espaço pra amasso. (...)

- Ricardo: É. Eu vejo que (...) falta pra esses jovens é isso. Realmente, é a questão de você dar limites pra eles, que eles não tão trazendo de casa essa visão, dentro da escola isso não foi trabalhado. (...) Eu acho que está faltando, realmente, limite, orientação. (...) Então, eu acho que é isso que tem que ser trabalhado nessa escola... com esses alunos.

- Fabiana: (*) A escola falar que eles não têm que se esconder, a escola tá certa nesse aspecto. Você não deve esconder sua sexualidade. Mas você tem que expressá-la em

lugar adequado, que não é (...) o espaço escolar, na presença de outros. Você não precisa dar espetáculo. (...) Você pode vivenciar a sua sexualidade num momento adequado, não naquele espaço. (...) Foi mal conduzida a situação.

- Helena: Justamente.

- Ricardo: Eu acredito que foi mal conduzida, também. Ou eles não entenderam o que foi falado pra eles”.

Cabe tecermos algumas considerações a partir dos trechos apresentados anteriormente. Primeiramente, a situação-problema considerada mais complicada foi o caso 1 que envolve o questionamento de uma aluna de 8 anos em sala de aula: “professora, por que a minha xereca pisca quando vejo um homem e uma mulher se beijando na televisão?”. Após a apresentação deste caso, Helena comenta que: “jogou todo mundo na parede”. Foi necessário um tempo para que os(as) professores(as) delineassem uma possível solução para esta situação-problema. Em linhas gerais, a solução proposta aponta para uma abordagem objetiva, direta, com utilização de uma linguagem acessível à criança. O termo ‘prazer’ é visto por Ricardo e Helena como pouco acessível à compreensão da criança. Talvez, uma forma mais acessível de explicar para a criança que ela sentiu prazer ao ver a cena de um homem e uma mulher se beijando na televisão, seria na direção sugerida por Ricardo: “Então, você gostou. Quando você ganha um presente você não gosta, você não se sente feliz? É a mesma coisa, a idéia é mais ou menos essa”.

Na segunda situação-problema, é destacada a importância de se trabalhar na escola o respeito à orientação sexual de todas as pessoas, independente de qualquer fator, como, por exemplo, o desempenho escolar dos/as alunos/as. É interessante notar que Ricardo e Fabiana enriqueceram a discussão com informações sobre: (a) uma pesquisa, mencionada por Fabiana, sobre a diversidade sexual na sociedade brasileira e (b) o movimento político GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros). Este é um exemplo interessante que ilustra como um movimento político da sociedade civil pode oferecer elementos para se trabalhar no contexto escolar a questão do respeito à diversidade. O movimento negro pode, também, fomentar discussões importantes nesse sentido. A terceira situação-problema parece que foi a mais simples de solucionar. De acordo com os(as) participantes, trata-se simplesmente de orientar e esclarecer o casal de que a escola não é o espaço apropriado para expressões de carinho ‘mais calorosas’.

Escola B

A realização da dinâmica *prazer versus desconforto* e a utilização de *situações-problema* foram recursos que favoreceram a reflexão e a discussão por parte dos(as) participantes. Contudo, no caso deste grupo focal, tais atividades estimularam a reflexão das professoras, mas as discussões voltadas especificamente para o contexto escolar não foram tão aprofundadas como no grupo focal anterior. Seguindo a tendência observada pela pesquisadora nas reuniões anteriores, as professoras focalizaram muito mais exemplos extraídos das suas vivências pessoais/familiares do que exemplos extraídos do seu contexto de atuação profissional: a escola. Um aspecto que não deve ser ignorado é o fato de que este grupo focal é formado por professoras sem conhecimentos mais estruturados sobre as questões de gênero e sexualidade, sendo que elas mesmas explicitaram esta lacuna, bem como demandaram atividades voltadas à capacitação profissional nesta área.

Trechos selecionados:

1. “Mulher tem que ser difícil, porque mulher muito fácil, nenhum homem se interessa”?

- Ana Flávia: “(...) A questão do prazer e das relações afetivas, no que diz respeito à discussão sobre a sexualidade, não aparece de forma tão enfática como a questão da prevenção das DST/Aids, prevenção de gravidez precoce. (...), como é que é, na escola, quando se trata de falar, de abordar questões (...) sobre sexualidade, como é que fica a questão do prazer e das relações afetivas?”

- Tereza: (*) É... essa questão, (...) eu penso, assim, que é, que é difícil de tocar, porque eles, eles já vem com aquela (...) idéia do prazer, (...) já chegam, assim, às vezes, é até, né, agressiva a, a, a forma como aparece em sala de aula, às vezes, né? (...) Na 5ª série, eu falando, (...) tentando colocar essa questão da afetividade, de alguém especial, essa coisa. Aí, os meninos pra mim: ‘ah, professora, mas a gente não quer saber disso não, a gente quer é prazer’. Foi desse jeito que ele falou pra mim. (...) A gente acaba entrando só pra aquela parte, né, do que pode acontecer, que não deveria acontecer, né? Não sei...

- Ana Flávia: Do que pode acontecer e que não deveria acontecer, como assim?

- Tereza: No caso das doenças, da gravidez. Entendeu? Nesse sentido.

- Ana Flávia: Ah, tá. Entendi.

- Luciene: (*) A gente... realmente, (...) esses valores, da questão do prazer, da questão da afetividade, eu acho que tá muito ligada ao ambiente que a pessoa vive. (...) Dentro de uma sala de aula, são 30 formas de ver família. (...) Eu acho que a gente fica com o pé atrás, porque depende muito da bagagem que se tem. (...)

- Carolina: (*) Eu acho que (...) estar falando sobre prazer com seu aluno é meio complicado, (...) [a professora pode] ser interpretada de uma forma... errada. (...) Eu conheci uma menina [13 anos] que eu conversei muito com ela, não é daqui, não é aluna nem nada. (...) Eu falei, perguntei pra ela porque (...) que ela, um dia ela tava com um namorado, outro dia tava com outro namorado. Que quê ela sentia, se ela não ia ficar

com alguém porque ela amava, ela gostava de um (...) E ela falou assim: ‘não, eu, eu faço porque eu gosto’. (...) Eu falei: ‘sei, mas gosta como?’. ‘Não, eu acho bom transar, não interessa com quem’...

- Vânia: Ela age mais ou menos como um homem.

- Carolina: Como... como um homem, né? (...) Muitos homens não são assim não.

(...)

- Vânia: A grande maioria é.

- Ana Flávia: Deixa só eu entender melhor o que vocês estão dizendo. Você, Vânia, comentou que ela age como, que nem homem...

- Vânia: Como um homem mesmo.

- Ana Flávia: Como assim, Vânia?

- Vânia: Porque eu acho que, (...) hoje, a mulher, ela se tornou alvo muito fácil. Hoje o aluno, (...) quando eu falo o aluno é o homem, ele não tem o prazer da conquista mais. Na verdade, é ela que se oferece pra ele. Então, aí, tudo é muito fácil, muito... acessível. Eu falo com as minhas alunas em relação a isso. Porque quando eu percebo alguma coisa, um toque num lugar que não devia, né, porque isso acontece. (...) Aí, eu sempre falo da questão que... do veículo que Deus deu pra gente que é o nosso corpo. E a gente não deve deixar, qualquer um pode ter acesso. (...) Aí, eu falo, converso, quer dizer, eu acho que a desvalorização da mulher, pro homem isso é muito fácil, muito descartável: ‘ah, aquela ali todo mundo pega’. (...) Eles até falam nomes, citam nomes, assim, com a maior naturalidade. Aí, você vai pra conversar, aí eu digo sempre que, eu até brinco com eles, assim, eu: ‘oh, mulher tem que ser difícil, porque mulher muito fácil, nenhum homem se interessa’. Mas não é no sentido de não ter nada com ninguém, mas no sentido de qualquer um pegar, qualquer um tocar. É como se fosse um objeto, eu percebo isso. A primeira coisa que eu acho é essa desvalorização da mulher. (...) Agora, existem aquelas meninas que não, que não têm, os meninos já conhecem (...) com quem eles têm liberdade e com quem eles não, não têm. Então, existe isso.

- Ana Flávia: (...) E ocorre, também, a desvalorização do homem... nesse sentido?

- Vânia: Depende, eu acho que o homem, ele ainda, a gente vive numa sociedade muito machista ainda, que o homem pode tudo e a mulher tem os seus critérios pra ser mulher direita ou não mulher direita. Mulher é mais...

- Carolina: Mulher honesta [risos – Carolina].

- Vânia: Eu acho que o homem, ele pode, por exemplo, trair que toda sociedade acha isso normal... né?

- Carolina: Até cobra, né? Até cobra deles”.

É interessante notar que, a partir do discurso de Tereza, parece que não há necessidade de se trabalhar na escola a questão do prazer na esfera da sexualidade, pois os(as) alunos(as) “já vem com aquela (...) idéia do prazer”. Logo, qual seria a necessidade de discutir esta questão se os(as) alunos(as) já vêm com uma ‘idéia pronta’? Conseqüentemente, os(as) professores(as) trabalham somente a parte “do que pode acontecer, que não deveria acontecer”. Ou seja, é trabalhado apenas a prevenção das DSTs/AIDS e a prevenção à gravidez precoce. De forma subjacente, encontramos a ênfase nos potenciais riscos envolvidos no exercício da sexualidade na adolescência.

Cabe destacarmos, também, que a dissociação entre sexo e afeto é vista como um claro signo de masculinidade. Portanto, as adolescentes e mulheres que têm relações sexuais sem estarem apaixonadas, ou sem um forte vínculo afetivo previamente

estabelecido, são vistas como homens. A partir de uma visão de gênero dualista, um signo de masculinidade é facilmente traduzido como um signo de não-feminilidade. Isso fica evidente no discurso de Vânia. E, mais uma vez neste grupo focal, emerge a preocupação com a ‘desvalorização da mulher’. Uma afirmação emblemática nesse sentido é: “mulher tem que ser difícil, porque mulher muito fácil, nenhum homem se interessa”. Nas entrelinhas, podemos ler a seguinte mensagem: seriam as alunas “assanhadas” que provocariam a sexualidade dos alunos (nunca o inverso). Se há o reconhecimento por parte das professoras que os alunos rotulam de forma pejorativa as alunas consideradas “assanhadas”; por outro lado, o rótulo em si não é objeto de maiores críticas: são as alunas que recebem ‘conselhos’ para mudar de atitude e passarem ‘a se valorizar’.

2. Iniciação sexual: expectativas diferentes para os adolescentes e para as adolescentes...

- Tereza: “Eu acho que (...) essa é uma das desvantagens de ser homem, porque existe essa pressão, (...) Teve um amigo do meu marido que teve o desplante, assim, da gente estar lanchando na mesa, [de ter] perguntado (...) se ele [filho da professora] já tinha namorada, se já tinha mulher, não sei o quê, que ia levar ele pra sair, o amigo do meu marido, (...) que ia levar ele pra um bordel e não sei quê (...) Aí, eu falei (...) assim: ‘olha, interessante, eu tenho um trabalho danado pra convencer o meu filho, conversar com ele. Tirar essa visão machista de que ele tem que iniciar, iniciar de qualquer jeito e aí você, vem, né, e faz assim. Ó, se for pra esse papo, se for pra essa conversa, eu não quero mais você aqui em casa não’. Falei mesmo pra ele. (...) Chega o irmão do meu marido, o irmão mais velho, (...) chega lá em casa: ‘aí, vem cá, (...) deixa eu ver isso aqui’. Querendo ver os órgãos sexuais do menino. ‘Deixa eu ver se você já é homem mesmo’. (...) O tio queria, porque queria e perguntando pra ele se ele já conhecia mulher e não sei o quê. Aí começa, fica até um mal-estar. (...) Eu falei com ele: (...) ‘por favor, deixa o menino, deixa, não é assim que a gente educa ele, né?’ E até o meu marido, (...) quando ele viu o irmão com aquela forçação de barra, ele também não gostou. (...) Quer dizer, assim, no fundo, ele concorda comigo. (...) Mas existe uma pressão muito grande.

- Ana Flávia: E se fosse o inverso, (...) uma adolescente de 15 anos?

- Carolina: Mas é isso que eu ia colocar, as mulheres, eles resguardam. (...)

- Ana Flávia: Só com os meninos...

- Tereza: Só com os meninos. (...) Hoje em dia, você tem que esclarecer os dois lados. Você tem que (...) conversar com ela, assim pra ela não se expor, pra ela não se vulgarizar. Mas ao mesmo tempo, (...) você também não vai reprimir, você tem que (...) dar liberdade pra ela. Você conversar, porque senão fica, assim, igual eu fui criada...

- Carolina: O bloqueio, né?

- Tereza: Aquele bloqueio. (...) Por quê? Porque eu achava que se eu perdesse a virgindade, eu ia tá traindo a minha...

- Vânia: Não valia mais nada.

- Tereza: Mãe... Não, eu não pensava nem nos outros, não. Eu pensava, assim (...) na minha mãe. (...) Então, eu não quero que a minha filha, eu quero que ela se valorize, tudo mais. (...) Eu acho ótimo que ela seja do jeito que ela é, mas eu não quero que ela

passa pelo conflito que eu passei. Então, você tem que trabalhar dessa forma: democratizando pro lado da mulher, mas pro lado do homem, você que tem filho homem, você tem que fazer esse trabalho, de que não (...) precisa sair pegando todo mundo, que ele tem que se valorizar. Conversar com ele, tipo, assim, humanizar mais o lado masculino, né? Só que isso não é fácil se... o, o pai não te ajuda”.

Este trecho ilustra claramente o quanto a iniciação sexual é perpassada por expectativas sociais bem distintas quando se trata de um adolescente ou de uma adolescente. Novamente, constatamos o quanto a concepção de gênero dualista tem raízes profundas em nossa sociedade. Se o ‘recato’ na esfera da sexualidade é vista como um signo de feminilidade, logo este ‘recato’ é transformado em um signo de não-masculinidade. Ou seja, os homens estimulam, freqüentemente, nos adolescentes do gênero masculino o desenvolvimento de uma postura viril, traduzida na expectativa da precocidade e diversidade de experiências sexuais. Demonstrar virilidade torna-se, nesse sentido, o ‘passaporte’ de entrada no universo masculino dos homens que são ‘machos’. Em um sentido inverso, a demonstração de ‘recato’ na esfera da sexualidade torna-se o ‘passaporte’ de entrada no universo feminino das mulheres ‘respeitáveis’.

É importante mencionar, também, a influência profunda, em termos subjetivos, das experiências familiares na forma como as pessoas vivenciam a sua sexualidade. Isso fica evidente quando Tereza menciona que a perda da virgindade era interpretada por ela como uma “traição” em relação à sua mãe. Nesse sentido, a forma como os(as) professores(as) lidam com questões relativas à sexualidade no espaço escolar encontra ressonância na forma como lidam, subjetivamente, com a própria sexualidade.

3. Debate sobre sexualidade a partir de casos concretos

Caso 1:

- Ana Flávia: (...) Diante dessa pergunta, pra professora, se vocês estivessem no lugar da professora, o que vocês diriam pra menina?

[Pausa longa]

- Ana Flávia: Ou não diriam nada? O que quê vocês...

- Vânia: Eu, eu pediria um tempo, (...) ia pesquisar pra falar de acordo com a Ciência, (...) ia ter uma outra alternativa pra pensar como é que você ia falar, porque de momento, eu acho que é complicado. (...)

(...)

- Tereza: Um tempo seria ótimo (**), mas se não desse pra ter esse tempo, você teria que dizer que é a questão normal, do ser humano, né? Que o ser humano (...) tem algumas coisas no seu corpo, (...) é um animal, (...) são sensações, né? Então, é a questão de você ver que aquilo, agora, lógico que isso é difícil...

- Vânia: É muito difícil, muito...
- Tereza: (...) Eu acho que eu falaria, eu acho que eu falaria...
- Vânia: Eu acho que eu não falaria. (...) Na hora não, eu retomaria o assunto, (...) uma coisa mais elaborada, porque pra uma criança de 8 anos, eu acho que a gente precisa de cuidado até na maneira de falar pra ver como que ela entende aquilo, né?"

Caso 2:

- Tereza: “No caso da professora, fez o curso, né? Estaria (...) com mais ferramentas, né, pra, pra discutir... sobre isso. (...) A pessoa que tem o curso, que tem uma preparação, no caso aí, ela se sentiria mais segura, né? (...)
- (...)
- Vânia: (...) A todo momento, é só eles pegarem alguma coisa que tem a ver com sexualidade, eles já pegam o menino da sala, pra, pra falar que aquele lá é gay já, sabe? (...)
- (...)
- Tereza: (...) É como foi colocado aí, ou por causa da roupa, ou porque às vezes ele se veste normal, mas se ele tem mais amizades com (...) mulheres. Então, assim, se apresenta um, um dos comportamentos, aí já (...) enquadram”.

Ao serem questionadas pela pesquisadora, as professoras comentam que é muito mais comum acontecer situações de discriminação em relação aos alunos que são considerados homossexuais do que em relação às alunas consideradas homossexuais. No momento de discussão do caso 2, Luciene, Tereza e Carolina narram exemplos extremos de homofobia, envolvendo tortura e assassinato, casos que demonstram que a homofobia pode, sim, atingir níveis extremos de violência e crueldade. O que aponta para a urgência da construção de estratégias de combate à homofobia nas mais diversas esferas da vida cotidiana.

- Luciene: “Gente, eu sou de uma cidade do interior (*) eu sou de uma cidade do interior e... tem mui, tem muito, tem muito...
- Ana Flávia: Cidade do interior, em que estado?
- Luciene: Aqui no Estado de Goiás. (...) Tem muitos homossexuais, (...) tanto os gays como lésbicas, têm demais. E, assim, é comum lá as pessoas irem pra fora, ou pros Estados Unidos, ou pra Itália. (...) Então, assim, são pessoas bem-sucedidas, que chegam com dinheiro, (...) já chegam num carro bom. (...) Quando eu era menina, ele era um garoto também, (...) ele era pobre. E aí, foi pra Itália e se deu bem e aí voltou. (...) Acho que é muito comum em cidade do interior. (...) Quando ele era pobrezinho, ele era aquele rejeitado, que ficava na casa de um, de outro, de favor. (...) Quando foi pra Itália, voltou, (...) era chique falar que era amigo [dele]. (...) Ele morreu tem... uns 3, 4 anos, 3, 4 anos de uma forma muito brutal lá em Goiânia. Entraram na casa dele...
- Vânia: Nossa!
- Luciene: Maltrataram, ele tava com o sobrinho dele que morava...
- Vânia: Outra coisa que acontece...
- Luciene: As mortes são agressi...
- Vânia: É a violência em relação a gay.
- Luciene: (...) Entraram e pegaram a camionete dele, entraram no apartamento...
- Ana Flávia: Mas foi o quê? Assalto?
- Luciene: Não se sabe até hoje.

- Ana Flávia: Ou foi um crime de...
- Luciene: O povo acha, o povo inclusive, sabe como o povo é, né, o povo diz que foi fulano de tal que matou, mas até hoje não se provou nada. (...) Eu sei que entraram e arrancaram o silicone dele, sabe? Assim, foi muito triste... muito triste...
- Ana Flávia: Foi um crime de (...) discriminação violenta? Ou foi um...
- Luciene: De tirar a cabeça e tudo.
- Ana Flávia: De tirar a cabeça?!
- Luciene: Foi gravíssimo...
- Vânia: Nossa...
- Luciene: Foi seríssimo. (...)
- Ana Flávia: Crime de ódio contra homossexuais?
- Luciene: É, é, é isso. (...) Abrir o peito da pessoa, tirar o seio, o, o, o silicone da pessoa...
- Carolina: Se fosse assalto, matava e num...
- Luciene: (...) Eu acho inconcebível uma pessoa ser, ser violenta com a outra, usando isso como argumento, né?
- Carolina: É.
- Luciene: Eu acho, assim, tão... é, é, animal, sabe?
- Vânia: Também acho”.

- Tereza: “Um caso igual (*), da, amigo da... minha irmã, né? Morava muitos anos aqui [no DF] (...) e ele aposentou. O sonho dele era voltar pro Maranhão. (...) Aí, quando ele aposentou, vendeu as coisas dele aqui, ele tinha um excelente emprego aqui. (...) Foi embora, foi comprar uma casa lá, no interior. E aí, lá tava, né? Tinha carrão, (...) tava vivendo lá bem, de repente, chegou a notícia que entraram na casa dele...

- Ana Flávia: Ele era gay?
- Tereza: Ele era gay. Entraram na casa dele. E assim... bagunçaram tudo, mataram ele, maltrataram ele, mataram ele e saíram... né? (...) Quer dizer, é... até quando a gente, assim, ficou sabendo, né, não tinha descoberto ainda. Mas ele era uma pessoa super bacana, uma pessoa tranqüila, sabe?
- Vânia: É igual racismo...
- Tereza: Uma pessoa, assim, muito tranqüila. (...) Tem umas coisas que dá medo mesmo, essa questão da violência...
- Ana Flávia: Ou seja, esses casos não fazem parte só do passado, né?
- [As professoras falam ao mesmo tempo]: Não. De jeito nenhum...
- Ana Flávia: Infelizmente, ainda ocorrem...
- Luciene: Parece, assim, uma organização, né, assim, as pessoas que odeiam isso...
- Carolina: Você sabe que, é... (*) você sabe que aqui no DF tem, né? Uma, uma... um grupo de extermínio mesmo de homossexual. O Ernesto [nome fictício – primo da professora que é homossexual] diz que morre de medo de vir pra aqui. (...) Tem em (...) vários estados do Brasil. (...) Diz que, inclusive, no Parque da Cidade mesmo lá, é, é, de vez em quando aparece um... morto...
- Vânia: Nossa Senhora!
- Carolina: Morto lá”.

Caso 3:

- Luciene: “Eu respondo pelo que já... já fizemos, né? O que a gente, que (...) é uma prática minha. (...) Já aconteceu da gente chamar a, a, chamar os meninos, os dois, o casal, no caso. Dizer que ninguém tá proibindo de ter carinho um pelo outro, mas tem lugares e lugares. Tem os limites de aceitação e que na escola não é adequado e tal. E a gente pede pra não acontecer mais, né? (...) ‘Não é que a gente quer que vocês entrem mudos e saiam calados, não é, a gente quer que vocês não se, não tenham carinho um com o outro, mas tem um limite. E se acontecer de novo, a gente vai ter que informar a família’. (...) Sempre era esse... o encaminhamento.”

Assim como ocorreu no grupo focal anterior, neste grupo focal a situação-problema considerada mais complicada foi o caso 1 e, também, neste grupo focal foi necessário um tempo para que as professoras delineassem uma possível solução para esta situação-problema. Em linhas gerais, a solução proposta aponta para uma abordagem franca, com a utilização de uma linguagem acessível à criança. As professoras focalizaram muito mais exemplos extraídos das suas vivências pessoais/familiares do que exemplos extraídos da realidade escolar.

4ª Reunião

Atividades planejadas:

- *Questão para iniciar a discussão:*

1) Qual a importância do trabalho de educação sexual na escola? (20 minutos)

- Apresentação das sugestões elaboradas individualmente pelos(as) professores(as) referentes à educação sexual na escola. Co-construção de uma lista com as principais idéias e sugestões dos(as) participantes. Para tanto, o grupo escolherá um(a) relator(a). Posteriormente, o grupo irá elaborar um ou dois cartazes – como produto final das discussões realizadas ao longo das quatro reuniões – que sintetizem as principais propostas apresentadas relativas à educação sexual no contexto escolar (60 minutos).

- - *Dinâmica de encerramento:* em poucas palavras, cada professor(a) apresentará a sua avaliação a partir da seguinte questão: “o que significou, para mim, participar desta pesquisa?” Ao final da reunião, cada professor(a) receberá um exemplar do livro³⁸: “Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia” (GTPOS, ABIA, ECOS, 2004) como forma de agradecimento pela colaboração na pesquisa (10 minutos).

³⁸ Observação: o livro em questão estava esgotado na época do encerramento das reuniões nos grupos focais. A pesquisadora explicou a situação aos(as) professores(as) e se comprometeu a entregar o livro posteriormente. Os exemplares foram entregues aos(as) professores(as) que participaram da segunda etapa (incluindo a professora que só participou da entrevista) no 1º semestre de 2007, quando a pesquisadora retornou às escolas para apresentar os resultados parciais da pesquisa.

- Após esta reunião, a pesquisadora deverá compilar, elaborar e devolver um pequeno texto para o grupo, co-construído por todos(as), para que os(as) participantes corrijam e apresentem os *feedbacks*, correções e adições que julgarem necessários.

Escola A

Helena foi escolhida pelos(as) participantes como a relatora do grupo. Cada professor(a) apresentou as suas sugestões individuais, a fim de que o grupo pudesse construir coletivamente uma proposta de educação sexual no contexto escolar

Trechos selecionados:

1. “Aqui dentro da escola é a questão do valor científico da questão sexual”

- Ricardo: “Trabalhar a questão da identidade científica (...) é você estar sempre lembrando que a escola, ele tem que estar, pra você não entrar numa questão, é, religiosa, né, numa questão de... de valores da família, você trabalhar o científico, né? Isso é muito importante, é você passar pra família que o que você trabalha aqui dentro da escola é a questão do valor científico da questão sexual”.

Conforme expresso no trecho anterior, Ricardo defende que no contexto escolar as questões relativas à sexualidade devem ser abordadas a partir de uma perspectiva científica. É isso que ele denomina como “identidade científica”. A preocupação expressa por ele faz sentido, na medida em que os(as) alunos(as) provêm de famílias com diferentes crenças religiosas. Portanto, parece pertinente a adoção de uma abordagem científica (englobando conhecimentos provenientes das Ciências Naturais e das Ciências Humanas) sobre a sexualidade, ao invés dos(as) professores(as) se envolverem em discussões de cunho religioso.

2. Reestruturação dos cursos de capacitação na área de sexualidade

- Fabiana: “Reestruturação dos cursos que a rede oferece. (...) Os [cursos de capacitação] oferecidos pela rede precisam passar por uma remodelação. (...)
- Ricardo: São muito retrógrados. (...) As pessoas que fazem, também, elas precisam ser recicladas [risos – Ricardo], as pessoas que dão o curso, que ministram os cursos”.

A sugestão apresentada por Fabiana e Ricardo indica a necessidade de aprimoramento dos cursos de capacitação profissional oferecidos pela rede pública de

ensino do DF na área de sexualidade. Um aspecto destacado por ambos foi a importância dos(as) profissionais que ministram cursos nesta área passarem, também, por uma “reciclagem”, pois acabam conferindo, na percepção deles, uma visão “muito retrógrada” aos cursos de capacitação oferecidos.

3. Encerramento: o que significou, para mim, participar desta pesquisa?

Apresentamos a seguir, a avaliação realizada pelos(as) participantes sobre a experiência de terem participado da presente pesquisa.

- **Beatriz:** “Ah, eu gostei muito. Eu acho que foi um momento único que a gente pôde se reunir para falar de um assunto totalmente importante e trocar idéias. Eu achei muito válido”.

- **Ricardo:** “Foi um momento muito importante, que eu vejo que nós podemos sair daqui como... é... multiplicadores dessa idéia de trabalhar a questão da, da sexualidade, de gênero dentro da escola. Não só pelos professores de Ciências, mas... né? Por toda a escola, a escola como um todo. Então, saem daqui como multiplicadores dessa idéia. Achei que foi muito válido pra gente repensar essa idéia da sexualidade”.

- **Joana:** “Pra mim, também, foi válido. Achei, assim, um momento de reflexão, uma retomada, né, assim, do, do que a gente já sabe e um momento, assim, de trocar e compartilhar, né, porque na dinâmica da escola, a gente vai... perdendo esses pequenos momentos, né, ao longo do tempo. E eu achei positivo, exatamente, pra... daqui, né, a gente tá com estímulo pra uma retomada do trabalho”

- **Lúcia:** “Olha (**), eu até brincava, falava assim: ‘hoje tem terapia? Hoje tem mais uma sessão de terapia?’ (...) Foi bom, né? E, também, no sentido que a gente pôde, assim, partilhar, né, é... experiências, sei lá... conversas, muito bom”.

- **Helena:** “Interessante que com essas, com essas reuniões que nós tivemos, essas conversas, deu pra perceber o quanto nós temos tabus, estigmas, né, pra poder vencer. E o tanto que a gente pode ajudar o aluno, ajudar o outro a reconhecer, né, essas, as questões de sexualidade em coisas naturais, em coisas normais e... que precisamos trabalhar... muito”.

- **Fabiana:** “Foi um momento que eu pude conhecer melhor os meus colegas e saber... saber um pouco mais o que eles pensam sobre esse assunto. Basicamente, isso”.

4. Educação sexual na escola: proposta elaborada pelos(as) professores(as) da Escola A

Na Escola A, a seguinte proposta de educação sexual foi co-construída:

**Quadro 16 - Proposta de educação sexual na escola:
O que abordar? Como abordar? (Escola A)**

Conteúdos - O que abordar?	Estratégias - Como abordar?
<ul style="list-style-type: none"> - Corpo. - Gravidez. - Orientação sexual. - Auto-estima. - Abuso sexual. - Gênero. - DST/AIDS. - Relações afetivas. - Diversidade sexual. - Valorização do corpo. - Mitos e tabus. - Identidade científica. - Tolerância. - Diferenças: cor, raça, emocionais, psicológicas etc. - Paternidade e maternidade responsáveis. - Sexualidade X religiosidade³⁹. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitação. - Campanhas. - Orientação. - Mesa redonda. - Parcerias (Postos de Saúde, ONGs, Universidades...). - Palestras. - Filmes. - Dramatizações. - Jogos. - Textos. - Debates. - ? (Outras estratégias).

Outras sugestões apresentadas pelos(as) professores(as) individualmente:

1. Relacionar a sexualidade com o contexto social mais amplo (abordagem contextualizada da sexualidade).
2. Utilizar as “aulas” de educação sexual para amenizar mitos e tabus.
3. Promover debates a partir de temas atuais relacionados às questões de gênero e sexualidade.
4. Abordar a questão do desejo como um dos temas a serem trabalhados.
5. Para a realização de um trabalho de educação sexual na escola é importante o envolvimento da família.
6. Iniciar o trabalho de educação sexual na 5ª série, como parte integrante da grade curricular. Este trabalho seria realizado de forma gradativa, considerando a faixa etária dos(as) alunos(as), até o 3º ano do Ensino Médio.
7. Debater: o que é ser homem? O que é ser mulher? Abordar os aspectos fisiológicos e emocionais de ambos.
8. Abordar questões pertinentes às relações afetivas entre indivíduos: de sexo oposto, do mesmo sexo, com a família, amigos, sociedade em geral.
9. Trabalhar a importância da aceitação da própria sexualidade e da sexualidade do outro.

³⁹ Sugestão acrescentada, posteriormente, pelos(as) professores(as) para a versão final do texto que foi enviado para o grupo de participantes.

10. Promover palestras envolvendo profissionais que atuam na área (em Centros de Apoio, ONGs, Universidades...).
11. Criar na escola um ambiente de discussão e reflexão sobre os diversos assuntos relacionados à sexualidade (diversidade sexual, questões de gênero, etc).
12. Abordar, também, a questão da iniciação sexual dos(as) adolescentes.
13. Inserir, como uma das estratégias do trabalho de educação sexual na escola, a orientação por parte de psicólogos(as).
14. Sugestão para se trabalhar a questão da diversidade na escola: (a) observar os diversos indivíduos presentes em sala de aula e estabelecer, junto com os(as) alunos(as), as diferenças existentes; (b) questões para discussão com os(as) alunos(as): quais os gêneros presentes em sala de aula? Em nossa sociedade, podemos citar quais exemplos de diversidade sexual? Em síntese, o(a) professor(a) deve partir das diferenças entre os(as) alunos(as) para chegar à discussão mais ampla sobre a diversidade sexual existente em nossa sociedade.
15. A partir dos termos vulgares utilizados no cotidiano para se referir à sexualidade, o(a) professor(a) estabelecerá a relação entre tais termos e os termos científicos utilizados, a fim de que os(as) alunos(as) se apropriem da linguagem científica para falar das questões relacionadas à sexualidade.

Escola B

Tereza foi escolhida pelas participantes como a relatora do grupo. Cada professora apresentou as suas sugestões individuais, a fim de que o grupo pudesse construir coletivamente uma proposta de educação sexual no contexto escolar.

Trechos selecionados:

1. Quando o estímulo à violência parte da própria família...

- Carolina: “Eu tenho um primo (...) que é homossexual, né? E a minha tia, ela não aceita (...) e ela sempre que ele chegava em casa, chorando, falando: ‘ah, porque não sei quê, porque brigou, porque me chamaram de viado, me chamaram de gay’. Aí, ela falava assim: ‘você tem que quebrar a cara, (...) você tem que bater pra mostrar que você não é isso que eles tão falando não’. (...) Na formação da personalidade dele, ele criou essa, que tudo ele tem que resolver na pancada. (...) Eu acho que a influência da família, da aceitação, de tudo... é muito importante, porque acaba com a vida da pessoa, né, psicologicamente. Uma coisa é você ser homossexual, outra coisa é (...) você ser violento, agressivo.”

No trecho anterior, Carolina aborda uma questão muito importante no contexto de um amplo debate sobre a construção de uma cultura democrática que envolve, dentre outros aspectos, o combate às diversas formas de discriminação, exclusão e violência. Infelizmente, há casos, sim, de que o estímulo à violência parte da própria família, como no caso relatado pela professora. A internalização da crença de que a violência é o ‘melhor caminho’ para a resolução de conflitos, especialmente nos processos de socialização dos homens, deve ser objeto de uma crítica radical nas diversas instâncias sociais, incluindo a escola. A associação entre masculinidade e violência, estimulada por concepções e crenças machistas, deve ser seriamente questionada. Tal associação acaba por se constituir em um terreno fértil para diversas práticas violentas: violência contra mulheres, homossexuais, etc.

2. Polêmica: “masturbação não é pecado” versus “mas se eu tenho princípio religioso que é contra a masturbação”...

- Vânia: “Eu vou colocar uma situação minha. Eu, eu fui saber o que era masturbação, eu já tinha 17, 18 anos, sei lá, 16 anos. Hoje, uma coisa mais natural, por exemplo, o aluno, ele precisa conhecer o próprio corpo e saber que masturbação não é pecado... entende? (...) Mas na cabeça da gente antes, isso era uma coisa...
- Luciene: Mas você dizer isso em sala, vai mudar?
- Vânia: Sim, não vai mudar, mas vai mudar, por exemplo, tem gente que ainda não sabe isso. (...)
- Luciene: Mas você vai dizer que não é numa sala de 30 pessoas. (...) E a mãe vem dizer pra você que é pecado e você vai contestar que masturbação não é pecado?
- Vânia: Não é isso, não é isso. Você não vai falar isso, você vai... de certa forma, por exemplo, o professor de Ciências, ele pode abordar bem essa questão. (...)
- Tereza: E ele aborda, Vânia. (...) Primeiro, que... eu acho muito difícil, hoje em dia, eles não saberem disso. Mas pode haver. (...)
- Vânia: Mas tem gente que ainda não sabe...
- Tereza: Tem gente que não sabe. (...) As professoras de Ciências, pelo menos, se não fazem, deveriam fazer esse tipo de coisa. Agora, por exemplo, quando você coloca, quando a gente coloca, eu estou com a Luciene nesse sentido. Eu acho como você que a gente tem que trabalhar a questão do corpo, do respeito, de tudo isso. Agora, por exemplo, quando você fala que masturbação não é pecado, você tá correndo risco... grave.
- Vânia: Eu não tô dizendo que você tem que falar isso pro aluno, mas você tem que ver na sua mentalidade isso, entendeu? (...)
- Tereza: Mas, Vânia, a sua mentalidade, a minha mentalidade não importa. Porque, por exemplo, eu, eu não concordo com masturbação, eu, Tereza, não concordo... com masturbação. Não que eu ache que alguém vá pro inferno por causa de mastur, não. Agora, eu não concordo, agora eu acho que é perigoso...
- Vânia: Então, o menino, então, é complicado, o menino na idade de...
- Tereza: (...) Eu tô te dizendo de uma questão prática. Se eu que sou uma pessoa esclarecida, mas se eu tenho princípio religioso que é contra masturbação e se o professor na sala fala que masturbação não, não é pecado, eu posso...
- Vânia: Não, não é isso...

- Tereza: Sim, eu tô falando no que você falou, mas foi você que colocou...
- Vânia: Eu tô dizendo na nossa cabeça, assim, não é falar pro aluno que não é pecado, é você entender pra você...
- Tereza: Você não deixa eu terminar o meu raciocínio, (...) olha só, o que eu tô querendo dizer é que é muito, aí, você fala, assim, a gente não faz, realmente, é um terreno... escorregadio...
- Vânia: Lógico que é.
- Tereza: Por quê? Por que existe o terreno...
- Vânia: Lógico.
- Tereza: Da família, das crenças, da, da convicção de cada um. Então, você tem que fazer? Tem, mas a gente tem que fazer com cuidado”.

O trecho anterior, além de ilustrar a dificuldade em se discutir a questão do prazer na esfera da sexualidade (não apenas entre professores/as e alunos/as, mas entre os/as próprios/as professores/as), ilustra os problemas envolvidos na discussão da sexualidade no contexto escolar a partir de uma abordagem religiosa. Por exemplo: a masturbação é pecado? Não é pecado? Discussões deste tipo acabam por ser pouco produtivas, pois as pessoas envolvidas – principalmente se forem pessoas que atribuem um peso significativo à religião em suas vidas – tendem a ‘proteger’ suas crenças de forma bastante ‘acalorada’. Isso ficou evidente no trecho apresentado anteriormente, sendo que as palavras e frases sublinhadas correspondem à ênfase na fala das professoras. Considerando a diversidade de crenças religiosas, a adoção de uma abordagem científica sobre a sexualidade na escola parece ser mais adequada.

3. Encerramento: o que significou, para mim, participar desta pesquisa?

Apresentamos a seguir, a avaliação realizada pelas participantes sobre a experiência de terem participado da presente pesquisa:

- **Luciene:** “Uma reflexão sobre temas que eu não tinha tão próximos... né? Então, pra mim, ajudou nesse sentido. É... e tudo de novo que chega na escola que fuja da rotina, é, é bem-vindo. Eu penso assim”.
- **Carolina:** (*) Foi reflexão, né? É... qual seria a palavra? Essa aqui... é... surpresas, surpresa. Reflexão, surpresas e conclusões... relacionadas com a sexualidade”.
- **Vânia:** “(*) Pra mim, foi expectativa, porque eu fiquei muito ansiosa antes de começar a, o projeto, essa entrevista, né, e tal. Prazer no desenvolvimento e esperança de que dê certo”.
- **Tereza:** “A principal palavra é... surpresa. Eu ia usar até espanto. Espanto com o que? Com as, com aquilo que a gente vai falando e nunca pensou e fala, né? Então, assim, com as minhas próprias convicções. Surpresa com as minhas próprias [convicções]. Uma certa confusão a princípio, né? Prazer, né? Muito prazerosas... e esperança também”.

3. Educação sexual na escola: proposta elaborada pelos(as) professores(as) da Escola B

Na Escola B, a seguinte proposta de educação sexual foi co-construída:

**Quadro 17 - Proposta de educação sexual na escola:
O que abordar? Como abordar? (Escola B)**

Conteúdos O que abordar?	Desdobramentos	Como trabalhar?
1) O papel do homem e da mulher ao longo da história.	1.1) Motivo dos comportamentos serem considerados comuns ou incomuns. 1.2) Paralelo entre ontem, hoje e amanhã. 1.3) Discussão sobre o papel da mídia. ⁴⁰	1.1.1) - Filmes. - Discussões. - Comparações. - Posicionamento de cada um através de produções (exemplo: redações). - Análise crítica de propagandas e programas televisivos (exemplo: novelas). ⁴¹
2) Diferenças biológicas entre os dois sexos.	2.1) Aparelho reprodutor. 2.2) Mudanças no corpo nas diferentes fases da vida. 2.3) Higiene corporal. 2.4) Discussão sobre o papel da mídia.	2.1.1) - Parcerias com Postos de Saúde. - Parceria com profissionais da área de Ciências Naturais. - Análise crítica de propagandas e programas televisivos (exemplo: novelas).
3) Diferenças psicológicas entre os dois sexos e entre idades distintas.	3.1) Reações diante de determinadas situações. 3.2) Convívio com as diferenças. 3.3) Respeito. 3.4) Discussão sobre o papel da mídia.	3.1.1) - Filmes. - Discussões, debates. - Análise crítica de piadas. - Análise crítica de “testes” apresentados em revistas. - Análise crítica de propagandas e programas televisivos (exemplo: novelas).
4) Preconceitos.	4.1) Homossexualidade 4.2) Virgindade. 4.3) Namoro X ficar 4.4) Gravidez precoce. 4.5) Discussão sobre o papel da mídia.	4.1.1) - Leitura de textos. - Apresentação e discussão de situações-problemas. - Dinâmicas. - Análise crítica de piadas. - Reflexões em conjunto – conclusões.

Observações importantes apresentadas pelas professoras:

- Realização de uma sondagem prévia dos(as) alunos(as) para detectar anseios e necessidades relacionadas ao tema, a fim de conhecer melhor o público-alvo.
- Realização de uma sondagem prévia dos(as) profissionais da escola disponíveis e interessados(as) na realização do trabalho de educação sexual.

⁴⁰ Sugestão acrescentada, posteriormente, pelas professoras para a versão final do presente texto.

⁴¹ Sugestão acrescentada, posteriormente, pelas professoras para a versão final do presente texto.

- Realização de capacitação dos(as) profissionais envolvidos(as) mediante leitura de textos sobre a temática em questão, cursos e debates.
- É fundamental a parceria entre a escola e as famílias para a realização de um trabalho sistemático de educação sexual.

Outras sugestões apresentadas pelas professoras individualmente:

1. Levantamento de textos e livros que abordem o tema “sexualidade”.
2. Para a sondagem prévia dos(as) alunos(as) a fim de detectar seus anseios relacionados ao tema: elaboração de um questionário para descobrir as necessidades dos(as) alunos(as) e/ou a realização de encontros, palestras, debates voltados ao conhecimento do público-alvo.
3. Coordenação junto com os(as) professores(as) interessados(as) em desenvolver um projeto de educação sexual e elaboração de um projeto específico para a escola.
4. Envolver todo o corpo docente da escola na elaboração do projeto de Educação Sexual. Se possível, buscar o envolvimento e a participação dos(as) professores(as) de Ciências.
5. Além da capacitação dos(as) profissionais(as) da escola diretamente envolvidos(as) no projeto de educação sexual, realizar palestras voltadas para todo corpo docente da escola, tendo como foco as questões de sexualidade que se fazem presentes no dia-a-dia escolar.
6. Elaborar e realizar atividades que envolvam as famílias dos(as) alunos e os(as) próprios(as) alunos(as). Trabalhar com as famílias a importância do diálogo com os(as) filhos(as).
7. Aproveitar os casos concretos, relacionados às questões de sexualidade, que ocorrem no cotidiano da escola como fonte de reflexão e discussão por parte dos(as) professores(as).
8. Além do enfoque biológico sobre a sexualidade, destacar o seu lado humanístico (a questão do respeito entre as pessoas).
9. Evitar apresentar aos(as) alunos(as) “soluções prontas”. Procurar instigar a reflexão e a busca por conclusões por parte dos(as) próprios(as) alunos(as).
10. Utilizar os materiais disponibilizados pelos Postos de Saúde, como, por exemplo, folhetos explicativos.

DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos a discussão dos resultados obtidos nos questionários, entrevistas e grupos focais. Para tanto, organizamos a discussão a partir dos seguintes eixos temáticos: (1) questões metodológicas: avaliando o percurso trilhado; (2) concepções e crenças de professores(as) sobre gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas; e (3) diversidade sexual e de gênero no contexto escolar: a tensão entre a reprodução de preconceitos e o respeito à diversidade.

1. Questões metodológicas: avaliando o percurso trilhado

Após a aplicação de 122 questionários e, aproximadamente, 33 horas de gravação em áudio, englobando entrevistas e reuniões de discussão com dois grupos focais, a pesquisadora tinha diante de si uma riqueza imensa de informações. De certa forma, pesquisadores(as) são como pescadores(as)⁴² que jogam suas ‘redes teórico-metodológicas’ no ‘mar de informações’, que denominamos momento empírico, buscando capturar os ‘peixes graúdos’ e devolvendo os ‘peixes pequenos’ para o mar. No contexto da presente pesquisa, os ‘peixes graúdos’ eram as pistas que nos ajudaram a trilhar os caminhos que nos conduziram ao nosso objetivo maior: *analisar as concepções e crenças de professores(as) do Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a séries, da rede pública de ensino do Distrito Federal em relação às questões de gênero e sexualidade, com destaque para a questão da diversidade sexual e de gênero, tendo em vista obter subsídios para futuras propostas para a formação docente inicial e continuada que contemple as referidas questões*. É importante questionarmos, então, será que as nossas ‘redes teórico-metodológicas’ atingiram o objetivo proposto?

Primeiramente, é importante destacar que a adoção de diferentes métodos de investigação mostrou-se bastante frutífera. O pluralismo metodológico defendido por Bauer, Gaskell e Allum (2002) demonstrou ser de grande valor na realização de pesquisas empíricas, na medida em que oferece ao(à) pesquisador(a) a possibilidade de analisar o mesmo objeto de estudo a partir de diferentes perspectivas. Nesse sentido, a integração, realizada na presente pesquisa, entre a aplicação de questionários, a

⁴² Metáfora inspirada no capítulo “Pescadores e anzóis” de autoria de Rubem Alves (1993).

realização de entrevistas individuais semi-estruturadas e de reuniões de discussão com grupos focais configurou-se como uma estratégia metodológica que permitiu à pesquisadora integrar uma abordagem extensiva (questionários) e uma abordagem intensiva (entrevistas e grupos focais). De forma mais específica, quais as contribuições de cada método de pesquisa utilizado nesta investigação?

Em relação ao questionário, algumas considerações se fazem necessárias. A decisão de utilizar este método se deu pelo interesse em construir, inicialmente, uma ‘visão panorâmica’ acerca das concepções e crenças de professores(as) sobre questões de gênero e sexualidade. Apesar da pequena experiência da pesquisadora na utilização deste método de investigação – o que representou um desafio, seja na elaboração do instrumento seja na análise das respostas – o mesmo atingiu o objetivo esperado, enquanto uma das etapas da investigação. Portanto, foi possível delinear, mediante a análise das questões fechadas e abertas do questionário, quais seriam as concepções e crenças sobre a temática em foco que são compartilhadas pela maioria dos(as) participantes da primeira etapa da investigação e quais as concepções e crenças que são compartilhadas por alguns(mas) participantes, mas não pela maioria. Foi possível identificar, também, quais os temas que são mais polêmicos e que suscitam não apenas posicionamentos heterogêneos, mas explicitamente antagônicos. Na segunda etapa da pesquisa, foi possível analisar, em profundidade, questões que emergiram inicialmente nas respostas dos(as) professores(as) ao questionário, bem como outras questões que não foram contempladas no questionário.

É importante deixar claro, entretanto, que a utilização dos questionários estava subordinada ao objetivo maior de construção de uma *rede interpretativa aprofundada acerca dos significados atribuídos por professores(as) às questões de gênero e sexualidade*. Portanto, mesmo utilizando procedimentos de quantificação na análise dos questionários, a pesquisa como um todo pode ser caracterizada como uma investigação eminentemente qualitativa (González Rey, 1999). Nesse sentido, ao longo do trabalho interpretativo foram enfatizados *os processos e significados que não são sistematicamente analisados em termos de quantidade, frequência ou intensidade* (Denzin & Lincoln, 1998). Não houve a preocupação, portanto, em delimitar de forma precisa, a partir de critérios estatísticos, uma amostra representativa. De forma similar, as análises quantitativas foram realizadas mediante cálculo estatístico descritivo. O que não significa, de forma alguma, que pesquisas futuras não possam ser realizadas,

considerando o mesmo objeto de estudo, a partir da aplicação de um número maior de questionários nas escolas, com a utilização de análises estatísticas mais sofisticadas.

As entrevistas foram extremamente ricas em termos de reflexões, problematizações e casos concretos trazidos pelos(as) professores(as). Certamente, a situação de entrevista individual possibilitou a ‘abertura de um espaço dialógico’ para que os(as) professores(as) entrevistados(as) falassem abertamente sobre questões que parecem que não são normalmente discutidas no cotidiano escolar. Os(as) professores(as) pareceram gostar de compartilhar suas idéias sobre os assuntos contemplados no roteiro de entrevista. Alguns(mas) professores(as) mencionaram, inclusive, que ficaram impressionados(as) com o “quanto falaram e que nem perceberam o tempo passar”. Mesmo quando eram abordadas questões que evidenciavam o sofrimento psíquico vivenciado por eles(as) e outros(as) professores(as), diante das inúmeras situações desgastantes enfrentadas no dia-a-dia das escolas, mesmo nesses casos, parece que gostaram de realizar a entrevista.

Este é um ponto de fundamental importância na qualidade das informações produzidas no momento empírico. Provavelmente, sem o estabelecimento de um vínculo de confiança entre participantes e pesquisadora, sem o interesse despertado pela temática e sem a motivação pessoal dos sujeitos, a pesquisadora não teria obtido uma riqueza tão grande de indicadores empíricos relativos às suas concepções e crenças sobre questões de gênero e sexualidade.

Como é esperado de uma entrevista semi-estruturada, o roteiro cumpriu a sua função ao contemplar, de forma flexível, perguntas que estimularam a reflexão e a co-construção de idéias sobre os assuntos abordados. Isso ficou evidente, principalmente, no segundo bloco de questões que correspondeu às questões de gênero, sexualidade e diversidade a partir da experiência vivida em sala de aula ou a partir de situações hipotéticas que focalizavam o espaço escolar. Cabe mencionar que uma das questões que suscitou dúvidas por parte da maioria foi a questão 11 (terceiro bloco): “você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas? Por quê?” Muitos(as) não entenderam, inicialmente, o que estava sendo perguntado. A pesquisadora teve, então, que apresentar a questão novamente de uma outra forma. Parece que refletir sobre as questões de gênero na escola, a partir de uma pergunta geral e abstrata, não foi uma tarefa fácil. Voltaremos a esta discussão no próximo tópico.

Considerando a riqueza de indicadores empíricos produzidos, decidimos que privilegiaríamos, em termos de análise, as entrevistas. Portanto, os questionários e as reuniões de discussão nos grupos focais, apesar de também analisados, tornaram-se ‘fundo’, enquanto as entrevistas ‘saltaram’ para a posição de ‘figura’. Cabe esclarecer que esta decisão não foi tomada *a priori*, mas somente após a conclusão da construção dos dados, no início do trabalho interpretativo.

Em relação aos grupos focais, foi possível analisar a co-construção de idéias entre os(as) participantes em tempo real, no fluxo das interações. Percebeu-se claramente a influência que a presença de professores(as) com experiência e conhecimentos formais sobre as questões de gênero e sexualidade tiveram no desenrolar das discussões. De forma mais específica, no caso da Escola A (Núcleo Bandeirante – DF), o grupo focal incluiu uma professora e um professor de Ciências (que na época estava atuando como coordenador pedagógico) bastante sensibilizados em relação à relevância das questões de gênero e sexualidade na formação dos(as) alunos, ambos com experiência e conhecimentos científicos sobre tais questões. Portanto, as discussões no grupo focal nesta escola integraram conhecimentos científicos, reflexões profissionais, bem como reflexões baseadas na vivência pessoal e familiar dos(as) professores(as).

O mesmo não ocorreu na Escola B. Nesta escola, nenhum(a) professor(a) de Ciências participou do grupo focal e nenhuma das participantes demonstrou, seja nas entrevistas individuais ou nas reuniões de discussão, conhecimentos mais estruturados sobre o assunto. A maior parte das discussões ocorridas no grupo focal na Escola B foi baseada, essencialmente, nas experiências pessoais e familiares das professoras, enriquecidas por reflexões a partir da sua experiência profissional. Cabe destacar, contudo, que tanto na Escola A como na Escola B, os(as) professores(as) demonstraram estar sensibilizados(as) para a importância da temática investigada. A pesquisadora percebeu isso a partir da motivação e disponibilidade demonstrada para participar da segunda etapa da pesquisa, que demandou uma disponibilidade de tempo muito maior, se comparada à primeira etapa. Além disso, os(as) próprios(as) participantes, principalmente da Escola B, demonstraram em diversos momentos (seja nas entrevistas ou nos grupos focais) que têm consciência da falta de capacitação profissional para lidar com as questões de gênero e sexualidade na escola e demandaram, nesse sentido, cursos e outras atividades de capacitação nesta área.

Ainda em relação aos grupos focais, é importante mencionar o quanto a utilização de imagens (como na dinâmica de apresentação pessoal através de um desenho – 1ª reunião; e na dinâmica: “contando histórias a partir de imagens” – 2ª reunião), dinâmicas a partir de situações hipotéticas (“prazer *versus* desconforto” – 3ª reunião) e discussões a partir de situações-problema (como na discussão a partir de casos concretos publicados na revista *Nova Escola* – 3ª reunião) foram recursos extremamente propícios para fomentar discussões sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola. Arriscaríamos dizer, portanto, que tais recursos são interessantes para serem utilizados, também, no contexto de cursos e oficinas de capacitação de professores(as) nesta área.

A simples apresentação de questões abstratas – sem a utilização de casos concretos, dinâmicas, imagens e outros recursos – mostrou-se limitada na promoção de discussões mais aprofundadas sobre esta temática. Parece que as questões de gênero e sexualidade, apesar de fazerem parte do dia-a-dia de todos(as) nós, não são questões que fazem parte das preocupações cotidianas de muitos(as) professores(as). Talvez, por serem questões tão ‘naturalizadas’, não são objeto de maiores reflexões. Além disso, considerando a lacuna existente em termos de formação acadêmica e capacitação profissional para lidar com questões de gênero e sexualidade na escola, a simples apresentação de ‘perguntas amplas’ sobre o assunto torna-se limitada em seu potencial para suscitar maiores discussões.

Através dos recursos mencionados anteriormente, foi possível que os(as) professores(as) falassem sobre suas concepções, crenças, dúvidas, ansiedades, questionamentos sobre sexualidade e gênero de uma forma, diríamos, mais confortável. Ao mesmo tempo em que estes recursos favorecem a expressão da subjetividade dos(as) participantes, protegem os(as) mesmos(as) de situações de exposição pessoal que poderiam gerar desconforto e constrangimento. Em síntese, a utilização de imagens, dinâmicas e situações-problema foi uma estratégia extremamente frutífera no desencadeamento de discussões aprofundadas e, portanto, teve um papel importante na qualidade dos indicadores empíricos produzidos nos grupos focais.

Ao longo do trabalho interpretativo – permeado por surpresas e dúvidas que emergiram no decorrer deste processo – algumas estratégias analíticas se fizeram necessárias para que a pesquisadora não se ‘afogasse no mar de informações’ produzidas a partir dos questionários, entrevistas e grupos focais. Duas estratégias foram, particularmente, relevantes. Primeiramente, a consideração no plano

metodológico da importância de se considerar *a tensão entre o específico e o geral* no estudo dos fenômenos sociais e psicológicos. A decisão de focalizar a tensão entre o específico e o geral no plano metodológico foi inspirada no princípio de que a psicologia cultural é universalista em suas generalizações e particularista na análise dos casos (Valsiner, 2005). Tal princípio possui um profundo valor heurístico na compreensão da atividade de pesquisa, apresentando interessantes implicações metodológicas.

Um exemplo pode ilustrar o que foi dito anteriormente: no momento de realização de uma entrevista, a pesquisadora se defronta com uma infinidade de informações, sejam verbais ou não-verbais. Após a realização da entrevista, quando a pesquisadora ouve a gravação em áudio da entrevista realizada, uma série de informações já foram perdidas (notadamente as informações não-verbais). Por outro lado, é possível se concentrar no que foi dito pelo(a) participante e selecionar os trechos significativos, considerando os objetivos e os fenômenos investigados. Assim, as informações começam a ser ‘trabalhadas’ na direção de se constituírem em indicadores empíricos⁴³. Portanto, as informações produzidas na situação concreta de entrevista, com toda a sua riqueza circunscrita à experiência vivida no aqui e agora, começam a ‘perder o seu colorido’ em termos de vivência, mas começam a ‘ganhar contornos’ mais abstratos, começam a se articular com princípios teóricos mais amplos. Em poucas palavras, o trabalho interpretativo corresponde a esta complexa ‘passagem’: do específico em direção ao geral (ver: *A construção metodológica*, Figura 5, p. 125).

A partir da consideração desta ‘passagem’ necessária, a pesquisadora passou a organizar o trabalho interpretativo em níveis de análise distintos, dos mais concretos e específicos aos níveis mais abstratos e gerais. Esta foi, sem sombra de dúvida, uma das importantes estratégias analíticas utilizadas no longo (e trabalhoso) processo de interpretação dos indicadores empíricos.

Outra estratégia importante foi delineada a partir da experiência prévia da pesquisadora com a realização e interpretação de entrevistas. Em um estudo anterior, foram construídas 10 categorias analíticas que orientaram o trabalho interpretativo e que se mostraram muito úteis no processo de investigação (Madureira, 2000). De forma similar, foram construídas, também, categorias analíticas na presente pesquisa. Todavia, considerando que o volume de informações a serem analisadas foi muito maior que no

⁴³ O conceito de indicador empírico refere-se à unidade indissociável entre o empírico e o teórico (González Rey, 1997, 1999).

estudo anterior, optamos pela construção de um número menor de categorias, com a condição de que as mesmas contemplassem aquelas questões centrais na investigação. Esta estratégia foi utilizada na análise dos questionários, das entrevistas e dos grupos focais.

Construir categorias analíticas, que não foram previamente definidas, é um dos caminhos possíveis no trabalho interpretativo. Este caminho mostrou-se, novamente, promissor pelos seguintes motivos: (a) orientou o ‘olhar’ e a atenção da pesquisadora para os aspectos mais importantes dos dados construídos a partir dos diferentes métodos de investigação utilizados; (b) facilitou a ‘passagem’ do específico em direção ao geral, ou seja, a transformação de uma multiplicidade de informações em um número menor, porém significativo, de indicadores empíricos; (c) organizou os indicadores empíricos de forma a facilitar a identificação de aspectos convergentes e divergentes. Em síntese, as duas estratégias centrais utilizadas ao longo do trabalho interpretativo foram: (a) a consideração da tensão entre o específico e o geral; e (b) a construção de categorias analíticas. Tais estratégias mostraram-se coerentes com a forma de análise adotada na presente pesquisa: uma análise hermenêutica voltada à interpretação dos significados culturais (Bruner, 1997; Shweder, 1991) subjacentes ao discurso dos(as) professores(as) no que tange às questões de gênero, sexualidade e diversidade.

Por último, cabe mencionar uma dificuldade enfrentada na presente pesquisa, retomando a metáfora que associa a atividade de pesquisa à atividade de pesca, a dificuldade corresponde à construção de ‘redes’ resistentes que capturem os ‘peixes graúdos’; mas que, ao mesmo tempo, não capturem ‘peixes pequenos’ em excesso. A pesquisadora teve, portanto, que enfrentar o desafio de construir uma análise aprofundada, mas sem se perder em detalhes que não seriam significativos para a investigação. Apesar de todo esforço, não foi possível apresentar um trabalho final, diríamos, mais ‘enxuto’. A partir de nossa experiência acadêmica, constatamos que isto, por sinal, é comum em pesquisas vinculadas à tradição qualitativa: a densidade das análises resulta, freqüentemente, em dissertações e teses que são muito mais longas do que aquelas vinculadas à tradição quantitativa. Esta foi uma dificuldade que não foi plenamente superada. De forma mais ampla, cabe questionarmos: como realizar, então, pesquisas qualitativas que promovam análises aprofundadas sobre distintos objetos de estudo, mas que resultem em trabalhos que não sejam tão extensos? Esta é uma questão em aberto.

2. Concepções e crenças de professores(as) sobre gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas

Após a avaliação do percurso trilhado, em termos metodológicos, cabe discutirmos os resultados obtidos – nos questionários, nas entrevistas e nos grupos focais – no que tange às concepções e crenças de professores(as) sobre as questões de gênero e sexualidade. Cabe discutirmos, também, as propostas apresentadas pelos(as) professores(as) em relação ao trabalho de educação sexual no contexto escolar. A discussão empreendida tem como fio condutor a busca por subsídios para a formação docente, inicial e continuada, na área de gênero e sexualidade.

Iniciaremos pelas concepções e crenças dos(as) participantes sobre as questões de gênero. Um aspecto que chama atenção é a *dificuldade expressa pela maioria dos(as) professores(as) em refletir sobre as questões de gênero no espaço escolar a partir de questões mais amplas e abstratas*. Tal dificuldade foi identificada: (a) nos questionários, especialmente na questão 17 (“Na sua opinião, a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas?”) e na questão 18 (“Quais seriam as habilidades e interesses diferentes estimulados pela escola?”); (b) nas entrevistas, especialmente na questão 11 (“Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas? Por quê?”); e (c) nos grupos focais, especialmente nas reuniões de discussão realizadas na Escola B (Gama – DF), pois no outro grupo focal, Escola A (Núcleo Bandeirante – DF), não foi identificada a mesma dificuldade. A participação de um professor e de uma professora de Ciências, que apresentaram um conhecimento mais estruturado sobre as questões de gênero, teve uma grande influência nas discussões realizadas sobre esta temática neste grupo.

Em linhas gerais, o conceito gênero parece distante da realidade da maioria dos(as) professores(as), continuando mais restrito ao universo acadêmico. Enquanto as discussões acadêmicas em torno do conceito de gênero vêm alcançando um nível cada vez mais sofisticado, em termos filosóficos e conceituais⁴⁴, nas escolas a concepção de que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais ainda é uma

⁴⁴ Um exemplo emblemático nessa direção são as formulações desenvolvidas na atualidade pela filósofa e teórica feminista Judith Butler (2003). Suas formulações revelam uma grande sofisticação em termos filosóficos e conceituais que demandam por parte dos(as) leitores(as) uma consistente ‘bagagem’ de conhecimentos prévios para a devida compreensão das suas idéias.

concepção distante. Portanto, pensar sobre questões de gênero de forma mais abstrata torna-se uma tarefa complicada para a maioria dos(as) professores(as).

Por outro lado, *os(as) professores(as) demonstraram maior facilidade para refletir sobre as questões de gênero a partir de exemplos concretos*, sejam exemplos trazidos pela pesquisadora ou apresentados pelos(as) próprios(as) participantes. Um exemplo interessante apresentado pelos(as) professores(as), em algumas entrevistas e no grupo focal realizado na Escola A, foi a associação, ainda vigente, entre masculinidade, autoridade e disciplina na escola, mesmo sendo a escola uma instituição predominantemente feminina, principalmente no Ensino Fundamental. Os(as) professores(as) que mencionaram este exemplo criticaram esta associação, pois acreditam que a mesma reflete uma concepção machista: somente os homens estariam aptos para exercer cargos de autoridade, como ser Diretor de uma escola. Este é um aspecto central na presente pesquisa que apresenta importantes implicações, em termos de formação inicial e continuada de professores(as).

De forma mais específica, a partir dos resultados obtidos, sugerimos que nas disciplinas ofertadas nos cursos de Licenciatura, bem como nos cursos, oficinas e outras atividades voltadas à capacitação profissional de educadores(as), as discussões sobre as questões de gênero considerem como ponto de partida exemplos concretos extraídos do cotidiano e, especialmente, do dia-a-dia nas escolas. A partir das discussões de exemplos concretos, sugerimos a introdução de textos sobre esta temática. Um livro que pode ser utilizado com este intuito é o livro: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, de autoria de Guacira Lopes Louro (1998). O livro em questão, além de apresentar uma excelente introdução à temática, é escrito em uma linguagem acessível.

É necessário, portanto, na formação de professores(as), questionarmos a forma como as disciplinas acadêmicas são normalmente estruturadas: em primeiro lugar, a introdução teórica em relação às temáticas que serão abordadas e, em segundo lugar, a análise de casos concretos (através da análise de pesquisas empíricas, relatos de experiências profissionais, etc). Nesse sentido, sugerimos uma inversão: em primeiro lugar, a discussão de casos concretos; depois, a discussão de textos teóricos. Dessa forma, estaremos contribuindo, também, para a superação de uma crítica frequente (mencionada, diversas vezes, nas entrevistas) aos cursos de Licenciatura: a distância entre teoria e prática. Se na formação de futuros(as) pesquisadores(as), começar pela teoria, para depois focalizar objetos de estudo específicos é uma estratégia que faz

sentido, na formação de futuros(as) professores(as) parece que esta estratégia tem-se mostrado pouco frutífera.

No que se refere às relações entre homens e mulheres na sociedade brasileira atual, 59,01% dos(as) participantes que responderam o questionário afirmam que a sociedade espera, sim, coisas diferentes de homens e mulheres. Nas entrevistas e nos grupos focais, em diferentes momentos, os(as) participantes comentaram que, apesar das mudanças ocorridas nos últimos tempos, a sociedade brasileira continua machista. Cabe mencionar que a 2ª etapa da pesquisa contou com a participação de nove professoras e um professor. É importante destacar que o único professor que participou desta etapa é uma pessoa bastante sensibilizada em relação à relevância de discussões sobre as questões de gênero, apresentando uma visão crítica em relação ao machismo ainda vigente em nossa sociedade. Em linhas gerais, os(as) participantes da 2ª etapa da investigação acreditam que não houve uma mudança efetiva nas relações de gênero na esfera privada. As mulheres estão submetidas a uma dupla, tripla jornada de trabalho, sentida na ‘pele’ pelas professoras. Mesmo quando as mulheres têm uma inserção profissional, como é o caso das professoras que participaram da pesquisa, as mesmas têm que lidar com as expectativas sociais tradicionais relativas aos ‘papéis’ de mãe, esposa e dona de casa.

Contudo, e este é um ponto importante, esta percepção não implica, necessariamente, em um questionamento crítico sobre as desigualdades nas relações de gênero na esfera privada/familiar. Algumas professoras parecem lançar mão de uma visão essencialista (Louro, 1998, 1999) sobre a masculinidade, do estilo: ‘os homens são assim’ (não dividem as tarefas domésticas). Percebemos, nas entrelinhas, o quanto o essencialismo cumpre um papel estratégico na manutenção das relações de gênero desiguais, na medida em que desloca o problema – sobrecarga de trabalho por parte das mulheres – para um campo insolúvel: a suposta ‘natureza’ masculina. Tal ‘argumento’ foi utilizado, explicitamente, na entrevista 6 (categoria analítica: gênero).

Cabe, então, questionarmos: se as relações entre homens e mulheres estão estruturadas a partir de uma suposta ‘natureza’ masculina e uma suposta ‘natureza’ feminina, como tais relações podem ser transformadas visando à promoção de relações igualitárias? A resposta óbvia seria: não podem ser mudadas. Eis um ponto nevrálgico na promoção da igualdade de gênero, é necessário um questionamento radical desta visão essencialista sobre homens e mulheres. Certamente, há diferenças biológicas entre homens e mulheres. Entretanto, o ‘argumento’ essencialista amplifica as diferenças

biológicas e, principalmente, utiliza a Biologia para justificar as ‘diferenças’ e as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Nesse sentido, o essencialismo em relação às questões de gênero opera de forma similar à ideologia evolucionista que tenta ‘explicar’ (ou melhor, justificar) as desigualdades sociais a partir da Teoria da Evolução das Espécies de Darwin, como é criticado por Chauí (1995):

(...) Um filósofo, Spencer, aplicou, então, a teoria darwiniana à sociedade: nesta, os mais ‘aptos’ (isto é, os mais capazes de competir e concorrer) tornam-se **naturalmente** superiores aos outros, vencendo-os em riqueza, privilégios e poder.

Ao transpor uma teoria biológica para uma explicação filosófica sobre a essência da sociedade, Spencer transformou a teoria **científica** da evolução em **ideologia** evolucionista. Por quê? Em primeiro lugar, porque generalizou para toda a realidade resultados obtidos num campo particular de conhecimentos específicos. Em segundo lugar, porque tomou conceitos referentes a fatos naturais e os converteu em fatos sociais, como se não houvesse diferença entre Natureza e sociedade (...) (p. 283).

Argumentos pseudo-científicos, ancorados na Biologia, têm sido utilizados, freqüentemente, desde o século XIX, para justificar uma série de desigualdades entre grupos sociais: entre homens e mulheres, entre brancos e negros, entre pobres e ricos, como bem demonstrou Stephen Jay Gold (1991), em sua obra *A falsa medida do homem* (“*The mismeasure of man*”). Portanto, *é de suma importância na formação de educadores(as) a promoção de discussões críticas sobre argumentos dessa natureza, voltados para legitimação de diversas desigualdades sociais, a partir de uma apropriação equivocada e de generalizações distorcidas de conhecimentos produzidos pela Biologia.* No combate às diversas formas de preconceito, tais discussões assumem uma relevância ainda maior quando consideramos o espaço de poder ocupado pelos discursos científicos na contemporaneidade, o que acaba por conferir um ‘verniz de cientificidade’ a argumentos que, na realidade, estão fundamentados em concepções preconceituosas (de gênero, sexualidade, etnia, classe, etc).

Ainda em relação às questões de gênero, foi identificado no discurso dos(as) professores(as) um certo descompasso entre a promoção da igualdade entre homens e mulheres na esfera profissional (mundo público) e na esfera dos relacionamentos amorosos, no casamento e nas relações familiares (mundo privado). A igualdade na esfera profissional é defendida por todos(as) os(as) professores(as) que participaram das entrevistas e grupos focais. O que, por sinal, faz todo sentido, já que a grande maioria dos(as) participantes da 2^a etapa da investigação é formada por mulheres profissionais. Entretanto, quando saímos da esfera profissional e focalizamos as relações entre homens

e mulheres na esfera privada, percebemos a existência de concepções e crenças divergentes. Por exemplo, na primeira entrevista realizada, a professora afirma:

“Eu acho que muita igualdade, também, não faz bem não, sabe? (...) porque já é tudo, tudo direitos iguais, tanto no serviço, no trabalho, a procura é essa, né? Aí, você tem uma, assim, uma igualdade, uma liberdade sexual, entendeu? Uma liberdade sexual que eu, assim, às vezes eu acho que não vale a pena, sabe?” (Categoria analítica: gênero).

Para surpresa da pesquisadora, a professora, que também é mulher, defende que homens e mulheres não devem ter direitos iguais na esfera da sexualidade. Tal igualdade implicaria, na percepção dela, em uma liberdade sexual para as mulheres que não seria desejável, na medida em que ela acredita que: “a mulher tem que se preservar mais, se resguardar”. Liberdade sexual para as mulheres é interpretada, por ela, como sinônimo de promiscuidade. Nesta entrevista (e, de certa forma, na entrevista 10), ficou evidente que a expectativa social de que as mulheres sejam mais ‘recatadas’ no exercício da sexualidade – ou seja, mais ‘passivas’ (Parker, 1991) – não pode ser interpretada a partir de explicações genéricas do estilo: “é a opressão masculina”. As próprias mulheres ocupam, freqüentemente, uma posição estratégica⁴⁵ no controle social sobre o corpo e a sexualidade feminina, na medida em ‘vigiam’, ‘avaliam’ e ‘julgam’ o comportamento sexual de outras mulheres. A ‘fofoca’ sobre a vida sexual de outras mulheres não deixa de ser, nesse sentido, um eficiente mecanismo de controle informal sobre o corpo e a sexualidade feminina.

Isso significa que na análise das desigualdades entre homens e mulheres, nas diversas esferas da vida cotidiana, não devemos nos contentar com explicações genéricas e simplistas. É pertinente lembrar que gênero é um conceito eminentemente relacional (Louro, 1998; Scott, 1995, 1998) e, como tal, deve orientar o desenvolvimento de análises relacionais. De forma mais específica, devemos estar atentos(as) para as concepções, crenças, valores e práticas culturais de homens e mulheres que acabam por sustentar relações de gênero desiguais. Apesar da importância de reconhecermos que, historicamente, as relações de gênero têm beneficiado os homens, em termos de *status*, prestígio, autonomia (Bourdieu, 2005), tais relações não são organizadas e sustentadas apenas por homens, mas também por mulheres.

⁴⁵ Cabe mencionar que as mulheres ocupam uma posição estratégica no controle sobre o corpo e a sexualidade feminina em outros contextos culturais também. Um claro exemplo nessa direção é a prática da circuncisão feminina (retirada parcial ou total do clitóris) na cidade do Cairo – Egito. Tanto a preparação como a ‘operação’ propriamente dita é realizada por mulheres (Hoodfar, 1997).

Outros exemplos podem ser extraídos dos resultados obtidos na 3ª reunião de discussão no grupo focal da Escola B. Nessa reunião, uma das professoras afirma que: “hoje, a mulher, ela se tornou alvo muito fácil. Hoje o aluno, (...) quando eu falo o aluno é o homem, ele não tem o prazer da conquista mais. Na verdade, é ela que se oferece pra ele”. Diante desta ‘constatação’, a professora aconselha que: “‘oh, mulher tem que ser difícil, porque mulher muito fácil, nenhum homem se interessa’. Mas não é no sentido de não ter nada com ninguém, mas no sentido de qualquer um pegar, qualquer um tocar”. Neste grupo focal, inclusive, uma temática recorrente foi a questão da ‘desvalorização da mulher’ na atualidade, sendo que tal desvalorização é associada, em diferentes momentos, à atitude das próprias mulheres.

De forma implícita, seriam as alunas “assanhadas” que provocariam a sexualidade dos alunos (nunca o inverso). Se, por um lado, há o reconhecimento por parte das professoras que os alunos rotulam de forma pejorativa as alunas consideradas “assanhadas”; por outro lado, o rótulo em si não é objeto de maiores questionamentos. São as alunas que recebem ‘conselhos’ para mudar de atitude e passarem ‘a se valorizar’. Curiosamente, a ‘valorização da mulher’ passa pela ‘valorização do seu corpo’, enquanto que no caso dos homens tal associação parece ser bem incomum. Mais do que isso: é incompatível com a ‘lógica cultural’ subjacente à sexualidade masculina, marcada pelo elogio à precocidade e diversidade de experiências sexuais, ao comportamento ‘ativo’ na esfera da sexualidade, à virilidade (Bourdieu, 2005; Parker, 1991).

Outro exemplo diz respeito ao incômodo sentido por diversas professoras diante do comportamento ‘indisciplinado’ das alunas e, especialmente, diante da ‘linguagem vulgar’ utilizada por elas (ex: palavrões). O foco do desconforto recai sobre o comportamento ‘indisciplinado’ das alunas, ou seja, o que ‘choca’ mais não é o comportamento em si de brigar na escola ou de falar palavrão em sala de aula, mas sim o fato de serem *meninas* que estão utilizando este tipo de linguagem (meninas com a “boca suja”). Podemos concluir que uma concepção dicotômica de gênero orienta a percepção da maioria dos(as) participantes sobre a sexualidade dos alunos e das alunas.

De diferentes formas, significados arcaicos sobre a feminilidade e a masculinidade - que remontam à sociedade brasileira no período colonial, como analisado por Parker (1991) – são re-atualizados no cotidiano das escolas. Ou seja, a dicotomia: (a) masculinidade – atividade – domínio do espaço público *versus* (b) feminilidade – passividade – domínio do espaço privado, continua bem ‘viva’ na

atualidade. Com uma curiosa diferença: as mulheres conquistaram o espaço público do trabalho, ganharam a ‘rua’, mas continuam sendo alvos de constantes avaliações morais, por parte de homens e de outras mulheres, tendo como foco a sua vida privada, mais precisamente a forma como lidam com o seu corpo e a sua sexualidade.

Tais resultados apresentam importantes implicações, tanto em termos de pesquisa, como em termos de formação de educadores(as). Primeiramente, no estudo dos significados culturais (Bruner, 1997) sobre as questões de gênero e sexualidade, *é importante investigarmos as formas como tais significados se articulam em sistemas mais amplos de significação, historicamente construídos*. Para tanto, é essencial a realização de diálogos interdisciplinares para que sejam construídas novas ‘zonas de sentido’ (González Rey, 1997) sobre os fenômenos investigados. No caso das pesquisas sobre sexualidade, devemos integrar um olhar atento sobre as questões de gênero, pois as formas como homens e mulheres vivenciam e dão sentido à sua sexualidade é mediada, de forma profunda, pelo sistema de crenças, valores e práticas sociais orientado pelas questões de gênero (Blackwood, 2000).

Em termos de formação de professores(as), é necessário, também, integrarmos sexualidade e gênero. Sem o desenvolvimento de uma abordagem crítica sobre as questões de gênero nos cursos de formação inicial e continuada de professores(as), continuaremos no *‘porto-seguro’ do tradicional modelo biomédico que, ao apresentar uma leitura biologizante sobre a sexualidade, não integra os aspectos culturais e psicológicos envolvidos*. Além disso, há a tendência de se abordar a sexualidade sem maiores preocupações com a reprodução de estereótipos de gênero. Por exemplo, corre-se o risco da reprodução de estereótipos do tipo: “os homens só pensam em sexo, não têm sentimentos”, “as mulheres são românticas, sexo é secundário para elas”.

A sexualidade não está do ‘lado de fora’ dos muros da escola. Entre os(as) professores(as) que responderam o questionário, a maioria (79,51%) indicou a presença de comentários, questões e/ou dúvidas por parte dos(as) alunos(as) sobre sexualidade em sala de aula. Os(as) professores que participaram da 2ª etapa da pesquisa, também, indicaram que situações dessa natureza são comuns em sala de aula. Nas entrevistas e grupos focais, vários casos concretos foram apresentados pelos(as) professores(as), que compartilharam as suas reflexões (e inseguranças) sobre a forma como lidaram com as dúvidas, comentários e questionamentos dos(as) alunos(as). *Em linhas gerais, os(as) professores(as) lançaram mão de suas experiências e opiniões pessoais. O que faz todo sentido, considerando a lacuna existente, em termos de formação acadêmica e*

capacitação profissional, para lidar com questões de sexualidade na escola. Lacuna evidenciada nos questionários, nas entrevistas e nos grupos focais.

É importante mencionar que o professor e a professora de Ciências (grupo focal, Escola A) lançaram mão de reflexões fundamentadas, também, em conhecimentos mais estruturados e formalizados sobre gênero e sexualidade. Ambos esclareceram, entretanto, que nos livros didáticos de Ciências o conteúdo previsto corresponde à reprodução humana. Ou seja, trabalhar o tema sexualidade (que vai muito além do tópico reprodução humana) na disciplina de Ciências fica a cargo de cada professor(a). Não há, portanto, um trabalho de educação sexual sistemático e interdisciplinar nem na Escola A e nem na Escola B. Isso foi evidenciado, também, na 1ª etapa da investigação. Em síntese: *há uma evidente lacuna entre o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries (MEC/SEF, 1998) e o que ocorre, efetivamente, nas escolas.* Quando existe um trabalho de educação sexual na escola, o mesmo corresponde a um trabalho pontual realizado, normalmente, pelos(as) professores(as) de Ciências e de Parte Diversificada (PD).

Quais seriam as concepções e crenças compartilhadas pelos(as) participantes sobre a temática sexualidade? Um caminho interessante para tentar responder esta pergunta seria tomar como referência as propostas apresentadas pelos(as) professores em relação ao trabalho de educação sexual nas escolas. Assim, podemos analisar como eles(as) idealizam os objetivos, conteúdos e a forma como o trabalho deveria ser desenvolvido. Antes, contudo, cabe destacar que a maioria esmagadora dos(as) professores(as) que respondeu o questionário (96,72%) concorda que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual. Entre o grupo que participou da 2ª etapa da pesquisa, há o reconhecimento, também, da importância de se trabalhar na escola questões relativas à sexualidade, apesar dos(as) participantes indicarem vários obstáculos para a concretização deste trabalho. Por exemplo, a resistência de algumas famílias e de alguns(mas) professores(as), por conta de preconceitos ou crenças religiosas, bem como a falta de capacitação profissional para trabalharem tais questões.

A partir das propostas de educação sexual idealizadas pelos(as) professores(as), é possível delinear o seguinte quadro geral. Quanto aos objetivos: esclarecimento de dúvidas sobre sexualidade, já que os pais, muitas vezes, não conversam sobre este assunto com os(as) filhos, a prevenção das DSTs/AIDS e da gravidez precoce. Quanto à forma como o trabalho seria desenvolvido: a partir de uma metodologia participativa que integre a apresentação de informações e a realização de discussões com os(as)

alunos(as). Para tanto, é sugerida a utilização de recursos variados, como filmes, debates, jogos, dramatizações, análise crítica de piadas e programas televisivos, dentre outros (ver: propostas elaboradas pelos/as professores/as da Escola A e da Escola B, grupos focais - 4ª reunião). Para a concretização do trabalho idealizado, os(as) participantes enfatizam a necessidade de: (a) capacitação profissional; (b) estabelecimento de parcerias entre a escola e outras instituições (universidades, postos de saúde...); (c) envolvimento da família e da comunidade. A necessidade de envolvimento e participação do corpo docente da escola é mencionada, entretanto não é enfatizada como os demais aspectos anteriormente citados. Por que será? Esta é uma questão em aberto.

Se há convergência em relação aos objetivos anteriormente mencionados, há, também, divergências. Por exemplo, alguns temas - como diversidade sexual e preconceitos - foram contemplados nos objetivos delineados por alguns(mas) participantes, mas não por todos(as). Mas não são apenas convergências e divergências que cercam o tema da sexualidade na escola, há muitos silêncios e ‘não-ditos’ também. Talvez, o maior silêncio seja em torno da *dimensão afetiva* e, principalmente, em torno da *dimensão prazerosa* da sexualidade. Falar em prazer, ao se trabalhar com o tema sexualidade na escola, parece ser algo bastante problemático. Após a realização da dinâmica “*prazer versus desconforto*” – recurso utilizado pela pesquisadora para estimular a discussão entre os(as) professores(as) sobre a afetividade e os prazeres na esfera da sexualidade (grupos focais, 3ª reunião) – um dos professores da Escola A (professor de Ciências) afirma que:

“Porque eu tenho receio de até que ponto eu posso estar falando, até que ponto a família vai permitir que o filho dela possa ouvir aquilo. Porque isso foge do conteúdo, foge do que a Secretaria [de Educação] pede que eu faça. Entendeu? Então, existe essa dificuldade de tá falando realmente” (Os trechos sublinhados correspondem à ênfase na fala do professor).

Diante de tais obstáculos, parece que a melhor solução é o silêncio diante desta questão ou a adoção de uma abordagem superficial. Trabalhar com a questão dos prazeres sexuais parece ser bastante incômodo, representando uma ‘ameaça’ no contexto de uma instituição que lida, no seu cotidiano, com a expectativa social de ser ‘assexuada’. É importante destacar, também, que nas discussões nos grupos focais (tanto na Escola A como na Escola B), emergiu a imagem da sexualidade como um “terreno perigoso”, “escorregadio”. Parece que a abordagem ‘mais segura’ no contexto

escolar tem como foco as potenciais conseqüências negativas do exercício da sexualidade na adolescência: gravidez precoce e DSTs/AIDS. Em outras palavras, a ênfase recai nos riscos e nos perigos relacionados ao exercício da sexualidade. Outras dimensões da sexualidade simplesmente não são abordadas, notadamente a questão do prazer e da afetividade. Para alguns(mas) participantes, parece, inclusive, que o uso de preservativos nas relações sexuais assume uma importância secundária diante da expectativa (implícita) de que os(as) adolescentes não tenham uma vida sexual ativa.

Este é um aspecto central na presente pesquisa: *o silêncio, intencional ou não, sobre a afetividade e, principalmente, sobre o prazer nas discussões sobre sexualidade na escola, parece ser um dos elementos que distanciam o discurso dos(as) educadores(as) do universo de preocupações e questionamentos dos(as) adolescentes.* Não seria exagero supor que este ‘silêncio’ acabe por se constituir em um dos obstáculos para o estabelecimento de um ‘espaço dialógico’, entre alunos(as) e professores(as), favorável ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade em relação à sexualidade por parte dos(as) adolescentes. Isso com certeza compromete, de alguma forma, o objetivo geral do trabalho de educação sexual na escola, conforme estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais: 5^a a 8^a séries (MEC/SEF, 1998, p. 311): “A finalidade do trabalho de Orientação sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade (...)”.

Apesar de não ter sido uma temática contemplada no planejamento desta pesquisa, emerge no discurso de alguns(mas) participantes a questão do assédio sexual de crianças e adolescentes (tanto do gênero feminino como masculino). Nesse sentido, *é urgente integrar às discussões sobre sexualidade na escola a questão da violência sexual – desde situações mais explícitas de violência, como o estupro, até situações que envolvam assédio sexual – bem como um trabalho de esclarecimento sobre o papel dos Conselhos Tutelares nestes casos.* Afinal, como é previsto no Art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990): “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

3. Diversidade sexual e de gênero no contexto escolar: a tensão entre a reprodução de preconceitos e o respeito à diversidade

De forma mais específica, a homofobia, que sustenta e é sustentada por concepções preconceituosas e práticas discriminatórias em relação às pessoas que apresentam uma orientação distinta da heterossexualidade, apresenta tanto uma dimensão social como subjetiva (homofobia internalizada). Tanto homens como mulheres que apresentam uma identidade sexual não-hegemônica se constituíram enquanto sujeitos em contextos socioculturais marcados, em diferentes graus, pela homofobia, por uma concepção de normalidade que exclui outras possibilidades de vivência da própria sexualidade (Madureira & Branco, 2007, p. 87).

Como foi discutido no tópico anterior, a sexualidade não está do ‘lado de fora’ dos muros da escola. Da mesma forma, não são externos ao espaço escolar os preconceitos em relação àqueles e àquelas que não correspondem aos padrões hegemônicos em termos de orientação sexual e/ou identidade de gênero. Situações em que um aluno ou uma aluna são alvo de ‘gozação’ por parte dos(as) colegas por apresentarem comportamentos considerados ‘culturalmente’ não adequados em relação ao seu sexo, são situações comuns no cotidiano escolar. Muitos(as) professores(as) que participaram da 1ª etapa da pesquisa (77,87%) disseram já ter presenciado situações desse tipo. Da mesma forma, os(as) professores(as) que participaram da 2ª etapa da investigação já presenciaram, também, várias situações dessa natureza. Qual o posicionamento deles(as) diante dessas situações?

A partir dos resultados obtidos nos questionários, a maioria dos(as) professores(as) destaca a importância do respeito às “opções sexuais” individuais (o termo orientação sexual é distante do discurso dos/as professores/as). Contudo, no extremo oposto, há um grupo minoritário de professores(as) que nutre concepções e crenças homofóbicas na direção da ‘cura’ ou ‘prevenção’ da homossexualidade, seja através da ‘intervenção’ de especialistas (8,20%) ou através de um trabalho de ‘orientação moral’ (4,92%). Neste grupo minoritário, há, também, professores(as) que associam a homossexualidade à influência de ‘espíritos malignos’ e defendem a ‘cura’ através da ‘intervenção’ divina. Tais concepções homofóbicas apareceram nas respostas de alguns(mas) professores(as) evangélicos(as).

É importante deixar claro que o posicionamento expresso anteriormente não é unânime entre os(as) participantes evangélicos(as) que responderam o questionário. Entretanto, é importante notar que entre as respostas que nutrem uma visão explicitamente pejorativa sobre a homossexualidade, a maioria provém do grupo de

professores(as) evangélicos(as). Obviamente, seria uma interpretação simplista defender a existência de uma relação direta e linear entre religião e concepções e crenças homofóbicas. Por outro lado, não devemos ignorar que a religião é, sim, um aspecto importante nas pesquisas sobre a homofobia e sobre a construção de estratégias de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero na escola.

A 2ª etapa da pesquisa não contou com a participação de nenhum(a) professor(a) evangélico(a). Participaram desta etapa: seis professores(as) católicos(as), três professoras espíritas e uma professora que não tem religião. Duas professoras católicas que destacaram – na situação de entrevista ou no grupo focal – a importância das suas crenças religiosas em suas vidas, afirmaram que têm dificuldades de lidar com situações em que um aluno ou uma aluna são alvo de ‘gozação’ por parte dos(as) colegas por apresentarem comportamentos considerados ‘culturalmente’ não adequados em relação ao seu sexo (entrevistas: 1 e 10). Por um lado, ambas defendem a importância do respeito às diferenças individuais; por outro, afirmam que se sentem desconfortáveis diante dessas situações. Há, portanto, um conflito entre valores distintos: (a) respeito às diferenças individuais *versus* (b) respeito às próprias crenças religiosas. Todavia, cabe mencionar que ambas demonstraram interesse em participar da pesquisa e acreditam na importância de se discutir questões relativas à sexualidade na escola. Em outras palavras, não são profissionais ‘fechadas’ ao debate, mas reconhecem (e este é um ponto muito importante) que se sentem desconfortáveis para lidar com situações desse tipo.

Nesse momento, é importante retomarmos a definição de preconceitos⁴⁶ adotada nesta pesquisa. *Preconceitos correspondem a fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos* (Madureira, 2007a, 2007b). Portanto, um elemento estruturante das diversas formas de preconceito (incluindo a homofobia) corresponde ao seu enraizamento afetivo. De forma mais precisa, sentimentos desconfortáveis – como medo, ansiedade, insegurança e, em casos extremos, ódio – emergem quando determinadas fronteiras simbólicas são transgredidas. Subjacente à homofobia, há a expectativa de que todos(as) sejam

⁴⁶ Preconceitos e discriminações, assim como outros fenômenos sociais e psicológicos, adquirem novas formas no decorrer do tempo. Como é discutido no documento *Equality at work: tackling the challenges*, elaborado pela *International Labour Office* [Organização Internacional do Trabalho – OIT/ONU] (ILO/UN, 2007), novas formas de discriminação têm emergido no mundo do trabalho na contemporaneidade, como: discriminação baseada na genética, discriminação baseada no estilo de vida, que envolve práticas discriminatórias contra pessoas obesas e fumantes.

heterossexuais. Como tal expectativa é realisticamente inviável, há a expectativa, então, de que ‘pelo menos’ aqueles(as) que não são heterossexuais (ou que não correspondam a masculinidade e a feminilidade hegemônicas) fiquem o mais longe possível dos olhos. Como afirma Pierre Bourdieu (2005):

A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, à diferença da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido) (...) A opressão como forma de ‘invisibilização’ traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é conhecida e reconhecida, sobretudo pelo Direito, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade. Alega-se, então, explicitamente, a ‘discrição’ ou a dissimulação que ele é ordinariamente obrigado a se impor (p. 143-144).

A presença de um aluno ou de uma aluna em sala de aula que é – ou é percebido(a) pelos outros sociais como – homossexual, tende a despertar sentimentos desconfortáveis por parte dos(as) colegas e dos(as) professores(as). Esses sentimentos desconfortáveis são um ‘convite para ação’, ou seja, tendem a acionar mecanismos de normatização do(a) suposto(a) transgressor(a). E, assim, diversas práticas discriminatórias ganham forma (‘gozações’, brincadeiras maldosas e, em casos extremos, agressão física). Nesse sentido, uma importante implicação em termos de formação, inicial e continuada, de professores(as) no que tange à construção de estratégias de superação da homofobia e do sexismo, ambos fortemente vinculados (Andersen, 2000; Madureira, 2007a), corresponde à abertura de *um espaço de discussão e problematização sobre as bases afetivas dos preconceitos*. Outra importante implicação é a realização de discussões sobre as raízes histórico-culturais dos preconceitos. Afinal, a ‘eficácia excludente’ dos preconceitos está ancorada, também, no fato de que normalmente as pessoas não falam sobre eles e, assim, continuam sendo reproduzidos sem maiores questionamentos.

Os preconceitos não são, portanto, ‘invenções individuais’. Cabe analisarmos criticamente a forma como, ao longo da história, foram sendo construídas categorias para delimitar fronteiras simbólicas e traçar hierarquias entre grupos sociais. Tais categorias orientam a forma como as pessoas organizam, em termos cognitivos e afetivos, a sua compreensão sobre o mundo social em que estão inseridas e sobre si mesmas. Aquelles(as) que não se comportam de acordo com as normas estabelecidas não podem ser pessoas ‘confiáveis’, e podem surpreender a qualquer instante com atitudes imorais imprevisíveis, o que ‘justificaria’ seu isolamento e a discriminação.

Na esfera da sexualidade, por exemplo, não podemos ignorar o peso histórico de representações bastante pejorativas sobre o corpo e os prazeres nas sociedades ocidentais por parte de uma longa tradição judaico-cristã (Vainfas, 1992; Delumeau, 1990). Há nas entrelinhas dessa tradição religiosa, uma ‘antropologia angelical’ (Delumeau, 1990), ou seja, a valorização da idéia de que os seres humanos devem se aproximar dos anjos que são, em última instância, seres celestiais sem corpo e sem sexo...

No sentido de retomar e integrar conceitos importantes como valores, preconceitos e discriminações e apresentá-los de forma articulada à Teoria dos Campos Afetivos proposta por Valsiner (2005), apresentamos a Figura 6 a seguir:

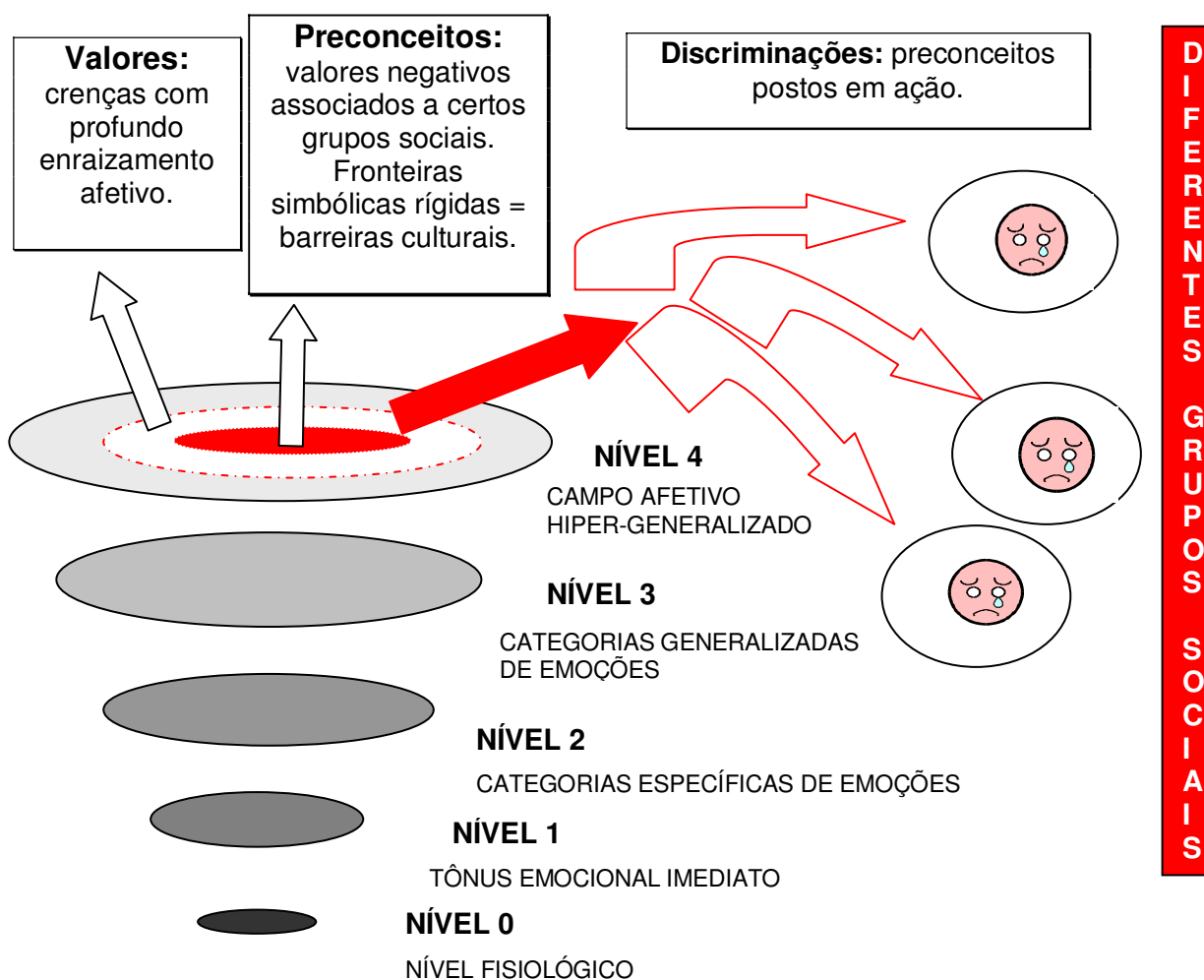


Figura 6 – Campos afetivos, valores, preconceitos e discriminações (a partir de Valsiner, 2005)⁴⁷

⁴⁷ Uma primeira versão desta figura foi apresentada em: Madureira (2007c).

Cabe mencionar que a pesquisadora, entre os meses de março a julho de 2007, voltou às escolas que contribuíram com a pesquisa para apresentar os resultados parciais e promover um debate com os(as) professores(as) sobre o tema gênero, sexualidade e educação.⁴⁸ Esta experiência foi bastante frutífera. Foi possível perceber que, de um modo geral, a discussão de questões relacionadas à sexualidade desperta muito interesse entre os(as) educadores(as). Em nenhum momento, a pesquisadora percebeu indiferença em relação ao tema. No entanto, em alguns debates realizados (não a maioria), foi possível perceber uma certa ‘resistência passiva’ por parte de alguns(mas) professores(as), principalmente quando o objeto da discussão era a questão da homossexualidade e a questão da homofobia. Em um dos debates, após a pesquisadora ter explicado que a concepção de homossexualidade como doença não encontra sustentação nos discursos científicos na atualidade, nem por parte da Medicina, nem por parte da Psicologia, duas professoras expressaram claramente que acreditam que a homossexualidade é, sim, algo “anormal”. Tal concepção, segundo elas, está baseada em suas crenças religiosas pessoais.

Essa experiência indicou que na construção de estratégias que promovam o respeito à diversidade sexual e de gênero, um ponto fundamental corresponde à construção coletiva no espaço escolar de um *equilíbrio entre o respeito às crenças religiosas de cada indivíduo, essencial em qualquer regime democrático, e o respeito ao caráter laico do Estado Democrático Brasileiro*. Em outras palavras, cada pessoa tem o direito legítimo de viver de acordo com as suas crenças religiosas e expressá-las na sua vida cotidiana. Contudo, as instituições - especialmente as instituições públicas, incluindo as escolas - *não devem fomentar práticas discriminatórias, quaisquer que sejam, baseadas em princípios religiosos*.

Por mais complexa que seja essa questão, ainda mais em um país onde as fronteiras entre o público e o privado são frequentemente transpostas (DaMatta, 1987), devemos enfrentar o desafio envolvido na construção deste delicado equilíbrio. Afinal, este é um desafio de suma importância no que tange à construção de “pontes” que viabilizem a implementação, nas salas de aula, das diretrizes previstas nas políticas públicas brasileiras atuais na área de gênero e sexualidade. Além disso, é um passo

⁴⁸ Entre as sete escolas que contribuíram com a pesquisa, não foi possível realizar o debate em uma delas (que contribuiu apenas com a 1ª etapa da investigação). Apesar de a pesquisadora ter agendado a atividade com a Direção duas vezes e ter ido pessoalmente à escola duas vezes, infelizmente, não foi possível realizar o debate nesta escola, pois a mesma não se organizou para a realização da atividade.

fundamental na construção de uma cultura democrática na escola e, em um sentido mais amplo, um passo importante na consolidação da democracia em nosso país.

Na mesma linha dos resultados obtidos na pesquisa promovida pelo escritório da UNESCO no Brasil e coordenada por Castro, Abramoway e Silva (2004), a presente investigação identificou um posicionamento crítico por parte da maioria dos(as) professores(as) em relação às diversas formas de preconceito. Por exemplo, entre os(as) professores(as) que participaram da 2ª etapa da investigação, todos(as) acreditam que a escola deve combater os preconceitos. Diante de concepções preconceituosas ou atitudes discriminatórias contra aqueles(as) que são, ou que são considerados(as), homossexuais, a estratégia utilizada pela maioria é discutir com os(as) alunos(as) a importância do respeito às diferenças individuais e a importância do combate as diversas formas de preconceito. Todavia, de um modo geral, os(as) professores(as) não discutem com os(as) alunos(as) a questão específica do preconceito contra as orientações sexuais distintas da heterossexualidade (o próprio termo homofobia é distante da realidade dos/as professores/as). Um dos motivos indicados é a falta de capacitação profissional para realizar discussões mais aprofundadas sobre a questão das orientações sexuais.

Segundo a percepção dos(as) professores(as), as alunas são mais “diplomáticas” e “maleáveis” em relação à esta questão, ou seja, a homofobia é mais explícita e apresenta raízes mais profundas entre os alunos (Castro, Abramoway e Silva, 2004). Alguns(mas) professores(as) mencionaram, inclusive, casos de alunos que associam a idéia de punição física com a idéia de ‘cura’ da homossexualidade: “bater para curar”. Segundo eles(as), os alunos trazem, muitas vezes, esta concepção de casa, pois ouviram do pai afirmações desta natureza. Casos extremos de homofobia, que ocorreram fora do espaço escolar, em diferentes estados brasileiros, foram mencionados pelas professoras da Escola B: casos envolvendo tortura e assassinato de homossexuais (grupo focal, 3ª reunião).

A questão do respeito à diversidade sexual e de gênero é, certamente, uma temática complexa que envolve questões polêmicas, preconceitos seculares, afetivamente arraigados. Se, por um lado, há uma série de avanços significativos no mundo⁴⁹ em prol dos direitos humanos de homens e mulheres que apresentam uma

⁴⁹ Como é discutido em uma reportagem recente, de 17 de setembro de 2007, da *Newsweek: Winning the War: Why the battle for gay rights is gaining ground across the Globe* (Ganhando a Guerra: porque a batalha pelos direitos dos gays está ganhando terreno ao redor do globo).

orientação distinta da heterossexualidade; por outro lado, até mesmo com uma reação a este avanço, há tenazes resistências por parte de diversos grupos conservadores que sentem este avanço como uma ameaça à ordem social, jurídica, política e moral (Fone, 2000). A cultura coletiva é, realmente, um terreno político perpassado pela tensão entre estabilidade e mudança (Madureira, 2007b). E a escola, instituição de importância vital na formação das novas gerações nas sociedades contemporâneas, é perpassada, também, por esta tensão.

Apesar da lacuna existente na formação de professores(as) na área de gênero, sexualidade e diversidade, identificamos nesta pesquisa o desejo, por parte da maioria dos(as) participantes, de capacitação na área, de contribuição com o combate às diversas formas de preconceito, de promoção do respeito à diversidade, seja pela ênfase no respeito às diferenças individuais, seja pela ênfase de que somos todos seres humanos. É necessário, portanto, investirmos na ampliação dos espaços institucionais e relacionais destinados a trabalhar as emoções, crenças e valores, bem como capacitar os educadores a promover práticas sociais de reflexão e de inclusão, que sejam fruto de um trabalho coletivo no contexto escolar.

Com isto, se estará, também, promovendo o desenvolvimento de um compromisso ético - voltado ao exercício da solidariedade e ao respeito à diversidade - entre os profissionais da educação (Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003), a fim de explicitar e combater os mecanismos excludentes e discriminatórios que se fazem presentes, muitas vezes de forma sutil, no interior do espaço escolar. Nesse sentido, a consolidação da parceria entre universidade e escola é um passo importante na direção “de tornar a escola um *espaço democrático de desenvolvimento humano (...)*” (Guzzo, 2003, p. 35, grifo nosso). Um espaço democrático de desenvolvimento para todos(as) que fazem parte da comunidade escolar.

CONCLUSÃO

A mais alta exigência de uma obra, em nossa tradição científica, não é a de apresentar as soluções para as dúvidas e dilemas que nos perseguem na interpretação do mundo social humano; é sim a de oferecer instrumentos para poder pensar à frente, mais adiante, com uma renovada inquietação (...) (Heilborn, 2004, p. 10).

Na conclusão de uma pesquisa, passado e futuro se encontram. É o momento em que olhamos o percurso trilhado e refletimos sobre o que aprendemos ao longo do processo de investigação. Ao mesmo tempo, procuramos vislumbrar desafios futuros, pois novos questionamentos começam a se delinear e ganhar forma. Questionamentos que nos ‘convidam’ a prosseguir viagem...

Consideramos como fio condutor da discussão dos resultados obtidos, de forma coerente com o nosso objetivo geral, a busca por subsídios para a formação, inicial e continuada, de professores(as) na área de gênero e sexualidade. Nesse momento, é importante apresentarmos, de forma sintética, as principais implicações teóricas e práticas desta pesquisa.

Implicações práticas

Na presente pesquisa foi identificada a lacuna existente entre o que está previsto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: 5ª a 8ª séries* (MEC/SEF, 1998) e o que ocorre, efetivamente, nas escolas. Em termos gerais, quando existe um trabalho de educação sexual nas escolas, o mesmo corresponde a um trabalho pontual realizado, normalmente, pelos(as) professores(as) de Ciências e de Parte Diversificada (PD). Foi identificada, também, uma lacuna em termos de formação, inicial e continuada, de professores(as) para lidar com as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. Portanto, apresentamos as seguintes sugestões:

- 1) A incorporação efetiva dos estudos de gênero e sexualidade nas disciplinas oferecidas nos cursos de Licenciatura nas instituições de ensino superior. Tais questões devem ser trabalhadas a partir de situações-problema e casos concretos extraídos do cotidiano escolar, com a utilização de diversos recursos (dinâmicas, construção de histórias a partir de imagens, debates a partir de filmes, etc) para depois introduzir questões teóricas mais amplas e abstratas. Para tanto, é

fundamental que tais estudos sejam, também, incorporados à formação em Psicologia, em nível de graduação e pós-graduação, notadamente nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar, pois a maioria dos(as) que ministram disciplinas nos cursos de Licenciatura são provenientes dessas áreas da Psicologia. Portanto, é importante que as questões de gênero e sexualidade sejam contempladas, tanto no estudo do desenvolvimento humano como no estudo dos processos educativos por parte da Psicologia.

2) Deve-se aproveitar a estrutura já existente na rede pública de ensino no que tange à capacitação dos(as) profissionais de educação. No caso do Distrito Federal, citamos a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). No entanto, é importante avaliar os objetivos, metodologias e conteúdos contemplados nos cursos na área de sexualidade oferecidos pela EAPE. Nesses cursos, é necessário agregar uma perspectiva crítica de gênero. Um dos motivos seria evitar a reprodução de estereótipos de gênero na esfera da sexualidade. A incorporação de uma perspectiva crítica em relação às questões de gênero deve ocorrer tanto no âmbito dos cursos de formação, inicial e continuada, de professores(as), como no âmbito do trabalho de educação sexual nas escolas.

3) Um aspecto importante, que deve ser trabalhado nos cursos de formação de professores(as), corresponde à discussão sobre os preconceitos e práticas discriminatórias. Sugerimos uma abordagem crítica que contemple, de forma integrada, o combate à homofobia e ao sexismo. Em um sentido amplo, é importante construir um espaço de discussão e problematização sobre as bases afetivas e as raízes histórico-culturais dos preconceitos em relação à diversidade sexual, de gênero, étnica, em relação aos/às portadores/as de necessidades especiais, etc.

4) É preciso preparar profissionais que possam atuar como ‘multiplicadores’ de conhecimentos na área de gênero e sexualidade entre o corpo docente das escolas. Considerando a realidade das escolas públicas do DF, três profissionais parecem ser estratégicos: (a) coordenadores(as) pedagógicos(as); (b) professores(as) de Ciências; e (c) professores(as) de Parte Diversificada.

5) Além da prevenção das DSTs/AIDS e da gravidez precoce, objetivos importantes no trabalho de educação sexual nas escolas, outras temáticas devem, também, ser contempladas: (a) a questão da afetividade e do prazer na esfera da

sexualidade; (b) o respeito à diversidade sexual e de gênero; e (c) o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Ao se abordar questões de sexualidade na escola, é necessário, como etapa preliminar, trabalhar a linguagem a ser utilizada: da linguagem cotidiana em direção à apropriação de uma linguagem científica. Os termos utilizados no cotidiano para se referir à sexualidade são, em sua maioria, termos carregados de uma forte conotação imoral (ex: palavrões), o que acaba por dificultar a construção de um ‘espaço dialógico’ aberto em que as pessoas se sintam à vontade para expressar as suas dúvidas e questionamentos.

6) No trabalho de educação sexual na escola é de suma importância a construção do delicado equilíbrio entre o respeito às crenças religiosas individuais e o respeito ao caráter laico das instituições públicas brasileiras, incluindo as escolas. Considerando que, na comunidade escolar, há pessoas com diversas crenças religiosas, defendemos que a abordagem mais apropriada sobre a sexualidade neste contexto corresponde à abordagem científica, com a apresentação e discussão de conhecimentos provenientes tanto das Ciências Naturais como das Ciências Humanas.

7) Foi identificada a demanda por parte dos(as) professores(as) de poder contar com um(a) psicólogo(a) na escola em que atuam. Diante da realidade concreta da rede pública de ensino do Distrito Federal – formada por diversas Regionais de Ensino (14 Regionais) e um grande número de escolas (mais de 600 escolas), incluindo as escolas do meio rural – contemplar tal demanda seria inviável há curto prazo. É sugerido, então: (a) a ampliação das equipes de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal; e (b) que estas equipes, previamente capacitadas, realizem, periodicamente, atividades voltadas à capacitação na área de gênero e sexualidade.

Implicações teóricas

A pesquisa realizada teve como ponto de partida teórico a perspectiva sociocultural construtivista e buscou integrar questões teóricas e práticas relativas aos objetivos propostos. Após o percurso trilhado até aqui, vislumbramos o caráter frutífero desta aliança entre questões práticas e teóricas em termos de desenvolvimento teórico-conceitual. Questões de ordem prática estimulam a reflexão teórica, essencial na

construção de novos conhecimentos científicos. Com um olhar em direção ao futuro, apresentamos a seguir as principais implicações teóricas da pesquisa realizada:

- 1) No estudo dos significados culturais sobre as questões de gênero e sexualidade, é fundamental considerar as formas como tais significados se articulam em sistemas mais amplos de significação, historicamente construídos. Em termos metafóricos, significados não são ‘átomos lingüísticos’ que podem ser analisados de forma isolada. Ao contrário, devem ser estudados a partir de uma perspectiva voltada à compreensão das múltiplas articulações existentes no contexto amplo dos sistemas de significação, perpassados pela tensão entre estabilidade e mudança. Tensão que marca o próprio desenvolvimento cultural.
- 2) Nas pesquisas sobre o desenvolvimento psicológico, é de suma importância o aprofundamento teórico-conceitual sobre a unidade entre cognição, afeto e ação. Tal aprofundamento representa um passo significativo na superação da tradição racionalista presente da Psicologia do Desenvolvimento e expressa na concepção reducionista de que o desenvolvimento psicológico corresponderia, em última instância, ao desenvolvimento cognitivo. É necessário, também, superar a concepção de que a mediação semiótica, princípio teórico geral nas correntes socioculturais da Psicologia, engloba apenas a linguagem verbal. Tal concepção expressa um reducionismo lingüístico que deve ser questionado.
- 3) No sentido de superar tanto o reducionismo racionalista como o reducionismo lingüístico no estudo do desenvolvimento psicológico, sugerimos como um dos possíveis caminhos a integração em nossas pesquisas dos princípios gerais da Teoria dos Campos Afetivos proposta por Valsiner (2003, 2005, 2007). Tal modelo teórico integra, a partir de uma compreensão dinâmica, diferentes níveis de análise, desde o nível fisiológico (Nível 0) até os níveis mais abstratos de mediação cultural, expresso nos valores e preconceitos ativamente internalizados pelas pessoas (Nível 4). Este modelo teórico mostrou-se especialmente promissor no estudo das raízes afetivas dos preconceitos.
- 4) A construção de estratégias de combate às diversas formas de preconceitos existentes em nossa sociedade abre um campo de pesquisa relevante: a investigação sobre as bases psicológicas e sociais dos preconceitos. Nesse sentido, este trabalho confirma e avança a análise teórico-conceitual que considera os preconceitos como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo, fronteiras que acabam por se

constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos (Madureira, 2007a, 2007b). Tais elaborações devem ser aprofundadas em pesquisas futuras.

5) Nas pesquisas na área de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar, no contexto das correntes socioculturais, deve-se integrar como objeto de estudo relevante a sexualidade. Tradicionalmente, a sexualidade tem sido estudada pelas correntes psicanalíticas. Sem desconsiderar as contribuições da Psicanálise no estudo da sexualidade, mas levando em conta que alguns pressupostos centrais das teorias psicanalíticas são incoerentes com as abordagens socioculturais, torna-se necessária a construção de outras formas de investigar a sexualidade que estejam em sintonia com o nosso ‘olhar’ teórico.

6) Um caminho que parece interessante seria inserir o estudo da sexualidade na análise mais ampla sobre a sensualidade, que engloba processos gerais afetivos que vinculam a pessoa e o mundo (Valsiner, 2003). A sensualidade, nesta acepção, integra as complexas relações entre biologia, cultura e subjetividade, pois os sentidos humanos (como, por exemplo, o tato e o paladar) apresentam uma evidente base biológica, mas ao mesmo tempo as experiências corporais sempre ocorrem em contextos culturais que promovem uma difusa e permanente ‘educação dos sentidos’. A forma como ‘sentimos subjetivamente’ o nosso corpo traz as marcas da cultura. É sugerido, portanto, que o estudo da sexualidade esteja inserido nas investigações mais amplas sobre a sensualidade. Nessa direção, é importante analisar a tensão entre prazer e curiosidade *versus* risco e perigo que perpassa a sensualidade, englobando a sexualidade, mas não se restringindo a ela (Valsiner, 2003).

7) Uma questão diretamente relacionada ao estudo da sensualidade refere-se ao corpo. Atualmente, há um interesse crescente nas Ciências Humanas pelas questões corporais, tradicionalmente excluídas enquanto objeto de estudo. O corpo começa a ser considerado como uma construção histórica (Soihet & Matos, 2003), como o “lugar íntimo onde natureza e cultura se encontram” (Nightingale & Cromby, 2001 citado por Araiza & Gisbert, 2007, p. 115). Portanto, consideramos relevante a investigação dos processos psicológicos de forma ‘encarnada’, integrando aspectos biológicos, culturais e subjetivos.

8) Na realização de pesquisas sobre as temáticas sugeridas, é essencial a promoção de diálogos interdisciplinares que possibilitem a abertura de novas

‘zonas de sentido’ (González Rey, 1997) sobre os fenômenos investigados. Nessa direção, sugerimos como diálogos potencialmente frutíferos, a consideração dos conhecimentos produzidos: (a) pelos Estudos culturais (Mattelart & Neveu, 2004; Hall, 1998); (b) pela Sociologia da Cultura (Brandão, 2005; De Decca, 2005; Elias, 1994; Nobre, 2005); e (c) pela Antropologia Social da vida urbana no Brasil (DaMatta, 1987; Heilborn, 2004; Velho, 1989).

Ao longo da pesquisa, verificamos a importância do estabelecimento de uma parceria entre pesquisadores(as) e professores(as) do Ensino Fundamental. Pesquisadores(as) e professores(as) lidam no seu cotidiano profissional com o conhecimento, apesar de todas as especificidades envolvidas no seu campo de atuação. Ambos(as) têm muito a ganhar com a construção de um ‘espaço dialógico’, marcado pela cooperação. Em um sentido mais amplo, tanto a universidade como a escola podem se beneficiar com o estabelecimento de uma parceria mais próxima e consistente.

Em outras palavras, precisamos ampliar os espaços institucionais e relacionais destinados ao desenvolvimento de um compromisso ético, voltado ao exercício da solidariedade e ao respeito à diversidade. Os(as) profissionais da educação têm um importante papel nessa direção. É preciso explicitar e combater os mecanismos excludentes que se fazem presentes, muitas vezes de forma sutil, no interior do espaço escolar. A partir da consciência em relação a tais mecanismos será possível, então, delinear estratégias que promovam a autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos e que colaborem, efetivamente, na *construção de uma sociedade democrática que tenha como um dos seus pilares a valorização da diversidade, do poder da criação e da reinvenção do mundo em que vivemos e da reinvenção de cada um(a) de nós.*

REFERÊNCIAS

- Abreu, R.P. (1999). Entrevista con Jaan Valsiner. *Psicologia y Ciencia Social: Revista de la UNAM Campus Iztacala*, 3, 75-83.
- Almeida, S.F.C. (2003). A ética do sujeito no campo educativo. Em S.F.C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 179-194). Campinas: Alínea.
- Alves, R. (1993). *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense.
- Alves-Mazzoti, A.J. (1999). O debate contemporâneo sobre os paradigmas. Em A.J. Alves-Mazzotti & F. Gewandszajder, *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (pp. 129-1146). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Amado, A. & Domínguez, N. (1998). Presentación: cuerpos que cuentan. Em D. Balderston & D.J. Guy (Orgs.), *Sexo y sexualidades en América Latina* (pp. 15-20). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Andery, M.A. & cols. (2001). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC.
- Andersen, M. L. (2000). *Thinking about women: Sociological perspectives on sex and gender*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Antelo, E. & Abramowski, A. L. (2000). *El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo sapiens.
- Araiza, A. & Gisbert, G. (2007). Transformaciones del cuerpo en psicología social. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 23 (1), 111-117.
- Aranha, M.L.A. & Martins, M.H.P. (1993). *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Araujo, C.M.M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Araujo, C.M.M. & Almeida, S.F.C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em S.F.C. Almeida

- (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas: Alínea.
- Bauer, M.W.; Gaskell, G.(2002). Introdução. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 15-16). Petrópolis: Vozes.
- Bauer, M.W.; Gaskell, G. & Allum, N.C. (2002). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 17-36). Petrópolis: Vozes.
- Blackwood, E. (2000). Culture and Women's sexualities. *Journal of Social Issues*, 56 (2), 223-238.
- Bock, A.M.B. (2003). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. Em A.M.B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 15-28). São Paulo: Cortez.
- Bock, A.M.B. & Aguiar, W.M.J. (2003). Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. Em A.M.B. Bock (Org.), *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp. 132-160). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Branco, A.U. & Madureira, A.F.A. (1998). A co-construção da identidade de gênero entre crianças: uma perspectiva microgenética. Trabalho apresentado na *XXVIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Outubro, Ribeirão Preto, São Paulo.
- Branco, A.U. & Madureira (2004). Communication, affect and self-construction. Paper presented at the *Third International Conference on the Dialogical Self*, August, Warsaw, Poland.
- Branco, A.U. & Madureira (2005). Culture and affect in the construction of the self system. Paper presented at the *First International Society for Cultural and Activity Research Congress*, September, Spain.
- Branco, A.U. & Mettel, T.P.L. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (1), 13-22.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 35-64.

- Branco, A.U. & Rocha, R.F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 251-258.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-constitutivista. Em M.G. T. Paz & A. Tamayo, *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 23-39). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Brandão, C.F. (2005). O controle das emoções, o medo e a violência. Em A.B Carvalho & C.F. Brandão (Orgs.), *Introdução à sociologia da cultura: Max Weber e Nobert Elias* (pp. 57-72). São Paulo: Avercamp.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- Brasil (1990). *Lei No 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bruner, J. S. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Capra, F. (1997). *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix.
- Carmo, P.S. (2003). *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: Editora SENAC.
- Castro, M.G.; Abramovay, M. & Silva, L.B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Chauí, M. (1995). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731-787). New Jersey: Erlbaum.
- Collares, C.A.L. & Moysés, M.A.A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez / Campinas: Unicamp.
- Conselho Federal de Psicologia (1999). *Resolução CFP Nº 1/99 de 23 de março de 1999*. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual.
- Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2004). *Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

- Costa, J.F. (1996). O referente da identidade homossexual. Em R. Parker & R.M. Barbosa (Orgs.), *Sexualidades brasileiras* (pp. 63-89). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Costa, J.F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Costa, J.F. (2000). A ética democrática e seus inimigos. Em *O desafio ético* (pp. 77-89). Rio de Janeiro: Garamond.
- Creswell, J.H. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- DaMatta, R. (1987). *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- De Decca, E.S. (2005). Envolvimento e distância na obra de Nobert Elias. Em A.B Carvalho & C.F. Brandão (Orgs.), *Introdução à sociologia da cultura: Max Weber e Nobert Elias* (pp. 73-88). São Paulo: Avercamp.
- Delumeau, J. (1990). *Sin and fear: The emergence of a Western guilt culture 13th-18th centuries*. New York: St. Martin's Press.
- Denzin, N.K & Lincoln, YS (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, Ca: SAGE.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2005). *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Vozes.
- Duncan, L.E.; Peterson, B.E. & Winter, D.G. (1997). Authoritarianism and gender roles: toward a psychological analysis of hegemonic relationships. *Personality and social Psychology Bulletin*, 23 (1), 193-200.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fone, B. (2000). *Homophobia: A history*. New York: Picador.
- Ford, D.H. & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. London: Sage Publications.
- Foucault, M. (1996). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1997). *A História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2002). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- França, S.A.M.F. (1998). Diferença e preconceito: a efetividade da norma. Em J.G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 203-215). São Paulo: Summus.

- Franchetto, B.; Cavalcanti, M.L.; Heilborn, M.L (1980). Antropologia e feminismo. Em B. Franchetto; M.L. Cavalcanti; M.L. Heilborn, (Orgs.), *Perspectivas antropológicas da mulher 1* (pp. 11-47). Rio de Janeiro: Zahar.
- Fry, P. & MacRae, E. (1985). *O que é a homossexualidade*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense.
- Furlani, J. (2003). Educação sexual: possibilidades didáticas. Em G.L. Louro; J.F. Neckel & S.V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 66-81). Petrópolis: Vozes.
- Gaskel, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gentile, P. (2006). Educação sexual: eles querem falar de sexo. *Revista Nova Escola*, 191, 22-29. [Abril de 2006]
- Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- Gomes, S.P. & Lima, E.M. (2000). Direito e infância: o “olhar” das instâncias de controle penal sobre o uso dos serviços de prostituição infanto-juvenil. Em Machado, G.A. (Org.). *Iniciação científica em direito: a experiência da Faculdade de Direito da UnB* (pp. 133-155). Brasília: Universidade de Brasília / Faculdade de Direito.
- González-Lopes, G. (2005). *Erotic journeys: Mexican immigrants and their sex lives*. California: University of California.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (1998). Lo cualitativo y lo quantitativo em la investigación de la psicología social. *Psicologia & Sociedade*, 10 (2), 32-52.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning.
- González Rey, F. & Mitjans, A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gould, S.J. (1991). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.

- GTPOS, ABIA, ECOS (1994). *Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R.S.L. (2003). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia na escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em Z.A.P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas: Alínea.
- Hall, S. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Heilborn, M.L. (1999). Construção de si, gênero e sexualidade. Em M.L. Heilborn (Org.), *Sexualidade: o olhar das ciências sociais* (pp. 40-58). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Heilborn, M.L. (2004). *Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Hermans, H.J.M. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-282.
- Hermans, H.J.M. (2004). The dialogical self: between exchange and power. In H.J.M. Hermans & G. Dimaggio (Eds.), *The dialogical self in psychotherapy* (pp. 13-28). New York: Brunner-Routledge.
- Hoodfar, H. (1997). *Between marriage and the market: Intimate politics of survival in Cairo*. Berkeley: University of California Press.
- International Labour Office (2007). *Equality at work: tackling the challenges - Global Report under the follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work*. Geneva: ILO/UN.
- Itani, A. (1998). Vivendo o preconceito em sala de aula. Em J.G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 119-134). São Paulo: Summus.
- Joffe, H. & Staerklé, C. (2007). The centrality of the self-control ethos in Western aspersions regarding outgroups: A social representational approach to stereotype content. *Culture & Psychology*, 13 (4), 395-418.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M.W. (2002). Entrevista narrativa. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive development psychology. Em J. Valsiner (Org.), *Child development in cultural context* (pp.13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.

- Kupfer, M.C.M. (1997). O que toca à/a psicologia escolar. Em A.M. Machado & M.P.R. Sousa (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Labouvie-Vief, G.; Orwoll, L. & Manion, M. (1995). Narratives of mind, gender and the life course. *Human Development*, 38, 239-257.
- Laraia, R. (2002). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed / Belo Horizonte: UFMG.
- Lawrence, J. & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Loyola, M. A. (1999). A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. Em M.L. Heilborn (Org.), *Sexualidade: o olhar das ciências sociais* (pp. 31-39). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Louro, G.L. (1987). *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS.
- Louro, G.L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G.L. (1999). Pedagogias da sexualidade. Em G.L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G.L. (2003). Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. Em G.L. Louro; J.F. Neckel & S.V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 41-52). Petrópolis: Vozes.
- Madureira, A.F.A. (2000). *A construção das identidades sexuais não-hegemônicas: gênero, linguagem e constituição da subjetividade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A.F.A. (2007a). The psychological basis of homophobia: cultural construction of a barrier. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41 (2), xxx-yyy. [Previsão de publicação: Dezembro de 2007]
- Madureira, A.F.A. (2007b). Homophobia as a boundary phenomenon: The dynamic dance between different tensions. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41 (2), xxx-yyy. [Previsão de publicação: Dezembro de 2007]
- Madureira, A.F.A. (2007c). The self-control ethos as a mechanism of social exclusion in western societies. *Culture & Psychology*, 13 (4), 419-430.

- Madureira, A.F.A. & Branco, A.U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9 (1), 63-75.
- Madureira, A.F.A. & Branco, A.U. (2004). Coconstruction of gender identity in social interactions: The role of communication and metacommunication processes. Em A.U. Branco & J. Valsiner (Eds.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 151-189). Connecticut: Information Age Publishing.
- Madureira, A.F.A. & Branco, A.U. (2005a). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen & A.L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Madureira, A.F.A. & Branco, A.U. (2005b). A noção de sujeito na ciência psicológica: linguagem e constituição da subjetividade em discussão. Em F. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 127-153). São Paulo: Pioneira Tomson Learning.
- Madureira, A.F.A. & Branco, A.U. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (1), 81-90.
- Madureira, A.F.A., Medeiros, R. M., Penha, A. C. V., Moreira, M., Ventura, N. S. & Felinto, S. F. (2003). Concepções e crenças de educadores em relação às questões de gênero. Trabalho apresentado na XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Outubro, Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Marcondes, D. (2000). *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Mattelart, A. & Neveu, E. (2004). *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mazzota, M.J.S. & Souza, S.M.Z. (1996). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica* 9, 96-108.
- Meyer, D.E. (2003). Gênero e educação: teoria e prática. Em G.L. Louro; J.F. Neckel & S.V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 9-27). Petrópolis: Vozes.
- Mitjáns, A. (1985). Estudio de los procesos cognitivos sobre la base de la concepción integral de personalidad. *Revista Cubana de Psicología*, 2, 48-57.

- Moreira, M.F.S. (2005). Preconceito, sexualidade e práticas educativas. Em D.J. Silva & R.M.C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceito e práticas educativas* (pp. 145-160). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. Em D. F. Schnitman, *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 274-289). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (1999). Por uma reforma do pensamento. Em A. Pena-Vega & E.P. Nascimento (Orgs.), *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade* (pp. 7-34). Rio de Janeiro: Garamond.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S.H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 237-250.
- Neves, M.M.B.J; Almeida, S.F.C.; Chaperman, M.C.L. & Batista, B.P. (2002). Formação e atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22 (2), 2-11.
- Neves, M.M.B.J. & Almeida, S.F.C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S.F.C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas: Alínea.
- Nobre, R.F. (2005). Weber e o racionalismo ocidental. Em A.B Carvalho & C.F. Brandão (Orgs.), *Introdução à sociologia da cultura: Max Weber e Nobert Elias* (pp. 17-42). São Paulo: Avercamp.
- Nogueira, R. (1986). Revistas masculinas ou de macho? Em *Macho, masculino, homem: a sexualidade, o machismo e a crise de identidade do homem brasileiro* (pp. 61-63). Porto Alegre/São Paulo: L&PM.
- Oliveira, P.P. (1998). Discursos sobre a masculinidade. *Estudos Feministas*, 6 (1), 91-111.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Parker, R. (1999). Cultura, economia política e construção social da sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 125-150). Belo Horizonte: Autêntica.
- Parker, R. & Barbosa, R. M. (1996). Introdução. Em R. Parker & R. M. Barbosa (Orgs.), *Sexualidades brasileiras* (pp. 7-16). Rio de Janeiro: Relume Dumará.

- Patto, M.H.S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, J.E.D. (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Lev. S. Vygotsky. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78.
- Pinsky, J. (2001a). Preconceito na escola? Que bobagem... Em J. Pinsky (Org.), *12 faces do preconceito* (pp. 7-9). São Paulo: Contexto.
- Pinsky, J. (2001b). Serviço de negro. Em J. Pinsky (Org.), *12 faces do preconceito* (pp. 21-25). São Paulo: Contexto.
- Pinto, C.R.J. (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Plantamura, V. (2002). Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. *Boletim Técnico do SENAC*, 28 (2). Disponível em: www.senac.com.br. Publicação quadrimestral eletrônica.
- Presidência da República (2004). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1997). *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. Nova Iorque: Kluwer/Plenum.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Rogoff, B. (1990). Structuring situations and transferring responsibility. Em B. Rogoff, *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context* (pp. 86-109). Oxford: University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: University Press.
- Roitman, A. (2000). Introdução. Em A. Roitman (Org.), *O desafio ético* (pp. 7-12). Rio de Janeiro: Garamond.
- Rosemberg, F. (1998). Raça e desigualdade educacional no Brasil. Em J.G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 73-91). São Paulo: Summus.

- Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, 9 (1), 9-21.
- Santos, B.S. (2001). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99.
- Scott, J. (1998). Ponto de vista: entrevista com Joan Wallach Scott. *Estudos Feministas*, 6 (1), 114-124.
- Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF.
- Segato, R.L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas.
- Shweder, R.A. (1991). *Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology*. Cambridge: Harvard University.
- Silva, T. T. (2000). *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soihet, R. & Matos, M.I.S. (2003). Apresentação. In R. Soihet & M.I.S. Matos (Eds.), *O corpo feminino em debate* (pp. 11-12). São Paulo: Editora UNESP.
- Souza, C.M. & Adesse, L. (2005). *Violência sexual no Brasil: perspectivas e desafios*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Spink, M.J. & Medrado, B. (1999). Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. Em M.J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 41-61). São Paulo: Cortez.
- Sposati, A. (2001). Feios, sujos, malvados. Em J. Pinsky (Org.), *12 faces do preconceito* (pp. 113-119). São Paulo: Contexto.
- Thompson, N. (2001). *Anti-discriminatory practice*. England: Palgrave.
- Trevisan, J.S. (2004). *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record.
- Vainfas, R. (1992). *Casamento, amor e desejo no ocidente cristão*. São Paulo: Ática.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.

- Valsiner, J. (1994a). Culture and human development: a co-constructivist perspective. Em P. Van Geert, L.P. Mos & W.J. Bker (Orgs.), *Annals of Theoretical Psychology*, 10 (pp. 247-298). New York: Plenum.
- Valsiner, J. (1994b). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions*. New York: Springer.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2003). Sensuality and sense: cultural construction of the human nature. *Human Affairs* 13, 151-162.
- Valsiner, J. (2005). Affektive Entwicklung im kulturellen Kontext [Affective Development in Cultural Context]. In J. B. Asendorpf (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Vol. 3. *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (pp. 677-728). Göttingen: Hogrefe
- Valsiner, J. (2006). *The street*. Unpublished manuscript, based on invited lecture at Arquitectura 3000, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona in 2004.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. New York: Cambridge University Press.
- Velho, G. (1989). *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Vianna, C. & Ridenti, S. (1998). Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. Em J.G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 93-105). São Paulo: Summus.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). O manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 71, 21-44.
- Weber, M. (2001). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret.
- Weeks, J. (1999). O corpo e a sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica.

- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas* 9 (2), 460-482.
- Wertsch, J.V. (1993). Commentary. *Human Development*, 36, 168-171.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO¹

Prezado(a) Senhor(a),

Venho, por meio desta, solicitar a sua colaboração no projeto de pesquisa referente à minha Tese de Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Uchôa Branco. Tal projeto tem como objetivo estudar as concepções e crenças de professores em relação às questões de gênero (concepções, crenças e valores relacionados à feminilidade e à masculinidade) e sexualidade. Pretende-se com este estudo, de forma ampla, colaborar com a formação, inicial e continuada, de professores para lidar com as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Nesta etapa da pesquisa, professores(as) da rede pública de ensino do Distrito Federal responderão um questionário, tendo como tema central: as concepções e crenças sobre as questões de gênero e sexualidade. **Cabe ressaltar que não há necessidade de se identificar, ou seja, o presente questionário é anônimo. Portanto, de acordo com as normas éticas para realização de pesquisas, será assegurado o total sigilo quanto à identidade dos participantes do presente estudo. Se estiver de acordo, por favor, responda o questionário que está em anexo.**

A sua participação neste projeto de pesquisa é de grande valor, a fim de desenvolvermos uma compreensão mais profunda sobre as relações entre gênero, sexualidade e educação. Compreensão esta necessária à construção de propostas que possam, futuramente, ser integradas à formação, inicial e continuada, de professores no que se refere ao desenvolvimento de competências necessárias para lidar com as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Atenciosamente,

Ana Flávia do Amaral Madureira (matrícula: 04/41457)
Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília
E-mail: afam2001@terra.com.br

Dra. Angela Uchôa Branco
Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília
Telefone: (61) 3307-2625
E-mail: ambranco@terra.com.br

¹ Esta página será entregue ao(à) professor(a) que desejar participar da pesquisa.

**QUESTIONÁRIO:
CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE PROFESSORES(AS) EM RELAÇÃO
ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Observações importantes

- Antes de responder este questionário, leia atentamente o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* na página anterior. Se estiver de acordo em participar desta pesquisa, por favor, responda às seguintes questões.
- É importante esclarecer que não há respostas certas ou erradas. Procure responder as questões apresentadas de acordo com as suas concepções e crenças sobre os assuntos abordados. **ATENÇÃO: NÃO É PRECISO ASSINAR.**

Dados sociodemográficos

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade: ____ anos

3. Cidade onde mora: _____

4. Renda familiar:

() de 1 a 5 S. M. (Salário Mínimo: R\$ 300,00) () de 5 a 10 S. M.

() de 10 a 15 S. M. () de 15 a 20 S. M. () acima de 20 S. M.

5. Nível de escolaridade:

() ensino médio completo

() superior incompleto () superior completo

* Especificar o curso de graduação: _____

() pós-graduação incompleta () pós-graduação completa

*Curso de pós-graduação? Especificar: _____

6. Religião:

() Católica () Evangélica () Espírita

() Não tenho religião () Outra: _____ (Especificar)

7. Há quanto tempo você atua como professor(a)?

() Menos de 1 ano () ____ anos

8. Há quanto tempo você é professor(a) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)?

() menos de 1 ano () ____ anos

9. Em qual Regional de Ensino você leciona? _____

10. Qual (Quais) a(s) matéria(s) que você leciona? _____

Gênero, sexualidade e educação

11. Em sua formação profissional, em algum momento você foi orientado(a) a como lidar com questões relativas à sexualidade?

() sim () não

12. Em caso positivo, como isto ocorreu? (se necessário, use o verso nas questões abertas) _____

13. Além da sua formação acadêmica, você já fez algum curso de capacitação voltado para professores que incluíse a questão da sexualidade?
() Não () Sim / Quais ? _____

14. Você acha que a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem? Como, por exemplo, expectativas diferentes quanto à profissão, às relações pessoais (amizades, relações amorosas)?
() Sim () Não () Não sei

(Caso tenha respondido “sim”, responda as questões 15 e 16)

15. Na sua opinião, a sociedade atual espera que a **mulher** seja (coloque em ordem de importância):
1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

Algum comentário? _____

16. E espera que o **homem** seja:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

Algum comentário? _____

17. Na sua opinião, a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas?
() Sim () Não () Não sei

(Caso você tenha respondido “sim”, responda a questão 18)

18. Quais seriam as habilidades e interesses diferentes estimulados pela escola?
Em relação às **meninas**: _____

Em relação aos **meninos**: _____

19. Como educador(a), você já lidou em sala de aula com questões relacionadas a sexo (relações sexuais, gravidez...) e/ou orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade)?
() Não () Sim / Em caso positivo, dê um exemplo: _____

20. Você já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que um(a) aluno(a) foi alvo de gozação por parte de colegas por apresentar comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo?

() Não () Sim / Nesse caso, como foi? _____

*** Nas questões 21, 22 e 23 marque APENAS UMA das opções apresentadas:**

21. Na sua opinião, a homossexualidade:

- (a) É genética, ou seja, já “nasce com a pessoa”.
- (b) É aprendida, ou seja, depende das experiências de vida da pessoa.
- (c) É uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual.
- (d) É genética e aprendida, ou seja, é o resultado da interação entre a genética e as experiências vividas pela pessoa.
- (e) Não sei.
- (f) Outra resposta: (Especificar) _____

22. Em sua opinião, o que você acha de incluir nas atividades escolares discussões sobre a questão da prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), incluindo a AIDS?

- (a) Acho que não é papel da escola promover discussões sobre a prevenção das DSTs, pois isto é responsabilidade da família e das campanhas do governo.
- (b) Acho que a escola deve informar os alunos, mas não enfatizar muito o assunto para não estimular a iniciação sexual dos alunos.
- (c) Acho que a escola deve, sim, promover discussões sobre a prevenção das DSTs, incluindo a AIDS, pois uma das responsabilidades da escola é promover esclarecimentos sobre este assunto.
- (d) Acho que a escola não deve promover discussões sobre a prevenção das DSTs, incluindo a AIDS, pois discussões desta natureza podem estimular os alunos a começarem mais cedo a ter relações sexuais.
- (e) Não sei.
- (f) Outra resposta (Especificar): _____

23. Imagine a seguinte situação: você presencia uma discussão de um grupo de alunos, em sala de aula, sobre um casal homossexual que faz parte do elenco de uma das novelas da Rede Globo. Um dos alunos lhe pergunta, “professora, homossexualidade, afinal, o que que é?”. Você lhe diria, entre outras coisas, que:

- (a) É uma questão de opção da pessoa, uma escolha como qualquer outra.
- (b) É uma das várias possibilidades de vivência da própria sexualidade.
- (c) É uma condição desviante que deveria ser tratada por especialistas.
- (d) É uma questão que deve ser aceita, mas que você faria tudo para evitar que seu filho (ou filha) fosse homossexual.
- (e) Homossexualidade não é considerada doença, é mais uma questão de moral, sendo importante orientar as pessoas para ajudá-las a não se deixarem levar.
- (f) Outra resposta (Especificar): _____

24. Na escola em que você trabalha, existe algum trabalho de educação sexual sendo desenvolvido?
() Sim () Não () Não sei
Em caso afirmativo, qual a sua opinião a respeito?

25. Você acha que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual?
() Sim () Não () Não sei
Por quê?

26. Você estaria disposto(a) a participar de um trabalho como este?
() Sim () Não () Não sei

*** Se você pudesse sugerir um trabalho de educação sexual, como ele seria?**

27. Objetivos: _____

28. Conteúdos: _____

29. Como o trabalho seria realizado?

30. Você gostaria de acrescentar algo? (Use o verso da folha se quiser)

Agradecemos a sua colaboração!



ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO²

Prezado(a) Senhor(a),

Venho, por meio desta, solicitar a sua colaboração no projeto de pesquisa referente à minha Tese de Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Uchôa Branco. Tal projeto tem como objetivo estudar as concepções e crenças de professores em relação às questões de gênero (concepções, crenças e valores relacionados à feminilidade e à masculinidade) e sexualidade. Pretende-se com este estudo, de forma ampla, colaborar com a formação, inicial e continuada, de professores para lidar com as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Na etapa anterior da pesquisa, professores(as) da rede pública de ensino do Distrito Federal responderam um questionário, tendo como tema central: as concepções e crenças sobre as questões de gênero e sexualidade. Nesta nova etapa da pesquisa, pretendemos levantar informações junto aos professores sobre a temática em questão a partir da realização de: (a) uma entrevista individual e (b) quatro reuniões de discussões em grupos formados por professores. Tanto as entrevistas individuais como as sessões de discussão em grupo serão gravadas a fim de possibilitar o posterior trabalho de análise.

Cabe ressaltar que, de acordo com as normas éticas para realização de pesquisas, será assegurado o total sigilo quanto à identidade dos participantes do presente estudo. É importante enfatizar, também, que os participantes podem se desligar a qualquer momento da pesquisa, sem que isto acarrete nenhum tipo de prejuízo para os mesmos.

A sua participação neste projeto de pesquisa é de grande valor, a fim de desenvolvermos uma compreensão mais profunda sobre as relações entre gênero, sexualidade e educação. Compreensão esta necessária à construção de propostas que possam, futuramente, ser integradas à formação, inicial e continuada, de professores no que se refere ao desenvolvimento de competências necessárias para lidar com as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Atenciosamente,

Ana Flávia do Amaral Madureira (matrícula: 04/41457)
Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília
E-mail: afam2001@terra.com.br

Dra. Angela Uchôa Branco
Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília
Telefone: (61) 3307-2625
E-mail: ambranco@terra.com.br

² Esta página será entregue ao(à) professor(a) que desejar participar da pesquisa.



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED

**TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO³**

Eu, _____ ,
aceito participar da pesquisa desenvolvida pela doutoranda em Psicologia Ana Flávia do Amaral
Madureira (matrícula: 04/41457), sob a orientação da Profa. Dra. Angela Uchôa Branco,
professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Estou ciente do tema e dos
objetivos deste estudo, bem como das normas éticas que garantem: (a) o total sigilo das
identidades pessoais dos participantes desta pesquisa; (b) que os participantes podem se desligar
a qualquer momento da pesquisa, sem que isto acarrete nenhum tipo de prejuízo para os
mesmos.

(Assinatura)

Brasília, ____ de _____ de 2006.

³ Esta página, assinada pelo(a) participante, ficará com a pesquisadora.



ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Primeiro bloco

- 1) Gostaria que você falasse sobre o seu trabalho, em termos gerais.
- 2) Agora fale um pouco sobre a sua formação profissional. Como você avalia, atualmente, a sua formação enquanto professor(a)?
- 3) E sobre a sua história profissional, sobre o que você considera interessante ou significativo na sua trajetória enquanto professor(a)?

Segundo bloco

- 4) Você percebe diferenças no comportamento dos seus alunos quando eles estão desenvolvendo atividades em grupos mistos (formado por meninos e meninas)?
- 5) E quando os alunos estão em grupos separados por sexo (formado só por meninos ou só por meninas)?
- 6) Você já teve um aluno ou uma aluna que apresentasse comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo? Como os demais alunos lidaram com essa situação? Como você lidou e como se sentiu nessa situação?
- 7) Você já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que um dos seus alunos foi alvo de gozação por parte dos colegas por preferir andar com as meninas, ou algo parecido? O que você fez? Como se sentiu? E no caso das suas alunas, já ocorreu algo similar? O que você fez? Como se sentiu?
- 8) Como professor(a), você já deve ter lidado, em algum momento, com situações em sala de aula que envolviam questões relacionadas à sexualidade (como, por exemplo, perguntas ou comentários realizados pelos seus alunos). Você se lembra de alguma situação assim? Como você lidou e como se sentiu nessa situação?
- 9) Imagine a seguinte situação: você presencia na sala de aula uma discussão, de um grupo de alunos, sobre um casal homossexual que faz parte do elenco de uma novela. Um dos alunos diz: “ah, isto é coisa de gente doente...”. Você participaria da conversa? Como? Por quê?

Terceiro bloco

- 10)** Na sua opinião, a sociedade atual espera coisas diferentes da mulher e do homem? Por quê?
- 11)** Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas? Por quê?
- 12)** Na sua opinião, qual deveria ser o papel da escola em relação à sexualidade?
- 13)** Por exemplo, como a escola deveria lidar com questões relacionadas às orientações sexuais (heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade)?
- 14)** Considerando que os(as) alunos(as) estão entrando na adolescência, o que você acha de incluir nas atividades escolares uma discussão sobre a questão da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a AIDS?
- 15)** Na escola em que você trabalha, existe algum trabalho de educação sexual sendo desenvolvido? (Se houver: quem desenvolve e como é realizado esse trabalho?) O que você acha dessa questão, a escola deve ou não deve fazer algo a respeito? Por quê?
- 16)** Se você pudesse sugerir um trabalho de educação sexual, como ele seria? (Pedir para descrever os objetivos e a forma como o trabalho seria desenvolvido).
- 17)** Você gostaria de acrescentar alguma coisa?



ANEXO 4

FORMULÁRIO: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS(AS) PARTICIPANTES DA 2ª ETAPA DA PESQUISA

PESQUISA:

CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE EDUCADORES(AS) EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Doutoranda: Ana Flávia do Amaral Madureira
Orientadora: Profa. Dra. Angela Uchôa Branco

Dados sociodemográficos

1. Nome: _____

2. Sexo: () M. () F.

3. Idade: ____ anos

4. Nível de escolaridade:

() ensino médio completo

() superior incompleto () superior completo

* Especificar o curso de graduação: _____

() pós-graduação incompleta () pós-graduação completa

*Especificar o curso de pós-graduação: _____

5. Religião:

() Católica () Evangélica () Espírita

() Não tenho religião () Outra (especificar): _____

6. Há quanto tempo você atua como professor(a)?

() Menos de 1 ano () ____ anos

12. Há quanto tempo você é professor(a) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)?

() menos de 1 ano () ____ anos

13. Em qual Regional de Ensino você leciona? _____

14. Qual (Quais) a(s) matéria(s) que você leciona? _____

15. Você participou da primeira etapa da pesquisa (questionário)?

() Sim () Não



ANEXO 5

ROTEIRO: PLANEJAMENTO DAS REUNIÕES DOS GRUPOS FOCAIS

Duração prevista para cada reunião: 90 minutos.

1ª Reunião

- Convite para participação e explicação das dinâmicas das reuniões com o objetivo de co-construir propostas que pudessem ser futuramente integradas à formação, inicial e continuada, de professores(as). Esclarecer que não existe ‘certo ou errado’ nas reuniões de discussão. Estabelecer um pacto de confiança mútua e de respeito pelas divergências. Solicitar que se expressem livremente sobre o compromisso (‘contrato informal’) em participar da segunda etapa da pesquisa. (15 minutos)
- *Dinâmica de apresentação dos(as) participantes*: cada participante deverá fazer um desenho que se relacione com a sua personalidade e modo de ser. Depois, cada participante explicará para o grupo porque o seu desenho expressa características pessoais importantes, incluindo, ao final, a pesquisadora. (25 minutos)
- *Discussão sobre as questões de gênero no cotidiano*: (a) quais as vantagens e desvantagens de ser homem? (b) Quais as vantagens e desvantagens de ser mulher? Após a discussão, o grupo organizará um quadro que sintetize os principais pontos da discussão (20 minutos).
- *Questão para discussão*: o fato de ser homem / mulher tem influência na minha trajetória enquanto educador(a)? Solicitar que dêem exemplos do cotidiano escolar a partir da experiência deles(as). (30 minutos)

2ª Reunião

- *Dinâmica “contando histórias a partir de imagens”* (extraídas de revistas, livros...). Descrição da dinâmica: cada participante escolherá de 5 a 10 imagens e contará uma história a partir de 50 imagens selecionadas pela pesquisadora. O(a) próximo(a) participante escolherá, também, de 5 a 10 imagens (com pelo menos três imagens que não foram ainda selecionadas) e contará a sua história. E, assim, sucessivamente. Ao final, discutir as histórias criadas pelo grupo, bem como levantar junto ao grupo outras histórias possíveis a partir das imagens que não foram selecionadas. Procurar discutir as questões de gênero, sexualidade e diversidade presentes nas histórias apresentadas pelo grupo (60 minutos).

- *Questão para discussão*: será que nós, enquanto profissionais da educação, estamos atentos(as) em relação às questões de gênero e sexualidade que se fazem presentes no cotidiano escolar? (30 minutos)

3ª Reunião

- *Dinâmica “prazer versus desconforto”*: apresentação de situações hipotéticas para que cada professor(a) classifique em uma escala de 1 a 10 o seu prazer ou o seu desconforto diante de cada situação apresentada, sendo que 1 corresponde a muito desconforto e 10 corresponde a muito prazer (40 minutos).
- *Questões para discussão*: é difícil trabalhar as questões de sexualidade na escola? Há espaço na escola para discutirmos a questão do prazer e das relações afetivas, quando abordamos questões relacionadas à sexualidade? (20 minutos)
- *Discussão sobre sexualidade e educação*. Material de apoio: reportagem, publicada na Revista *Nova Escola*, intitulada: “Educação sexual: eles querem falar de sexo” (Gentile, 2006, p 22-29). Apresentação de três casos concretos (Anexo 8) publicados na reportagem, enquanto situações-problema, que possam estimular a discussão sobre as questões de sexualidade e diversidade sexual no âmbito escolar. No final da reunião, cada professor(a) receberá uma cópia da reportagem mencionada (30 minutos).
- *Dever de casa*: trazer, por escrito, idéias e sugestões relativas à educação sexual na escola. De forma mais específica: idéias e sugestões sobre “o que” trabalhar (conteúdo) e sobre “como trabalhar” (metodologia).

4ª Reunião

- *Questão para iniciar a discussão*:
 - 1) Qual a importância do trabalho de educação sexual na escola? (20 minutos)
- Apresentação das sugestões elaboradas individualmente pelos(as) professores(as) referentes à educação sexual na escola. Co-construção de uma lista com as principais idéias e sugestões dos(as) participantes. Para tanto, o grupo escolherá um(a) relator(a). Posteriormente, o grupo irá elaborar um ou dois cartazes – como produto final das discussões realizadas ao longo das quatro reuniões – que sintetizem as principais propostas apresentadas relativas à educação sexual no contexto escolar (60 minutos).
- *Dinâmica de encerramento*: em poucas palavras, cada professor(a) apresentará a sua avaliação a partir da seguinte questão: “o que significou, para mim, participar desta pesquisa?” Ao final da reunião, cada professor(a) receberá um exemplar do livro: “Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia” (GTPOS, ABIA, ECOS, 2004) como forma de agradecimento pela colaboração na pesquisa (10 minutos).
- Após esta reunião, a pesquisadora deverá compilar, elaborar e devolver um pequeno texto para o grupo, co-construído por todos(as), para que os(as) participantes corrijam e apresentem os *feedbacks*, correções e adições que julgarem necessários.

ANEXO 6 - Exemplo de imagens utilizadas nos grupos focais diretamente relacionadas à sexualidade



46



34



21



45



6



ANEXO 7 – Dinâmica prazer *versus* desconforto

PESQUISA:

CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE EDUCADORES(AS) EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Doutoranda: Ana Flávia do Amaral Madureira
Orientadora: Profa. Dra. Angela Uchôa Branco

Nome: _____

Classifique em uma escala de 1 a 10 o seu desconforto ou o seu prazer diante das seguintes situações hipotéticas:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
DESCONFORTO ----- PRAZER

- 1) Viajar de férias para praia. ()
- 2) Viajar de férias para uma cidade muito movimentada. ()
- 3) Viajar no feriado para acampar. ()
- 4) Comer uma feijoada caprichada com “torresminho” crocante. ()
- 5) Ouvir música clássica no volume alto. ()
- 6) Ouvir uma banda de rock no volume alto. ()
- 7) Ser convidado(a) para dançar em uma festa. ()
- 8) Ser beijado(a) na boca por seu(sua) companheiro(a) no meio da rua. ()
- 9) Assistir um filme (drama) com cenas sensuais, incluindo cenas de sexo entre o casal protagonista. ()
- 10) Ler um livro deitado(a) na rede. ()

ANEXO 8

CASOS CONCRETOS PUBLICADOS NA REVISTA *NOVA ESCOLA*

Caso 1:

‘Professora, por que a minha xereca pisca quando vejo um homem e uma mulher se beijando na televisão?’ A pergunta, feita por um aluno de 8 anos para a orientadora educacional Dilma Lucy de Freitas durante uma aula para a 3ª série de uma escola particular de Florianópolis, poderia provocar diversas reações na professora. Se ela mostrasse espanto e indignação, por exemplo, as crianças deduziriam que sentir essas coisas deve ser anormal. Se fingisse não ter escutado, os pequenos achariam que é melhor não falar sobre o corpo (e, mais tarde, sobre a sexualidade) (Gentile, 2006, p. 22).

Caso 2:

Em parceria com a organização não-governamental Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor (Corsa), em São Paulo, o Ecos desenvolveu um curso de capacitação para prevenir a homofobia em 31 escolas da zona oeste de São Paulo. A professora de Artes Neide Aparecida Mackert fez o curso e, graças ao que aprendeu, conseguiu contornar uma situação difícil na Escola Estadual Marquês Visconde de Tamandaré, em São Paulo.

Em sua turma de 2º ano do Ensino Médio, no ano passado, um garoto com voz mais fina, que tinha um estilo descolado de se vestir, era alvo de piadinhas maldosas. Num debate sobre homossexualidade, dois alunos não conseguiram ficar nos argumentos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais e insinuaram com ironia que havia um gay na classe (Gentile, 2006, p. 24).

Caso 3:

No Colégio I. L. Peretz, em São Paulo, o namoro entre os alunos é visto como normal e saudável. Contudo, no ano passado, o romance entre uma garota de 7ª série e um menino do 1º ano do Ensino Médio mexeu com a escola. O jovem casal costumava procurar cantos isolados para trocar carícias tão calorosas que uma turma de 5ª série fazia fila para assistir. Na primeira conversa com a orientação pedagógica, os dois ouviram que não deveriam se esconder. A esperança era de que, em público, a atitude mudaria. Não foi o que ocorreu. Ao contrário, os amassos passaram para o pátio, a porta da escola, os corredores – e pais, alunos e funcionários ficaram incomodados com a situação (Gentile, 2006, p. 29).