

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE
NO COTIDIANO ESCOLAR: concepções de
duas professoras do ensino fundamental

MARIA DOLORES DE FIGUEIREDO NUNES

São Carlos – SP

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE
NO COTIDIANO ESCOLAR: concepções de
duas professoras do ensino fundamental

MARIA DOLORES DE FIGUEIREDO NUNES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Metodologia do Ensino do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientação: Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira

São Carlos – SP

2002

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

N972rg

Nunes, Maria Dolores de Figueiredo.

Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental / Maria Dolores de Figueiredo Nunes. -- São Carlos : UFSCar, 2004.
207 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2002.

1. Professores - formação. 2. Educação sexual. 3. Relação de gênero. 5. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Waldenez De Oliveira _____

Profa. Dra. Dulce Whitaker _____

Profa. Dra. Maria da Graça Mizukami _____

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Maria Waldenez de Oliveira, pelo carinho, zelo, disponibilidade e respeito com que exerceu a minha orientação: por sua competência tornou-se, para mim, referência imprescindível.

Às duas professoras/narradoras que, através da generosidade em me permitir mergulhar nos depoimentos sobre suas vivências, depositaram calor e vida nesta dissertação, revelando, assim, a dimensão humana do ato educacional.

Às alunas e aos alunos, no presente e no passado, do CEFAM e da Escola Dr. Álvaro Guião: sem vocês, talvez, o tema da sexualidade não tivesse me aguçado tanto, porque são vocês que, ao longo dos anos, estão me ensinando que no ofício docente, a vida dos alunos e alunas, em todos os seus diversos aspectos, está permanentemente presente e interferindo na ação pedagógica.

Aos companheiros e companheiras do “projeto” CEFAM, onde masculino e feminino se encontram numa rica construção coletiva desse curso: com vocês tenho tentado aprender a ser menos arrogante, sem, contudo, perder a criticidade e o respeito por minhas próprias convicções.

À professora e querida amiga, Leila Leane Lopes Leal, leitora permanente e competente das minhas idas e vindas que, em parte, resultaram neste trabalho: não sei aonde teria conseguido chegar sem as suas constantes contribuições acertivas, instigantes, sinceras, afetuosas.

A sempre amiga e competente profissional, Professora Doutora Elizabeth Martucci, pelo incentivo de anos e pelo trabalho prestativo em fazer a revisão bibliográfica de minha dissertação da noite para o dia.

Aos professores e professoras do Centro de Educação e Ciências Humanas desta universidade que, desde a minha época como aluna da graduação, tanto têm contribuído para minha formação profissional, com suas inquietações e debates competentes, forjados no profissionalismo e na amizade,

À Maria Helena, Solange, Rosângela e Eveli pela prontidão e competência com que fornecem, a nós alunos, os recursos administrativos necessários ao desenrolar de nossa vida estudantil.

Às nazarés, ivanis, sidneis, douglas..., pessoas valiosas com quem tive o privilégio de debater a Educação, durante o decorrer das disciplinas do mestrado.

Às leilas, vânicas, naldelis, suelys, nancys, reginas, léas, dinas, sylvias, maris, paulos, toninhos, zoinhos, edus, djalmas, ulysses ... Enfim, a todas essas mulheres e homens que, mais do que amizade e carinho, dão-me modelos de vida, próprios e diversos, que permeiam e re-significam a minha própria trajetória de vida.

A Rosa e Lourdes, minhas fieis colaboradoras: poder contar com a sensibilidade, o carinho e a dedicação de vocês, colocados numa singela xícara de chá trazida em surdina ou numa “conversinha” simples e oportuna, amenizou muito o passar dos inúmeros momentos vividos na angústia.

Aos meus irmãos e irmãs pelo apoio carinhoso dado nos momentos difíceis: vocês também me ajudam a crescer, ampliando as minhas experiências.

À minha mãe, também Dolores, cuja presença valiosa é logo percebida ao longo de todo este trabalho, não apenas no seu conteúdo, também na limpeza e clareza da redação - frutos de seu esforço de revisora competente, tendo que me atender nas mais loucas horas e condições de trabalho. Obrigado, está me parecendo muito pouco, mas não sei como substituí-lo, pelo carinho constante na minha presença inconstante; pela capacidade de entender e absorver as minhas crises de insegurança e de mau-humor; por me ensinar o verdadeira significado das palavras solidariedade e desprendimento.

Ao meu pai Alberto, companheiro e interlocutor constante na trajetória adulta: essa sua energia e gosto pela vida vivida, direcionam-me para o movimento, nos momentos em que a vontade é desistir.

Ao Paulinho, companheiro de tantas horas, de tanta vida e de tanto amor, pelo muito que me ensinou nas discussões intermináveis e nos argumentos sempre competentes e inteligentes, instigando, permanentemente, o exercício da minha capacidade argumentativa.

Enfim, e sobretudo, aos meus queridos filhos e filha Marcos e Flávio e Maíra, as palavras me faltam para traduzir o carinho, o apoio, o companheirismo, a compreensão, o incentivo, a recusa em ser deixado de lado. São vocês a dar um significado maior a minha existência e ao sentimento do amor.

Dedico este trabalho a todos que buscam desenvolver a capacidade do ouvir, ver e compreender o que querem nos dizer as crianças para assim melhor atendê-las em suas diversas expectativas e demandas.

RESUMO

Este trabalho tem como ponto de partida a questão: Como as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental percebem a construção de suas concepções e práticas no concenrente, especificamente, ao seu trabalho com a sexualidade e com as relações de gênero que se apresentam na sala de aula e nos outros espaços da escola?

Seus objetivos foram identificar nas narrativas das professoras: a) as percepções sobre suas trajetórias de formação profissional; b) suas percepções sobre a sexualidade e as relações de gênero presentes nas relações interpessoais de uma sala de aula; c) percepções das formas como elas próprias lidam com as questões relacionadas a gênero e a sexualidade; d) as concepções que permeiam as suas percepções (ou ausência delas) sobre a sexualidade e as relações de gênero de seus alunos e alunas; suas concepções pessoais de sexualidade e de relações de gênero que influenciam nas percepções e concepções possuem da sexualidade na infância e das relações de gênero e como estas interferem nas relações que estabelecem com os seus alunos e alunas e que consentem que estes estabeleçam com elas.

Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas com duas professoras da rede de educação municipal de São Carlos, interior de São Paulo, no Brasil. Das análises dos depoimentos resultou três focos temáticos, quais sejam: a) a formação e a prática pedagógica; b) os alunos, as alunas e a professora: percepção das relações de gênero presentes na escola; c) a sexualidade que se apresenta na escola.

Os resultados da pesquisa confirmaram que a escola propicia a seus alunos e alunas uma Educação Sexual, pautada por estereótipos sexistas e pelo ocultamento de uma sexualidade infantil, como já revelada por vasta literatura a este respeito.

As análises das falas das professoras também demonstraram que elas percebem que suas concepções são originárias, em grande parte, de múltiplos fatores, entre eles, a educação familiar, que receberam durante suas infâncias, e que foi fortemente influenciada pelo cristianismo, com predominância do catolicismo. A mídia, presente através da televisão, mas principalmente nas leituras de revistas destinadas a adolescentes, também participaram nesta construção, trazendo informações nem sempre disponibilizadas pela família ou pelos amigos. Os dados também revelaram que os cursos de formação de professores abordam superficialmente a questão de sexualidade humana, sem especial atenção para a infantil.

Suas falas ainda revelaram que os educadores escolares visualizam muito pouco, e de maneira intuitiva e imediatista, a sexualidade de seus alunos e alunas, bem como as suas manifestações. Finalmente, estas professoras disseram acreditar na importância e na necessidade de uma Educação Sexual formal dentro do currículo escolar com professores devidamente formados para nela atuarem.

ABSTRACT

This work has as starting point the question: How do female teachers of first graders at Elementary Schools perceive the construction of their conceptions and experiences concerning, specifically, their work with sexuality and gender relations that are present in classrooms and other school premises ?

Its objectives were to identify through interviews with female teachers: a) the perceptions about the course of their professional formation; b) their perceptions about sexuality and gender relations present in the interpersonal relations in the classroom; c) perceptions of ways in which they themselves deal with questions related to gender and sexuality; d) conceptions that enter their perceptions (or their absence) about sexuality and gender relations of their male and female pupils; e) their personal conceptions of sexuality and gender relations that influence their perceptions and conceptions of sexuality in infancy and gender relations; f) how their conception interferes with the relations that they establish with their male and female pupils and which they let these establish with them.

To collect data two female teachers of local State schools in São Carlos, State of São Paulo, Brazil, were interviewed. Analyzing their testimony resulted in three thematic focos, which are: the formation and the pedagogical experience; b) the male and female pupils and the female teacher: perception of gender relations present at school; c) sexuality present at school.

The results of the research confirmed that the school provides its pupils with Sexual Education, ruled by sexist stereotypes and by hiding the infantile sexuality, as already disclosed by extensive literary work about this subject..

Analyzing the interviews of the female teachers also demonstrated that they perceive that their conceptions originate, to a large extent, in multiple factors, among others, the home education, which they received during infancy, and which was heavily influenced by Christianity, predominantly Catholicism. The media, represented by television, but mainly by magazines for adolescents, also took part in this construction, giving information not always available through family or friends. The data also revealed that the teachers training courses only superficially approach the human sexuality question without special attention to the infantile sexuality. Moreover, the interviews disclosed that the school educators visualized very little, and in an intuitive and spontaneous way, the sexuality of their male and female pupils, as well as their manifestations. Finally, these female teachers said to believe in the importance and in the necessity of a formal Sexual Education in the school curriculum with teachers specially prepared for this task.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. SEXUALIDADE E GÊNERO	
1.1 Sexualidade	8
1.2 Sexualidades e Cristianismo	15
1.3 Gênero	23
2. EDUCAÇÃO SEXUAL	
2.1 Educação sexual informal	31
2.2 Educação sexual formal	37
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
3.1 Perspectiva oficial de formação de professores	54
3.2 A proposta crítico-reflexiva de formação de professores e alguns de seus possíveis desvios	62
3.3 Os saberes docentes e as relações no seu fazer diário	67
3.4 Docência e gênero	75
4. REFERENCIAL METODOLÓGICO	
4.1 Objetivos da pesquisa	86
4.2 A pesquisa	88
4.3 As professoras/narradoras	93
4.4 Organização da análise de dados	97
5. A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	
5.1 As trajetórias de formação, as concepções de docência e as práticas pedagógicas das professoras.....	100
5.2 Algumas reflexões sobre a formação e a prática profissional dessas professoras.....	129
6. OS ALUNOS, AS ALUNAS E A PROFESSORA: PERCEPÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NA ESCOLA	
6.1 As percepções destas professoras sobre as relações e características de gênero de seus alunos e alunas	139
6.2 Algumas reflexões sobre as percepções dessas professoras quanto aos meninos e as meninas na sala de aula bem como das relações interpessoais	166
7. A SEXUALIDADE E A ESCOLA	
7.1 Percepções das professoras sobre a sexualidade dos alunos e das alunas e o papel da Educação Sexual.....	160
7.2 Algumas reflexões sobre as concepções de sexualidade e de Educação Sexual das professoras Olga e Carla.....	184
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
9. BIBLIOGRAFIA	194
10. ANEXO: ROTEIRO DE ENTREVISTA	205

APRESENTAÇÃO

A idéia deste trabalho nasceu das minhas percepções sobre as atitudes tomadas pelas professoras de séries iniciais do ensino fundamental, em relação ao como lidar com as manifestações de sexualidade de seus alunos e alunas, bem como das atitudes envergonhadas de meus alunos e alunas quando propunha trabalhar com eles esta temática.

Assumi, em 1990, a disciplina Conteúdos e Metodologia de Ciências e de Matemática, em duas salas de terceiro ano, no curso de Magistério de 2º grau do projeto CEFAM¹. Naquele momento, eu era uma professora iniciante, com apenas dois anos de prática com alunos pré-escolares, numa sala mantida pelo projeto MOBREAL numa instituição assistencialista, e pouco mais de um semestre como professora substituta das disciplinas de Didática e Psicologia da Educação num curso de Magistério de 2º grau, em outra escola da cidade.

Motivada por projetos inovadores de quem sai da universidade, abracei com tanta força as minhas aulas, que logo comecei a incomodar a rotina do curso ao implantar aspectos educacionais não muito corriqueiros por lá. Além do que, mantinha um jeito pessoal desprendido e, ao mesmo tempo, questionador e crítico. O trabalho com sexualidade foi um desses temas que incomodou, mas eu o levava para discussão nas reuniões de pais e mestres e nunca senti a desaprovação daqueles pais e mães à minha proposta de trabalho.

Naquela época, além de meu entusiasmo, o que me habilitava para trabalhar com a sexualidade não era muito, mas hoje percebo que tinha informações que estavam além da média da maioria de meus colegas. No aspecto formal, tinha participado de um curso de

¹ CEFAM - Centro Específico de Formação e de Aperfeiçoamento do Magistério.

Este é um projeto de formação de professores também encampado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1987. O seu primeiro ano de funcionamento, aqui na cidade de São Carlos, se deu em 1988, juntamente com outros 52 cursos implantados em diversas escolas estaduais espalhadas pelo Estado. Este projeto tem, no seu funcionamento, características específicas. Quando de sua implantação, oferecia salas com número máximo de trinta alunos; duração de quatro anos com aulas em período integral; o dobro da carga horária dos outros cursos de magistério; uma carga horária de estágio de 720 horas, divididas ao longo dos três últimos anos e com maior concentração no 4º ano; seus professores eram contratados para um período semanal de trabalho dividido em 50% para trabalhos em sala de aula e 50% para estudos e reuniões pedagógicas com a totalidade de seu corpo docente e administrativo; cursos periódicos de aperfeiçoamento docente na CENP (Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas). Atualmente, este projeto ainda existe.

Sexualidade Humana, se não me falha a memória, de três dias na UFSCar, ministrado por professores da UNICAMP² e de um ciclo de palestras sobre saúde mental, que envolveu aspectos relacionados com a sexualidade humana, na UNESP/Ar³.

Para concluir a minha trajetória junto à sexualidade e ao gênero, não posso deixar de falar das influências recebidas de minha formação familiar. Assim, sou filha do meio de uma família de tradição católica, composta por dez irmãos e quatro irmãs, em que a sexualidade o tempo todo e de uma forma ou de outra sempre estava colocada. Povoaram ainda a minha adolescência uma boa quantidade de romances que foram sempre lidos e sorvidos com grande sofreguidão. Mantinha, ainda, contato com alguma literatura disponível na época e pertencente a minha mãe: Sexualidade, do Padre Charboneau, e, durante anos, a revista Pais e Filhos. Casei muito jovem e, eu e minha mãe, continuamos a conversar sobre o desenvolvimento, inclusive sexual, de meus irmãos e irmãs menores e sobre os problemas enfrentados por meus irmãos e irmã mais velhos. Por fim, ao iniciar o meu trabalho na escola com Educação Sexual, eu já experienciava ser mãe de dois filhos/homens/pré-adolescentes e uma filha/mulher/criança.

Após ter me situado em relação a minha proximidade com o tema aqui abordado, volto a falar de minha vivência profissional na escola e como comecei a trabalhar com o tema da *sexualidade humana*.

A orientação que recebíamos para desenvolver nossas aulas, era seguirmos os conteúdos dispostos nas propostas curriculares de Ciências e de Matemática da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, vigentes àquela época. Quando eu e meus alunos e alunas iniciamos nossos estudos sobre sexualidade humana, muitas vezes fui questionada por outros colegas e pela direção da escola. Busquei, então, apoio na Proposta de Ciências e Programas de Saúde para o 1º grau (1988) – no componente “Os seres vivos” sugeria-se abordar questões relativas à sexualidade - e indicava os livros distribuídos pela própria CENP⁴ nas escolas, por exemplo, “*O que está acontecendo comigo?*”. Era, assim, na proposta oficial que eu me apegava e procurava dar legitimidade à minha ação docente.

Ao estudar esta proposta da CENP, àquela época, ainda não me dava conta das limitações impostas pelo enfoque biológico-higienista, que ainda estava lá muito presente.

Mas muitas dessas condições especiais de funcionamento foram sendo mudadas (para mim, negativamente), ao longo dos seus quatorze anos de existência.

² UNICAMP... Universidade de Campinas.

³ UNESP/Ar... Universidade Estadual de São Paulo, campus de Araraquara.

⁴ CENP...Coordenadoria Educacional de Normas Pedagógicas

Mas, *no item como ensinar ciências*, o enfoque histórico-cultural já se fazia presente. Comparando-a com outras propostas mais antigas, eu a considerava – e ainda considero - um grande avanço, pois, como demonstro na apresentação que faço abaixo de alguns dos conteúdos de sexualidade propostos para serem trabalhados na sala de aula, ela me parecia bastante ampla, permitindo assim abordar a sexualidade numa forma socialmente contextualizada.

Outra observação que fazia, e que achava bastante interessante, mesmo porque não a compreendia, é o hiato existente, em relação à temática da sexualidade, na 5ª e na 6ª série – ela simplesmente desaparecia – por que seria?

Nos componentes sobre sexualidade, a orientação era trabalhar no CB⁵ a *distinção de sexos em alguns animais; a reprodução animal; as relações dos órgãos externos com as respectivas funções; e o asseio corporal para manutenção da saúde*. Para as 3ª e 4ª séries do primeiro grau, retomava-se a *reprodução animal, comparando-a com a vegetal*, em que se deveria focar a sua *importância com vistas à* continuidade das espécies; abordava-se também as *modificações físicas e comportamentais do Homem⁶ na infância e adolescência, as características sexuais primárias e secundárias do homem e da mulher, o funcionamento de seus órgãos reprodutores: menstruação e ejaculação; as infecções mais frequentes dos órgãos genitais feminino (corrimentos e coceiras) e masculino (ardência) e as DST⁷; a higiene dos órgãos genitais; as situações de aglomeração e promiscuidade; e a genealógica do aluno*. Após um hiato de dois anos, a “sexualidade” reaparecia na 7ª série através do estudo da *organização e o funcionamento dos sistemas reprodutores masculino e feminino do Homem; relação dos aparelhos reprodutores masculino e feminino com os demais sistemas do corpo, principalmente nervoso e endócrino; significado da reprodução humana: aspectos biológicos, psicológicos, culturais e econômicos envolvidos, considerados do ponto de vista individual e social; doenças sexualmente transmissíveis: formas de contágio, profilaxia e implicações biopsicossociais; concepção, crescimento e desenvolvimento do ser humano; gravidez na adolescência; métodos anticoncepcionais; aspectos biológicos, legais e sociais do abortamento* (São Paulo, 1988. p.46-50).

⁵ CB ...Ciclo Básico.

⁶ É interessante observar a contínua utilização do termo homem (iniciado com letra maiúscula) como sinônimo de ser humano, sem que a questão de gênero seja enfocada.

⁷ DST... doenças sexualmente transmissíveis.

Não podemos esquecer que foi nesta época, que começou a se falar também em aids.

Considerava ainda no meu trabalho com os alunos e alunas do magistério, futuros/as professores/as, aspectos do construtivismo pedagógico - recém ingresso na educação aqui no Brasil. Tinha, sempre, a preocupação de resgatar suas histórias de vida, através das lembranças que tinham do seu próprio desenvolvimento físico e emocional e de como eles e elas percebiam a si mesmos e a construção que faziam de seus conhecimentos. Só depois, partíamos para a relação conhecimento-professor-aluno, numa perspectiva de futuros professores e professoras.

Nos momentos em que a sexualidade era o tema a ser trabalhado, entre os alunos e as alunas do magistério, criava-se todo um *frisson*. E eu ia percebendo quão pouco espaço tinham aqueles jovens para estar colocando dúvidas, angústias, medos, desejos e prazeres.

Realizamos um trabalho de investigação longo, solitário e, sem dúvida, experimental e intuitivo, visto não termos encontrado na escola, em seu início, interlocutores para ampliar o debate. Estudamos muito, eu, os alunos e alunas, lemos, debatemos, discordamos e concordamos em nossas posições. Foi uma experiência, pelo menos para mim, reveladora do potencial e da importância da Educação Sexual.

Outro momento que também deixou marcas interessantes e profundas, foi o de levar para o estágio as observações do comportamento sexual das crianças e das reações das professoras em situações que envolviam a sexualidade (nesta época, eu já tinha me aproximado mais das escolas através do acompanhamento sistemático dos estágios que os alunos tinham que realizar e o debate já estava um pouco mais presente, através de cursos promovidos pela CENP, nas escolas). Em algumas ocasiões, presenciei situações que me deixaram vexada, dando indícios claros de como a sexualidade estava, ao mesmo tempo, presente e distante da escola. Eu percebia que as professoras não se sentiam preparadas para trabalhar com a sexualidade de seus alunos e alunas. E, muitas vezes, costumavam negá-la. Até mesmo os livros sobre reprodução humana, fornecidos pela Secretaria de Educação, pareciam oferecer perigo para todos.

Uma vez, presenciei uma situação em que a professora, no meio da classe e aos berros, repreendia uma garota de sete/oito anos que mandara um bilhete para seu colega, também de sete/oito anos, pedindo-lhe um beijo. Uma outra tratou de forma jocosa as queixas das meninas de que os meninos estavam lhes “passando” a mão, dizendo-lhes que queria ver se, dali a alguns anos, elas também iriam reclamar. Em uma das escolas, comecei a perceber que, sistematicamente, durante as aulas de Educação Física, as meninas ficavam num canto, algumas delas brincando com as bonecas que, naqueles dias, tinham permissão

para levar para a escola, enquanto os meninos ocupavam as quadras para correr e jogar futebol.

Eu também percebia como era comum nas escolas as próprias professoras incentivarem coreografias de danças com forte componente sexual, copiadas da televisão. Muitas destas coreografias eram depois apresentadas em “festinhas” para as mães e para os pais. E nada disso parecia ser colocado, parecia ser discutido ou mesmo visto. Era simplesmente feito e aceito do jeito como era.

Li “A mulher escondida na professora”, de Alicia Fernandez (1994), que fala das professoras que vão para a escola desprovidas de sexualidade: trajam-se de maneira mais neutra do que o fazem habitualmente em outros locais, tentam demonstrar familiaridade, ao copiar atitudes consideradas masculinas para impor o respeito, e parece que se sentem diminuídas quando apresentam atitudes mais “femininas”, como demonstrar suas emoções ou afetividade. Parece que levam apenas seus intelectos e deixam seus corpos em casa guardados, tornando-se assim professoras sexualmente neutras.

Comecei a perceber como aquelas professoras que eu encontrava nas escolas - algumas delas, eu conhecia de outros locais da cidade - se modificavam quando estavam na sala de aula com os seus alunos e alunas! Como elas eram semelhantes às professoras de Alicia Fernandes!

As alunas – naquele ano não houve alunos homens, pois os poucos que, nos anos anteriores, insistiam em fazer o curso de magistério, haviam sumido – começaram a trazer para a sala de aula questões que, suponho, também encontravam nas salas em que iam fazer estágio. Muitas dessas questões expunham o desconforto que o tema produzia: A criança possui uma sexualidade? O que seria a sexualidade infantil? A escola é local para o debate da sexualidade infantil? Cabe também a ela se responsabilizar por este campo de Educação? O professor está apto para assumir mais esta responsabilidade? Até que ponto se deve falar abertamente com as crianças ou com outros interlocutores sobre a sexualidade? Quem deve ter a iniciativa do assunto: o professor ou a própria criança? Como saber se o aluno já está pronto para compreender a complexidade e seriedade do assunto? Falar cedo demais não antecipa ou estimula a vida sexual de nossas crianças e adolescentes? O que a família irá dizer quando souber do que estamos falando?”

Cada dia mais eu também ficava angustiada com a situação e comecei a me fazer perguntas sobre isso. Por que a sexualidade causa tanto incômodo na escola? Por que as professoras, na relação consigo próprias e com seus alunos e alunas, tratam de maneira

separada o ser físico, o ser cognitivo, o ser emocional e o ser social? Por que a escola não consegue superar esta concepção fragmentada do ser humano? Seria esta uma questão presente apenas na escola ou também estaria presente na sociedade como um todo? E por que isto se constituiria verdadeiramente em um problema para os professores e para a escola em geral? Enfim, por que a sexualidade tinha que ser um assunto da escola?

Um caso de estupro de uma menina de seis anos por seu padrasto, relatado por esta a uma de minhas estagiárias, e, diante da imobilidade (ou impotência) da escola diante deste caso, já conhecido mas considerado fora do alcance de sua atuação, serviu para aumentar as minhas angústias. Como deveria a escola proceder em casos como esse de tal forma a não piorar ainda mais a formação daquela criança? Que tipo de ação poderia ela estar desenvolvendo para que cessasse a violência a que sua aluna estava sendo submetida? Como fazer para dar apoio sem expor a todos aquela criança?

De lá para cá, participei de cursos, palestras, debates e treinamentos sobre sexualidade, Educação Sexual e, também, sobre o adolescer. Realizei também diversas leituras a este respeito e comecei a encontrar, cada vez mais, interlocutores que ampliassem as minhas observações e angústias, propiciando-me, muitas vezes, novas possibilidades, novos enfoques. Continuo, e cada vez mais, com muitas indagações. E enfim, cheguei aqui.

Hoje em dia, a teoria pedagógica está permeada por termos como pessoa integral e educação inclusiva. Assim, me parece claro que, se realmente acreditamos nesta perspectiva de educação, precisamos nos preocupar em construir uma educação efetivamente integral e inclusiva, em todos os aspectos do indivíduo e da coletividade, hoje abordados numa visão fragmentada de ser humano.

Nesta mesma perspectiva de educação, a necessidade é de uma re-construção de nós todos na busca de nossa totalidade perdida ao longo da história. Acredito que para haver esta re-construção, é necessário que o educador entenda como ele se constitui, as influências que recebeu e recebe e perceba em quais bases construiu e constrói a sua prática pedagógica e as suas relações com alunos e alunas.

Como professora em curso de formação de professores das séries iniciais, e para estipular os limites deste trabalho, optei por realizar a pesquisa dentro da escola e com profissionais diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Não tenho aqui a pretensão de esgotar os conceitos de sexualidade e de gênero ao longo da pesquisa; ao contrário, estes são conceitos vivos em permanente reconstrução histórica, mas que necessito delimitá-los para poder realizar este trabalho.

Nos três capítulos iniciais deste trabalho, faço uma revisão da literatura sobre sexualidade, gênero, Educação Sexual e formação de professores. Sendo que, no primeiro capítulo, abordo os conceitos de sexualidade e gênero e de como estes foram se construindo através da influência marcante do cristianismo, acrescido mais tarde da visão médica. No segundo capítulo, faço uma discussão sobre os diversos aspectos que permeiam a educação sexual informal, com um olhar mais voltado para o ambiente familiar, e a formal, com especial atenção às relações que se dão no ambiente escolar, sejam estes ocultos ou presentes num discurso de negação de suas existências, e na possibilidade de se inventar novas maneiras de se educar a sexualidade para a vida em toda sua plenitude. No terceiro capítulo, abordo a docência, propriamente dita, investigando alguns dos diversos enfoques dados à sua formação, ao seu espaço e papel social, a seus saberes, práticas e a orientação que se foi constituindo de ser esta uma profissão afeita a mulheres.

O quarto capítulo, ficou dedicado à metodologia que empreguei para realizar esta pesquisa.

Nos três capítulos finais, faço as apresentações dos dados obtidos nas narrativas das professoras/narradoras, com os quais realizo um diálogo analítico. No quinto capítulo, abordo as trajetórias de formação profissional dessas professoras, buscando identificar os elementos que, segundo as perspectivas apontadas por suas falas, influenciaram e influenciam no seu saber fazer pedagógico. No sexto capítulo, volto um olhar investigativo para as questões relativas à sexualidade infantil e a suas manifestações, presentes na apresentação que essas duas professoras fazem dos diferentes atores do universo escolar; investigo, ainda, as concepções que possuem sobre Educação Sexual e como pensam a possibilidade de ser esta instituída formalmente na escola.

Nas considerações finais, aponto algumas questões e possibilidades que, do meu ponto de vista, enriqueceria o diálogo sobre a Educação Sexual escolar.

Por último, gostaria de dizer da preocupação que me acompanhou durante toda a elaboração deste trabalho: escrevê-lo numa linguagem e numa estrutura simples. Com isso, tenho esperanças que ele possa ser usado por alunos e alunas dos cursos de formação de professores e pelos professores e professoras, mesmo aqueles que ainda não desenvolveram o hábito de participar deste debate.

CAPÍTULO 1

SEXUALIDADE E GÊNERO

1.1 Sexualidade

Segundo Loyola (1999), o estudo da sexualidade humana não tem uma longa tradição nas Ciências Humanas, tendo sido sempre relegado a um plano secundário. Desde a Antigüidade, encontramos na mitologia, nas artes e na literatura formas variadas de registros (lendas e mitos, estatuetas, vasos com pinturas, livros, poemas) que nos fornecem pistas sobre o comportamento sexual de seus povos e suas regras de relacionamento.

No século XIX, o interesse pelo estudo da sexualidade foi bastante alargado, passando a ser estudada pela Psicanálise, pela Psicologia e pela Medicina, numa abordagem que privilegiava a relação comportamento sexual e ética. Uma visão normativa e terapêutica foi usada no processo de adaptação das pessoas à nova estrutura social, como demonstrado em trabalhos como os de Bullough (1998), Mc Laren (1998), Costa (1979), e muitos outros. Desde então, a sexualidade passou a ser identificada com genitalidade e heterossexualidade. A Antropologia, ciência que estuda o homem e as suas organizações sociais desde sua origem, busca estabelecer também relações entre comportamento sexual e estrutura social. Algumas de suas correntes – o Estruturalismo de Lévi Strauss, por exemplo – demonstram que, na origem das organizações sociais, estão as proibições sexuais que aparecem em forma de tabus.

Autores como Loyola e Cavalcanti (1997) e Chauí (1985), demonstram, numa visão histórica, que todas as áreas que, de uma forma ou de outra, se interessaram pelo estudo da sexualidade, fizeram-no de forma fracionada e, portanto, limitada ao abordar sempre um único dos aspectos da sexualidade. Nesta fragmentação, prevaleceram o sexo reprodutivo (utilizado largamente pela escola tradicional e pelos Sistemas de Saúde) e o sexo prazer (hoje em dia muito utilizado pela Comunicação como apelo comercial ao consumo). Loyola

e Cavalcanti (1997), não consideram indesejável o aprofundamento que se faça neste ou naquele aspecto da sexualidade, desde que não se desvincule o aspecto que se está estudando de seu todo, o que é freqüentemente feito, por exemplo, pela Educação: nos momentos em que a sexualidade é trabalhada, sua transmissão se dá de maneira parcial, em que um único aspecto é abordado ou priorizado em detrimento dos demais:

Abordar esse duplo enfoque sexo-reprodução e sexo-prazer é válido: também é interessante a visão poética da sexualidade, as pesquisas históricas sobre comportamento sexual dos homens através dos tempos, ou a vida sexual dos animais em sua variedade. Mas quando optamos pela transmissão de uma mensagem educativa ao adolescente, qualquer visão parcial da sexualidade humana torna-se indesejável. (Loyola, Cavalcanti, 1997, p.315).

Elas explicam que o maior problema em se assumir um único dos aspectos da sexualidade, é o uso que dele se faz no sentido de perpetuá-lo como verdade única. A abordagem biológico que vincula sexo a reprodução e demonstram como, nas diversas sociedades humanas, rituais e costumes teriam sido usados neste sentido. Elas citam como exemplo as teorias moralistas que, ao fixarem a relação sexualidade e reprodução, estabelecem como verdade única a abordagem biológica em que sexo é sinônimo de reprodução e não de prazer.

Loyola e Cavalcanti (1997) creditam à necessidade histórica da perpetuação da espécie a predominância da abordagem biológico que vincula sexo a reprodução. Também demonstram como, nas diversas sociedades humanas, rituais e costumes teriam sido usados neste sentido. Chauí (1985, p.9) compartilha desta opinião, quando diz *desde que o mundo é mundo, seres humanos e animais são dotados de corpos sexuados e as práticas sexuais obedecem a regras, exigências naturais e cerimônias humanas.*

Essas duas autoras sustentam que *desde que o homem descobriu a função fecundante do esperma, que ele procurou dissociar o sexo-reprodução do sexo-prazer. Toda a história da concepção repousa neste fato* (Loyola, Cavalcanti, 1997, p.316). Os gregos, por exemplo, desde a Antiguidade, fundamentados numa visão de racionalidade, exploraram amplamente o sexo-prazer, definindo-o como a forma mais perfeita da sexualidade; esta prática sexual era reservada aos homens superiores, ao qual chamavam de *amor espiritual*, e o representaram na figura de *Ágape*. O *amor carnal* foi representado na figura de *Eros*. Não resisto a fazer aqui um parêntese para dizer que não podemos esquecer que a forma mais perfeita de se realizar o *amor espiritual*, para os gregos, era o

praticado entre seres perfeitos: entre dois homens de bem (sendo, inclusive, motivo de grande honra para o jovem ser iniciado sexualmente por seu mestre) ou entre um homem de bem e uma hetera (mulher diferenciada porque não era afeita à reprodução)⁸.

Para Loyola e Cavalcanti (1997, p.317) a fragmentação imposta à sexualidade tem um caráter negativo, uma vez que *o sexo simplesmente como prazer ou simplesmente como forma de reprodução, dá uma idéia incompleta de sexualidade e não satisfaz o homem*. Elas apresentam alguns estereótipos dominantes do que consideram uma sexualidade sem o componente amor:

Sem deixar de ser as duas coisas, a sexualidade humana numa concepção mais profunda e mais abrangente é, sobretudo, uma forma de comunicação. E aqui reside o tema do AMOR. A sexualidade como forma de comunicação é fruto do processo de corticalização, de humanização progressiva, de capacidade discriminativa. No sexo-reprodução, o macho busca qualquer fêmea. O que importa é reproduzir. A esterilidade é um grande delito. No sexo-prazer, o que importa é conseguir a satisfação sexual. O que é exaltado é o desempenho sexual: o indivíduo tem de ter uma boa ereção, demorar para ejacular; a mulher tem de desejar ardentemente ser possuída e tem a obrigação de ser orgásmica. O grande mal é a disfunção sexual. (Loyola, Cavalcanti, 1997, p.317).

Para essas autoras, a sexualidade é também uma forma de comunicação e, como tal, deve ser vivido em todo o seu potencial. Sendo assim, a completude da sexualidade está na tridimensionalidade entre reprodução, prazer e comunicação. O que faz com que o sexo tenha um compromisso com o global do homem, não se limitando a um simples comportamento estereotipado ou à simples genitalidade, mas a toda uma forma de sentir, pensar e desejar. Elas sintetizam com as palavras abaixo a idéia que possuem de sexualidade:

*O sexo-amor define o objeto amado, personaliza-o. O **eu** deixa de ser o centro e objeto único da sexualidade para valorizar a dinâmica do **nós** que dignifica a sexualidade, dando-lhe sentido de retorno, de responsabilidade e de participação mútua. Neste momento, o sexo deixa de ser **Compulsão**⁹ para se tornar comunicação. (Loyola, Cavalcanti, 1997, p. 317).*

Diferentemente de Loyola e de Cavalcanti, Chauí (1985) parece ver de forma positiva o momento em que os estudiosos passaram a distinguir e diferenciar a sexualidade

⁸ Para mais informações a este respeito, reportar-se a Giddens. (1983).

⁹ Os grifos nesta citação são das autoras.

entre necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbologização), considerando ter havido aí um alargamento do conceito de sexo e o surgimento da palavra *sexualidade*. Em suas palavras:

(...) o sexo deixasse de ser encarado apenas como função natural de reprodução da espécie, como fonte de prazer ou desprazer (como realização ou pecado), para ser encarado como um fenômeno mais global que envolve nossa existência como um todo, dando sentidos inesperados a gestos, palavras, afetos, sonhos, humor, erros, esquecimentos, tristezas, atividades sociais (como o trabalho, a religião, a arte, a política) que, à primeira vista, nada têm de sexual. (Chauí, 1985, p.11).

Para essa autora, a partir desta fragmentação foi possível ver a sexualidade numa dimensão também simbólica:

consideramos a sexualidade como prisma ampliado (...) e, portanto, como atmosfera difusa e profunda que envolve toda nossa vida (nossas relações com os outros, com nosso corpo e o alheio, com objetos e situações que nos agradam ou desagradam, nossas esperanças, nossos medos, sonhos, reais e imaginários, conscientes e inconscientes). Como dimensão simbólica (individual e cultural) que articula nosso corpo e nossa psique, suas máscaras, disfarces, astúcias e angústias. (Chauí, 1985, p.30).

Assim, o problema não está na sexualidade, mas na sua formalização, na maneira como ela é tratada pela cultura, em todos os tempos, de forma repressiva, o que a leva a considerar que vivemos sob uma cultura sexualmente repressiva. Sobre o que é a repressão sexual, Chauí (1985, p.9) diz:

A repressão pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos – estar ‘perdido de amor’, ‘cair de amores’, ser ‘fulminado pela paixão’, beber o ‘filtro de amor’, receber as ‘flechas do amor’; ‘morrer de amor’.

Para essa autora, na sociedade ocidental moderna, a ciência, e em especial a ciência médica, buscou substituir o espaço doutrinador anteriormente ocupado pela religião. Esta substituição, por sua vez, não se deu de forma absoluta e as “novas” verdades científicas e

as “velhas” verdades religiosas, passaram a conviver de forma misturada. A função da repressão sexual seria, assim, o controle sexual e a moral seria uma forma de estabelecer como controlar, regular ou normatizar os costumes relacionados à sexualidade.

A repressão sexual varia no tempo e no espaço, visto cada sociedade desenvolver seus próprios mecanismos de definição, defesa e controle de suas próprias instituições. Ela é regida, geralmente, por motivos de ordem política, que também podem estar conjugados a motivos de ordem econômica e/ou religiosa. O exercício da repressão pode ser mais ou menos explícito, mais ou menos violento e em geral atua mais diretamente sobre a expressão da sexualidade da mulher. Ela pode ser inconsciente, quando aparece internalizada, pode ser consciente, quando atua no subconsciente, e pode ser simbólica, quando atua e dá significado a cada um de nossos gestos ou de nossos pensamentos. Seus instrumentos de ação variam entre incentivos ao surgimento de mitos e/ou crenças pseudocientíficas e a criação de doutrinas religiosas ou legais que atuam diretamente na ética e na moral social do indivíduo e da coletividade. A repressão sexual torna-se uma forma eficiente de manifestação de poder que, na eminência de constituição de outras formas de dominação, sente-se ameaçado e busca eliminar ou limitar as demais formas de organização. Nas palavras de Chauí (1985, p.11):

(...) as práticas sociais de controle, proibição e permissão do sexo são antiqüíssimas, porém o estudo de seu sentido, de suas causas, de suas variações no tempo e no espaço é um estudo recente. Não sendo casual que os dicionários registrem como tardio o surgimento da palavra sexualidade, momento em que o sexo passa a ter um sentido muito alargado, especialmente quando estudiosos passaram a distinguir e diferenciar entre necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização).

Chauí (1985), Gregersen (1983) e outros autores falam que a repressão sexual sempre esteve presente na história da humanidade como forma de normatização dos costumes sociais, em movimentos de oscilação entre períodos de maior ou de menor intensidade. Um exemplo disso é o tabu do incesto, encontrado em todas as sociedades, das mais primitivas às mais evoluídas. Ainda que nem sempre apareça da mesma forma, esta é a proibição sexual mais antiga de que se tem notícia. O incesto é a prática do ato sexual que envolve membros de uma mesma família, sendo considerado para algumas culturas a família imediata ou nuclear (composta pelos parentes consangüíneos) ou a família extensa

(composta pelos parentes consangüíneos e também pelos afins).

Chauí (1985) ao falar do incesto, faz uma análise da sexualidade presente nos mitos tanto nos modernos - nos contos de fada -, como nos da Antiguidade - nas tragédias gregas. Ela demonstra como, através de uma linguagem repleta de simbolismos, regras de condutas sociais e de comportamento, numa clara alusão à disputa pelo poder, as pessoas vão sendo socializadas. Citando interessantes análises feitas sobre os personagens centrais da tragédia grega de Sófocles *Édipo-Rei*, os mitos de Jocasta e de Édipo (a visão helenista; a Psicanálise de Freud; as adaptações feitas a esta última pelo psicanalista Hélio Pellegrino; e a Antropologia de Levis-Strauss), a autora vai mostrando que, além de ter se tornado um símbolo clássico do tabu do incesto - por terem Jocasta e Édipo mantido uma relação de consaguinidade¹⁰ - e do complexo de Édipo - em que o filho teria desejado sexualmente a própria mãe -, a análise dos helênicos traz uma outra conotação: nela, o que estaria em jogo seria a disputa entre o passado e o presente, representada pelas relações estabelecidas entre as diferentes gerações, em que a negação dos oráculos (que representam o passado) traria a desgraça social (representada pelas inovações). É também de diferente desenvoltura a análise estruturalista feita por Levis-Strauss, em que este autor demonstra que a estrutura do mito é um trabalho que busca resolver duas contradições: a afirmação e a negação da autoctonia e a valorização ou desvalorização das relações de parentesco; e que esta é uma estrutura comum a muitas outras histórias de conteúdos muito diferentes e presentes em diferentes culturas. Diante destas reflexões, Chauí (1985, p.75) faz a seguinte consideração sobre o incesto: *A lei do incesto torna-se válida apenas quando são reconhecidas a não-autoctonia e a diferença sexual, portanto, quando se consuma a ruptura com a Natureza, tornando possível o advento da Cultura.*

Bernardi (1985) também corrobora as idéias de Chauí (1985) e de demais autores sobre a existência de uma cultura de repressão sexual. Ele faz uma análise psicanalítica a partir da relação de estruturação das organizações sociais e prazer, desejo e repressão.

Para este autor, é necessário se estabelecer uma relação entre a política e a liberação/repressão do desejo. Ele parte do pressuposto que o desejo implica em liberdade e que é perigoso e arriscado para as instituições sociais conviver com o sujeito que deseja, pois este seria o homem que busca a liberdade. Neste sentido, ele vê a moral e as normas

¹⁰ Faz parte da moral do senso comum estabelecer algumas relações entre alguns conhecimentos da Biologia genética no sentido de reforçar o incesto: a demonstração de que gerações reincidentes de origem nos mesmos gens podem gerar distúrbios genéticos, o que levaria a um enfraquecimento da espécie.

éticas como invenções sociais que serviriam para inibir, ou reprimir, os desejos humanos de sexualidade, adequando o homem e a mulher a um contexto social definido por regras e normas de condutas. Estas instituições promovem proibições que, muitas vezes, têm que se transformar para melhor se adequar a um novo tempo numa aparência de mudança, ou como ele diz:

Ceder ao desejo, ou à chama da paixão, é coisa tida como torpe e bestial. Os limites do discurso sobre a sexualidade foram alargados, mas apenas em uma dimensão ilusória. Sua rigidez não foi quantitativamente alterada. Lá onde consente-se o desejo, começa a imoralidade e a depravação. (Bernardi, 1985, p.38).

A instituição da moral sempre foi, e ainda é, um instrumento largamente utilizado pelas religiões e posteriormente pelo Estado Burguês na tentativa de doutrinar a vida sexual e reprodutiva do indivíduo e ordená-la na instituição familiar. Bernardi (1985) mostra que na norma moral e ética da sexualidade, há sexualidades proibidas e outras consentidas:

A sexualidade de per si, permanece como reprovável, mas pode ser resgatada nas exigências conjugais e na procriação. Se a mulher tem relações sexuais com o seu marido, e só com ele, e se conseqüentemente a possibilidade de que cada relação seja prolífica, pode ainda ser considerada pura. (Bernardi, 1985, p.48).

Este autor também justifica alguns investimentos no desenvolvimento de áreas como as ciências, as artes, a economia e o esporte como meios de se reprimir a sexualidade original do ser humano. E sustenta que, como a instituição da moral parece não ter sido suficiente para impedir ou reprimir o desejo sexual, foram criados então outros artificios com o intuito de impor habitualmente desvios no rumo do desejo sexual, orientando-o para objetos não sexuais: a conquista científica, a criação artística, o sucesso econômico, a afirmação esportiva, etc. Numa linguagem psicanalítica, Bernardi (1985, p.18) identifica estes desvios com a sublimação: *A conseqüência lógica e inevitável da repressão do desejo é a sublimação: se o desejo sexual deve cair sob a proibição, é claro que ele deve ser transmutado em outros tipos de desejo.* Citando Norman Brown¹¹, o autor relaciona sublimação a morte do corpo e a confinamento da vida: *a sublimação é uma mortificação do corpo e um confinamento da vida do corpo em coisas sem vida.* (Bernardi, 1985, p.19) .

A sexualidade é vista por Bernardi (1985) como algo de natureza diferente da

¹¹ Brown, Norma. A vida contra a morte. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.

norma, sendo assim impossível misturá-la pois, ao se reprimir a sexualidade, se estaria na verdade reprimindo a vida:

Se a sexualidade é, como acredito que seja, essencialmente amor, então todas as superestruturas normativas que a aprisionam são estranhas à sua substância. A norma, a restrição, a disciplina, podem ser um problema de oportunidade, de costumes, de organizações sociais; não são nunca um problema verdadeiro de ética sexual. A sexualidade não pode ser imoral. Ao contrário, ela é fonte de consciência moral, como dizia Horn. Em outros termos, os problemas não derivam da sexualidade, do amor, mas da sua negação, isto é, do ódio. (Bernardi, 1985, p.11).

1.2 Sexualidade e cristianismo

Numa perspectiva histórica, a forma repressiva de focar a sexualidade deixou de ser uma questão política, como na Antiguidade Clássica, para se tornar uma questão moral - que como tal foi adotada e difundida, no Ocidente, pelas religiões cristãs em suas mais antigas tradições, em continuidade à moral judaica.

Para Veyne (1985), na Antiguidade pagã eram três os pontos de referência relacionados às ligações sexuais: liberdade amorosa ou conjugalidade exclusiva, atividade ou passividade e homem livre ou escravo. Assim, o que realmente importava para a moral dessa época não era o ato sexual em si ou com quem se praticava – homem ou mulher, adulto ou criança – mas, se possível, não se deixar levar pelo prazer que ao ser incontrollável, enlanguesce o cidadão. As virtudes respeitadas em um homem livre (cidadão) eram: a virilidade (demonstrada nas atitudes ativas e na recusa a atitudes passivas), a separação das classes sociais - *Penetrar seu escravo era inocente e nem mesmo os censores severos se imiscuíam em uma questão tão subalterna; em compensação era monstruoso, da parte de cidadão, ter complacências servilmente passivas.* (Veyne, 1985, p.39) - e a manutenção da esposa (mulher detentora de dotes próprios que, ao se divorciar, os levava consigo).

Amar um rapaz ou uma mulher, como expressão aplicada a um homem, volta um sem número de vezes nos escritos dos antigos: um equivalia ao outro e o que se

pensava de um se pensava do outro. Não é exato que os pagãos tenham encarado a homossexualidade com um olhar indulgente: a verdade é que não a viram como um problema à parte; cada um condenava ou admitia a paixão amorosa (cuja legitimidade era a seus olhos discutível) e a liberdade de costumes. Se de um lado reprovavam a homofilia, não a reprovavam de modo diferente do amor das cortesãs e das ligações extraconjugais – ao menos enquanto se tratava de homossexualidade ativa. (Veyne, 1985, p.39).

Reforçando a interpretação feita por Veyne, Ariès (1985c) fala da não existência, na Antiguidade Clássica, de uma oposição entre homossexualidade e heterossexualidade, e que a bissexualidade masculina parece ter sido a norma, ficando ao acaso dos encontros a manifestação da atração por um ou outro sexo. Apenas no final do século XVIII e no início do século XIX a perversidade e a anomalia passaram a ser relacionadas com a homossexualidade:

O homossexual do início do século XIX herdou essa maldição. Era a um só tempo um anormal e um perverso. A Igreja estava pronta para reconhecer a anomalia física que fazia do homossexual um homem-mulher, um homem anormal, e sempre efeminado –pois não nos esqueçamos de que essa primeira etapa da formação de uma homossexualidade autônoma se dá sob o signo da eliminação. (Ariès, 1985c, p.81)

Desde seus primórdios, o cristianismo trata a mulher como sexualmente passiva, ao mesmo tempo em que vincula a sua mera existência à tentação e à perdição do homem. São Paulo, por exemplo, é de origem judaica e foi um dos primeiros e grandes teóricos do cristianismo, ainda no século primeiro da era cristã. Em suas obras estão dispostos os principais pecados, em que está presente sua concepção do mal. Partindo do pressuposto de que eles estão numa ordem hierarquizada, Ariès (1985d) percebe-os enquanto categorias e os analisa: os contra Deus, os contra a vida dos homens, os contra o corpo, os contra os bens e as coisas e os da palavra. A sexualidade aparece dentro da terceira destas categorias, que era anteriormente conhecida como os pecados da carne e que hoje se diz delitos de ordem sexual. No interior desta categoria encontram-se, nesta ordem, os seguintes pecadores: os *fornicarii* (prostituídos), os adúlteros (o que seduz a mulher do outro e as mulheres que se deixam seduzir), os *molles* (aquele que através de um conjunto de práticas obtém o prazer, prolongando-o, ampliando-o e, assim, retardando o coito, ao que o neolatim deu o nome de masturbação) e os *masculorum concubitores* (os homens que dormem

juntos).

Ainda segundo Ariès (1985d), em seus escritos São Paulo não estava muito preocupado com o casamento ou com a procriação, mas com a purificação do homem, pois acreditava na proximidade do fim da humanidade. Ele achava que seria melhor para este, a abstenção sexual. Mas, ao reconhecer a incapacidade do homem em se dominar diante dos prazeres terrenos (a concupiscência), seria preferível então se satisfazer através do casamento *do que ficar ardendo*. Ariès (1985d) tende a interpretar que, o que mais tarde veio a ser o fundamento da moral cristã (a fornicação e o adultério) não se refere, em sua origem, nem a órgãos e nem a gestos mas à regulamentação das relações sociais. Apenas no combate à prática da masturbação, a atitude sexual física está direta e expressamente colocada.

As duas principais transformações impostas pelo cristianismo a partir do século dois, a passagem da bissexualidade de penetração para uma heterossexualidade de reprodução e a passagem de uma sociedade em que o casamento não é uma instituição para uma sociedade em que o casamento é sua instituição fundamental, segundo os estudos de Veyne e Foucault citados por Ariès (1985d), são anteriores ao cristianismo e encontram a sua origem na moral dos estóicos:

Assim Paul Veyne e sem dúvida Michel Foucault são levados a definir os três pilares sobre os quais, a partir do século II, as sociedades ocidentais vão organizar seu novo sistema sexual: as atitudes diante da homossexualidade, do casamento e da mollities. A mudança começou desde os primeiros séculos de nossa era, uma das épocas capitais na fixação dos caracteres fundamentais de nossa herança cultural (Ariès, 1985d, p.53).

Para Foucault (1985), a castidade é a luta contra o espírito de fornicação. Este autor nos apresenta alguns trabalhos de Cassiano (teólogo cristão do século IV DC), onde estão alinhados os oito grandes vícios que devem ser combatidos pelo homem: a gula, a fornicação, a avareza, a ira, a preguiça, a acedia, a vanglória e o orgulho¹². A fornicação é vista por Cassiano como o mais vergonhoso dos vícios ao mesmo tempo em que é o mais tentador: é uma provação que Deus envia ao presunçoso para lembrar-lhe que a fraqueza da carne o ameaçará sempre se a graça não vier ao seu socorro; é subdividido em três espécies – a conjunção dos dois sexos ou conjunção carnal (a fornicação, propriamente dita), a que

¹² Na atualidade, o cristianismo não mais menciona o vício da acedia (negligência, indiferença, torpor, ou omissão, segundo o Dicionário Aurélio).

se realiza sem o contato com a mulher, quando se dorme ou quando se está desperto (immundita), e a da libido *que se desenvolve nos “vincos da alma” sem que haja “paixão corporal”*. O combate contra o espírito da fornicção e em favor da castidade tem que derrotar estas suas três espécies e se dá em oito diferentes níveis que vai desde a vitória sobre os “ataques da carne” até a santificação com a vitória sobre os sonhos e a poluição voluntária e incontinente.

Gregerseen (1983) identifica, num cristianismo mais recente (século XIX), três momentos históricos em que se buscou estruturar os costumes e os comportamentos através de movimentos moralizantes que precedem a sexualidade científica a partir do século XIX: o puritanismo e o jansenismo (ambos movimentos de caráter religioso do século XVII) e o vitorianismo (sendo este último, um movimento parcialmente religioso, do século XIX). Todos estes movimentos, através de fortes apelos à religiosidade, pregaram um rigoroso controle da sexualidade, admitindo a prática sexual apenas como fonte reprodutiva; elegeram a família como local ideal de educação da criança e o casamento como segurança e manutenção da instituição familiar; a mulher foi eleita responsável pela família, tornando-se assim guardiã dos bons costumes e da tradição.

A história das idéias no Brasil está muito vinculada ao catolicismo desde a chegada, no século XVI, dos primeiros jesuítas. Manoel (1996), ao estudar a educação feminina no Brasil, mostra que a educação católica sempre foi aqui hegemônica: primeiro através do domínio das escolas católicas e, após a Revolução de trinta, através da obrigatoriedade do ensino religioso no currículo oficial, notadamente do catolicismo. Segundo este pesquisador, no século XIX, período em que a educação começou a ser impulsionada por exigências da modernidade, a Igreja Católica assumiu, quase que exclusivamente, a educação dos jovens no nosso país, independentemente da sua classe social. À mulher foi destinada uma educação que lhe permitisse uma maior participação na sociedade moderna e o aperfeiçoamento de suas funções maternas e das prendas necessárias ao bom desempenho enquanto dona-de-casa, ao mesmo tempo em que, tendo em vista a possibilidade de se fazer dela uma propagadora do catolicismo através da criação dos filhos – futuro da sociedade - o ideário católico conservador (ultramontes) era nela reforçado. Às filhas da elite oligárquica eram reservados os internatos (também existiam os internatos masculinos) - locais onde *os pais guardam suas filhas como preciosidades que são* (Manoel, 1996. p. 69) – e os externatos para as filhas da classe média. Eram-lhe negadas também as possibilidades de

profissionalização, como veremos no capítulo seguinte, salvo quando sua condição sócio-econômica assim o exigisse (as órfãs e as pobres, recolhidas em orfanatos, eram instruídas para o trabalho doméstico). O argumento para essa negação era o de que tratar de assuntos mundanos, poderia comprometer a sua pureza – era bastante difundida a idéia de serem as mulheres mais suscetíveis ao chamamento dos prazeres, sendo assim necessário preservá-las no seio da religião. O ideário católico conservador tem sua origem no cristianismo da era medieval que considera pecado o desenvolvimento do cultivo do corpo e da sensibilidade. Ao estudar as escolas das Irmãs de São José de Chamberry, este pesquisador encontrou diversas estratégias que procuravam inibir ao máximo o despertar da sexualidade entre as alunas, como, por exemplo, o distanciamento da nudez, através da proibição ao banho excessivo, da imposição do uso de camisolas de banho e da troca consecutiva das roupas (antes mesmo de se tirar todas as peças do vestiário, outras já estavam sendo colocadas), ou a exposição da graciosidade, através da imposição do uso de uniformes pretos com aventais colocados em cima na hora da aula e do incentivo a conversas discretas e ao riso moderado, ou ainda estratégias que impedissem a intimidade, ao se proibir o cultivo à solidão e ao se incentivar conversas entre no mínimo três garotas. Como meio ilustrativo de demonstrar o compromisso político dessas religiosas com a oligarquia republicana, Manoel nos apresenta o Prospecto da Casa de Educação Nossa Senhora do Patrocínio de Itu (este está guardado em seu arquivo):

Formar as meninas na prática das virtudes que convém ao seu sexo; fazer com que cedo contraíam hábitos de ordem, modéstia, trabalho; inspirar-lhes o amor à religião, um grande afeto às obrigações que ele impõe; tornar o seu espírito com uma instrução apropriada à sua idade e aos deveres que um dia terão de cumprir na sociedade; eis enfim a que se propõem as Irmãs de São José no seu desvelo para com as jovens pensionistas, cuja educação lhes é confiada (Manoel, 1996, p.75).

Ao realizar seu trabalho de pesquisa sobre as orientações e os padrões de comportamento e atitudes presentes na revista católica *A Família Cristã* (esta revista está em circulação desde a década de trinta), Prandi (1975) encontrou dados similares aos apresentados por Manoel. Este autor apresenta, de forma cronológica, a evolução de idéias por ela apresentadas.

Na década de quarenta, o sexo era divulgado como algo profano, sendo assim seria necessário combatê-lo:

Nos mesmos termos em que ao profano se contrapõe o sagrado, o sexo é entendido como luta entre a carne e o espírito. “Devemos preparar-nos para sustentar contra a carne a batalha final: viver ou morrer” (1940, n.º 9, p.8). o conflito entre espírito e matéria coloca-se de modo inequívoco. “Não deixes por uma carniça que aparece na estrada as altitudes cristãs” (1941, n.º7, p.5). “Se a carne é fraca, que o espírito esteja pronto” (1952, n.º6, p.4) (Prandi, 1975, p.28).

Na década de cinquenta, o sexo era visto como físico e identificado como uma ameaça à castidade:

Os artigos transmitem a idéia de que o sexo faz apelos constantes, representando a atração física perigo permanente que ameaça a castidade. “Entre todas as lutas que o homem tem de enfrentar, a mais dura é a que ele enfrenta para guardar a castidade” (1951, n.º 10, p.8). Deve-se evitar quaisquer circunstâncias que possam expor as pessoas, especialmente a juventude, à sensualidade (Prandi, 1975, p.30).

Na década de sessenta, a batalha contra o sexo físico é amenizada, passando-se assim ao combate da paixão: *Já nas mensagens mais recentes, passa-se a criticar, mais concretamente, conduta contrária à pureza e à castidade, em enfática rejeição das “paixões violentas” e da sensualidade (Prandi, 1975, p.30).*

Há mudanças consideráveis na forma de encarar a sexualidade e a mulher passa a ser liberada para o prazer, desde que circunscrito ao matrimônio:

Finalmente, no último período, nitidamente a partir de 1970, as mensagens passam a aceitar o sexo no casamento como componente da harmonia do lar, sem aceitar, contudo, outras situações de prática sexual. Além de rejeitar relações sexuais pré-maritais e extraconjugais, surge entre as preocupações da revista a crítica ao “chamado amor livre”. A frieza sexual da mulher é apontada como causa do fracasso de inúmeros casamentos e critica-se, de modo totalmente oposto às recomendações iniciais, a concepção do sexo aliada à idéia do pecado (Prandi, 1975, p. 31).

Machado (1997), em sua pesquisa sobre a sexualidade e a saúde reprodutiva nas Igrejas Pentecostais, encontra também alguns resultados bastante interessantes: há uma maior afluência do público feminino - *para cada homem são encontradas duas mulheres*; estas mulheres vivem, geralmente, com homens que não seguem a mesma religião, não participam dos mesmos debates, das mesmas orientações e preceitos que elas; as mulheres

participam de cultos, encontros e palestras, dedicados preferencialmente à temática da família; nas pregações realizadas nos seus cultos são feitas referências aos papéis masculino e feminino relativos ao comportamento sexual; é nos cultos que as mulheres encontram espaço para falar de seus problemas e/ou das alterações conjugais depois da evangelização; as mulheres também recebem orientações do que seja a boa e a má sexualidade (sexo pervertido) e de como devem proceder em sua vida matrimonial, satisfazendo os desejos sexuais de seus maridos, mesmo que em detrimento de suas próprias vontades - visto que devem ser sexualmente desinteressadas - e controlando os maus instintos destes; elas devem restringir a sodomia (sexo anal) - o qual seria proibido pela Bíblia - e cumprir seu papel de reprodutoras. Quando em situações em que os relacionamentos não estejam correndo bem com o casal, as mulheres são lembradas de que são elas as responsáveis pelo bem estar da família, devendo assim passar por cima das dificuldades e conseguir tratar deste assunto com seus companheiros. Muitas vezes elas não sabem como se situar e se sentem fragilizadas, principalmente quando os problemas são de ordem sexual. Os maridos são apontados por elas como tímidos, fechados ou agressivos. Assim, podemos concluir que as orientações que estas mulheres recebem estão impregnadas de valores e de códigos comportamentais que perpetuam situações de dominação do feminino pelo masculino, reforçando assim representações e valores pré-definidos.

Diante da permissão da existência de um mundo sexual masculino e da negação de um mundo sexual feminino, criou-se uma cultura sexual masculina dominante. Ou nas palavras de Louro (1999a, p.51):

Dentro dessa construção discursiva que articula, de forma mais direta, a masculinidade à sexualidade, também se constitui uma representação da mulher como sendo 'naturalmente' menos interessada na vida sexual, com menor necessidade de viver ativamente seus desejos e prazeres. Em conseqüência, espera-se que ela seja mais 'contida', menos 'atirada', em outras palavras, que ela seja o sujeito passivo que espera a iniciativa sexual masculina. Não é possível negar que aqui também há um processo disciplinador e normalizador dirigido às meninas. Um complexo investimento é feito para produzir uma mulher 'de verdade', o que contraria a idéia de que a feminilidade seja 'uma força natural'. As identidades de gênero e sexuais 'adequadas' (sejam das meninas, sejam dos meninos) não acontecem, pois, gratuitamente. Para que seja alcançada nas várias instâncias, entre elas a escola, mobilizam seus esforços e, nesse processo, têm de manter um delicado equilíbrio entre a promoção do desejo heterossexual e, ao mesmo tempo, a sua contenção.

A cultura sexual dominante adota uma postura de intolerância com todos os que fogem das representações e dos valores pré-definidos. Goldberg (1985), Hill (1988), Gregerseen (1983), Costa (1985), Chauí (1985) e muitos outros autores também tratam desta questão. Chauí (1985) ao falar sobre o tratamento dado aos homossexuais e às prostitutas, tratados habitualmente como desviantes ou aberrações, coloca-os no rol das incoerências da moral cristã e da ética científica. Esta autora denuncia que as prostitutas, em especial, foram tratadas durante muito tempo com um alto grau de hipocrisia pela moral vigente, o que ainda hoje se verifica. De um lado, a prostituição é acusada de exploração de crianças, de ser pornográfica, de perverter os maridos, de mandar para dentro dos lares “sagrados” doenças sexualmente transmissíveis, de promiscuidade, ameaçando assim a saúde pública ao ampliar os meios de expansão da transmissão de doenças venéreas e de ser condenada a viver na marginalidade. De outro lado, pais ou médicos indicavam os trabalhos das prostitutas como necessários à iniciação sexual dos jovens rapazes das classes dominantes, aliviando-os dos perigos do desejo sexual masculino reprimido e incontrolável visto serem estes bons e viris varões; eram também indicados para o tratamento de maridos acometidos dos males da impotência sexual - como relatado por Hill (1988) e Costa (1979).

Ao se analisar a questão da violência doméstica, incluindo a sexual, pela ótica exclusiva de uma visão simplista e perversa de sexualidade, deixa-se de investigar os demais fatores que estão envolvidos nos conflitos sociais em todas as suas dimensões. Azevedo (1989) apresenta dados estatísticos que demonstram ser a mulher, criança ou adulta, na maior parte das vezes, a maior vítima da violência sexual. Estes dados apontam para uma forma violenta e autoritária da vivência da sexualidade entre homens e mulheres: de um lado, a mulher agredida que é submetida ao poder da força física ou ao poder econômico representados no homem; de outro lado, o homem que, para demonstrar e confirmar o status de quem manda, utiliza-se de seu poder para práticas como o estupro, os crimes passionais, as agressões psicológicas, morais e físicas. Se a análise fosse feita apenas sob esta perspectiva, o que é comumente feito pela mídia de alcance popular, provavelmente chegaríamos a conclusões pouco esclarecedoras sobre a natureza sexual de homens e mulheres, reforçando estereótipos que representam neles o poder do vilão e nelas a fragilidade da vítima.

Numa proposta oficial de educação inclusiva, que visa o pleno desenvolvimento do

cidadão, temos hoje no Brasil as Propostas Curriculares Nacionais, que, ao tratar da questão da sexualidade opta por uma abordagem mais ampla, em que se considera as dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Adota, assim, a seguinte definição de sexualidade:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. (Brasil, 1997b, p.117).

Nesta perspectiva de sexualidade, considera que as primeiras experiências sensuais de vida e de prazer existem desde que a criança nasce:

Os contatos de uma mãe com seu filho despertam nele as primeiras vivências de prazer. Essas primeiras experiências sensuais de vida e de prazer não são essencialmente biológicas, mas constituirão o acervo psíquico, que serão o embrião da vida mental do bebê. A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento dos seres humanos (Brasil, 1997b, p.117).

1.3 Gênero

Para Cavalcanti (1997), a identidade não é apenas um fenômeno cognoscitivo, é também afetivo, é o “*sentir-se como*”. Assim, a identidade é a internalização do papel que a sociedade atribui a um indivíduo por identificá-lo com um grupo específico, ao mesmo tempo em que este dela se apropria para poder se sentir pertencente àquele grupo. Inversamente, o papel sexual pode ser definido como sendo a manifestação externa da identidade. Papel e identidade devem guardar uma relação de unicidade, isto é, de coerência entre si, de modo que as ações do indivíduo sejam realmente a expressão externa do modo

como a pessoa percebe, pensa, acredita e sente. Ao estudar a identidade sexual dos indivíduos, constatou-se que durante muito tempo as teorias que tentavam explicar a sua constituição trabalharam de forma dicotomizada, privilegiando-se ora os aspectos biológicos ora os aspectos culturais. Em suas palavras:

as investigações acerca de como se forma a identidade sexual ou genérica tem oscilado ora a favor da biologia, valorizando-se os aspectos orgânicos como fatores predominantes, ora a favor do ambiente, afirmando-se categoricamente que a identidade sexual se forma exclusivamente às custas da aprendizagem (Cavalcanti, 1997, p.229).

Para Cavalcanti (1997, p.229), esta divisão acima descrita é hoje ultrapassada, uma vez que se considera a sexualidade como resultante *de um jogo de múltiplos fatores – biológicos, sócio-culturais e psicológicos – sendo difícil afirmar, em caso específico, quais os mais importantes*. Em seguida, faço uma rápida apresentação das diferentes abordagens de sexualidade apontadas por este autor.

No sexo biológico, estariam incluídos o sexo genético - formado a partir da fecundação quando se combinam os cromossomos sexuais dos gametas paterno e materno que se formaram, respectivamente, nos testículos e nos ovários - e o sexo somático - constituído a partir da formação de gônadas diferenciadas, entre a sétima e a décima semana de gestação, em que há a formação dos órgãos sexuais internos e externos, e após um período de latência de oito a dez anos, completar-se-ia na puberdade com as gônadas (masculinas e femininas) começando a receber mensagens hormonais da hipófise que as amadurece e dá funcionalidade. Em sua visão, salvo eventuais anomalias, com a vinda da menstruação nas meninas e da ejaculação nos meninos, ter-se-ia chegado ao último estágio do processo de identidade biológica sexual dos indivíduos.

No sexo sócio-cultural, os estereótipos sexuais seriam construídos a partir da identificação do sexo biológico da criança no momento de seu nascimento; a partir dessa constatação, haveria a educação para o exercício de um sexo específico, definindo o que cada um deve esperar de si mesmo e de como deve se relacionar com as pessoas do seu sexo ou do sexo oposto. Ou melhor dizendo: a sexualidade é muito mais do que uma livre expressão do biológico, é a aquisição de atitudes e comportamentos masculinos ou femininos impostos por uma cultura, é, assim, um aprendizado social. Cavalcanti (1997,

p.237) utiliza-se das palavras de Simone de Beauvoir para concluir: *Herdamos um sexo, a sociedade e a cultura nos dirão o que fazer com ele*. Ainda em suas palavras:

Hoje está suficientemente comprovado que as pessoas nascem com um enorme potencial para aprender e a se comportar do modo como aprende. A cultura impregna o modo de pensar, de agir e de sentir. É a cultura que define o que é próprio do comportamento do sexo masculino ou feminino, e nesta tipificação nada existe que justifique haver uma predeterminação hereditária. (Cavalcanti, 1997, p.240).

No sexo psicológico considera-se que a identidade genérica¹³, além de ser um produto social, o que faria com que a sexualidade do indivíduo fosse adquirida após o seu nascimento e independente de sua sexualidade biológica, também é cultural, uma vez que orienta o pensar, o agir e o sentir dos indivíduos. Esta aquisição passaria por um *período crítico* que depois de ultrapassado não seria mais reversível, constituindo-se em uma identidade única e definitiva. Cavalcanti cita autores como Kolberg, Thompson e Bentler, Erik Erikson, Money, Levine, que através de estudos de sociedades em que as crianças só se tornam sabedoras de seu sexo depois de alguns anos (há uma variação entre 3 e 7 anos), sendo tratadas até então com atitudes e nomenclaturas comuns que não as diferenciam sexualmente, dão sustentação à teoria do *período crítico*, como ele diz:

Alguns autores acreditam que, uma vez diferenciada a identidade sexual, isto é, uma vez que o indivíduo tenha adquirido a consciência de que é homem ou de que é mulher, não há mais retorno. Neste particular, a palavra identidade (lat.: “ídem”-mesma coisa) é muito significativa. Ter identidade significa ter algo que se mantém inalterado. (Cavalcanti, s.d., p.240).

Para Cavalcanti (s.d.), tanto os estereótipos como os atributos possuem força e intensidade diferente para as pessoas, ou até mesmo para determinados grupos sociais. Eles se modificam, num processo lento devido a ações de reações conservadoras, ao longo das transformações históricas das sociedades.

Este autor fornece uma interessante relação de atributos e estereótipos que, em nossa sociedade, são esperados para homens e mulheres, chamando a atenção para a

¹³ Identidade genérica é um termo utilizado por alguns autores como sinônimo de identidade sexual. Eles justificam esta opção afirmando que *a palavra sexo está cada vez mais carregada com as concepções biológicas de sexo e cada vez mais impregnadas de preconceitos, sendo ‘strictu sensu’, tomada como sinônimo de ‘genital’, o que lhes parece ser uma visão muito estreita do verdadeiro conceito que lhe deve ser conferido.* (Cavalcanti, 1997, p.228).

relatividade com que se apresentam: *Mulher: tímida, recatada, sedutora, volúvel, instável, prudente, insegura, suave, sentimental, afetiva, intuitiva, improvisadora, liberal, frágil. Dependente, superficial, passiva, “pode chorar”, espontânea.* E acrescenta de Money¹⁴:

tem de casar e ter filhos; depois de casar deve zelar pelo bem-estar do marido e dos filhos; seus sentimentos sexuais são pouco importantes, devido estar sempre à disposição dos desejos sexuais do marido; pode ter um emprego, desde que não interfira nos trabalhos domésticos e tendo o cuidado de jamais superar o marido, em qualquer tipo de ganho.

Homem: agressivo, audacioso, conquistador, constante, estável, atirado, seguro, rude, frio, independente, profundo, ativo, “não pode chorar”, rígido.

E acrescenta, baseando-se novamente em Money:

pode seduzir garotas para provar sua masculinidade mas tem o direito de casar com mulher virgem; pode realizar fora de casa qualquer tipo de trabalho, por mais servil que seja, mas não pode fazer trabalhos domésticos como cozinhar, lavar, tomar conta de crianças, a não ser em certas situações de emergência, e mesmo assim fazendo estas tarefas de modo displicente; não pode demonstrar afeto por nenhum homem, a não ser que sua demonstração de amizade seja à base de tapinhas, soquinhos ou empurrões; deve se gabar de suas conquistas sexuais. (Cavalcanti, 1997, p.238-239).

Oliveira (1999, p.46) para construir sua compreensão do que é gênero, parte do princípio que gênero *é o sexo socialmente construído*. Esta autora, buscando aprofundar seu conceito, reporta-se a Deborah Britzman (1996) que, de forma clara e objetiva, diferencia gênero - *é a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher* - e sexualidade - *é a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais*. Com base nessas definições, podemos considerar que gênero e sexualidade são construções sociais e culturais do sexo, sendo o primeiro relativo à construção de uma identidade feminina ou masculina e o segundo relativo à forma como o feminino e o masculino se relacionam com o próprio corpo e com o corpo do outro. São assim conceitos diferentes, porém interligados e complementares.

Oliveira (1999, p.67-68), cita Barbieri (1992), que aprofunda este conceito de gênero ao falar das relações de gênero como sendo *conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual, elementos significativos da espécie humana e, em geral, do relacionamento entre as*

¹⁴ Tucker, P., Money, J. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

peçoas. Esta autora também cita Scott,¹⁵ que afirma (...) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, é uma forma primeira de significar as relações de poder, ou melhor, é um campo primeiro no seio do qual o poder é articulado. Opta, assim, pela distinção destes dois termos: relação de gênero como sendo relativa ao sexo no que se refere a um significado biológico; e gênero utilizado na perspectiva de relações e representa uma elaboração cultural sobre o sexo.

A força com que os papéis sociais pré-definidos estão presentes nas sociedades, também aparece na análise que Molina (1998, p.42) faz do personagem central do romance de Domingos Olímpio, *Luzia-Homem*. A autora chama-nos a atenção para a intolerância presente no trato de uma pessoa carregada de ambigüidades como Luzia-Homem:

Possui força, iniciativa e independência masculinas (...) mas também era bonita como as sertanejas nordestinas.

Nesse sentido, observamos que no momento histórico que permeia a produção intelectual de Domingos Olímpio, não havia a possibilidade de mulheres que diferiam da norma padrão se estabelecerem. Em uma sociedade em que o casamento e a maternidade constituem a regra para a existência feminina, as mulheres que se desviavam desse modelo de conduta são punidas como Luzia (a personagem tem um final trágico no romance) por tomarem a si encargos masculinos, alterando assim, a divisão sexual de papéis estabelecida na sociedade de fim do século XIX.

Sob pena de se cair em teorias simplistas que opõem, algumas sob a égide da Natureza outras da Cultura, masculino e feminino de forma bipolarizada, acredita-se ser necessária a investigação dos processos históricos que estão por trás das relações e das representações de homens e mulheres nos diversos aspectos da vida social, tentando assim compreender como se deram estas construções sociais e de suas relações, poder-se-ia caminhar no sentido de combatê-las e, quem sabe?, eliminar os mecanismos das dominações sociais.

Para Louro (1998) discutir e problematizar a distinção entre gêneros significa analisar as condições que homens e mulheres experimentam na relação que se estabelece entre eles, a partir de suas identidades sexuais e de seus papéis sociais. Significa também estabelecer quem, e a partir de onde, fixa as regras desta relação:

¹⁵ SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Gender and the Politics of History. Nova York: Columbia University Press, 1988. Tradução Brasileira. Recife: SOS-Corpo, 1991, p. 5-6-14-15-16-17. Apud: OLIVEIRA, Eleonora Manicucci de. A mulher, a sexualidade e o trabalho. São Paulo: Editora HUCITEC – CUT/Br, 1999. p.69.

O que está centralmente implicado em todas essas discussões e o que importa analisar são, efetivamente, as relações de poder que aí se constroem e se pretendem fixar. Importa saber quem define a diferença, quem é considerada ou considerado diferente, o que significa ser diferente. O que está em jogo, de fato, são as desigualdades. É fundamental que percebamos que a atribuição da diferença está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência¹⁶. (Louro,1998, p.8).

Diferentes visões sobre a identidade das mulheres, sustentadas por uma bipolaridade entre homens e mulheres, marcaram os movimentos feministas da década de 60 e de 70. Aquelas que defendiam a construção de uma igualdade entre homens e mulheres com base em princípios de cidadania e dos direitos civis, poderiam acarretar numa diluição das especificidades das mulheres mediante sua equiparação com os homens. As que afirmam a diferença entre eles, definem uma posição acirrada entre gênero/mulheres, de um lado, e homens/poder, de outro.

Louro (1998), que trabalha numa perspectiva multiculturalista, coloca que os estudos de gênero avançaram muito e têm contribuído para se repensar a multiplicidade dos seus atores: não são só homens e mulheres os envolvidos, mas homens e mulheres de diferentes culturas, etnias, idades, religiões, classes sociais, como ela diz:

Suas contribuições vêm representando uma importante oxigenação dos Estudos Feministas, implodindo suas características iniciais de uma construção teórica marcadamente conduzida por mulheres brancas, heterossexuais e de classe média urbana. (Louro, 1998, p.51).

São assim mulheres e homens de diferentes identidades a conviverem no que Gonçalves e Silva (1998) chama de *o jogo das diferenças*

Alberto Melucci, segundo Vianna (1999), é quem trabalha na interface entre psicologia e sociologia e tem contribuído muito na definição do conceito de identidade coletiva¹⁷ como algo central na compreensão da realidade. Para Vianna, as relações de gênero se mostraram importantes nas análises das identidades coletivas nos movimentos

¹⁶ Grifos da autora.

¹⁷ “A identidade coletiva é, portanto, um processo no qual os atores produzem ‘quadros cognitivos’ comuns de compreensão da realidade na qual atuam e que lhes permitem calcular os custos e benefícios da ação com base nas negociações estabelecidas, nas ‘relações entre os atores’ e no ‘reconhecimento emocional’. São dois tipos de motivação para a ação: as relações para a finalidade do grupo e as relações interpessoais, do convívio” (Vianna, 1999, p.58-59).

feministas e de mulheres feitas por Melucci (1983, 1994, 1996). Confrontando relações de gênero, movimento social e identidade coletiva, os movimentos expressam, segundo esta autora:

a necessidade em se contraporem coletivamente à imposição de uma determinada identidade, as mobilizações coletivas – feministas ou femininas - contêm reivindicações que remetem ao desejo de se contrapor a uma determinada identidade de gênero (Vianna, 1999, p.59).

Vianna (1999) afirma não acreditar que o processo de transformações relativo às relações de gênero nos últimos anos teria sido consequência exclusiva das mobilizações de mulheres, até porque muitas das reivindicações são marcadas por uma visão polarizada entre homens e mulheres e os movimentos são marcados por uma multiplicidade de idealizações, construindo a sua identidade *na capacidade de se reconhecer na diferença e de gerir o peso das tensões dessa diferença* (Melucci apud Vianna, 1999, p.24). Procura, no entanto, mostrar que há possibilidades de ligação entre eles, como dito em suas palavras:

Como resultado desse processo, assistimos às mudanças relativas à organização familiar, à divisão sexual do trabalho, entre outras, e 'é nesse quadro que a maternidade é cada vez mais uma possibilidade de escolha e não um destino.' (Melucci apud Vianna, 1999, p.59).

Ao reafirmar a sua posição frente à luta pela igualdade na diferença, a autora cita os estudos feitos por Joan Scott (1992), que ao ressaltar *a relação de complementaridade entre igualdade e diferença, propõe a desconstrução dessa oposição e complementa que igualdade remete à desigualdade, enquanto que diferença contrapõe-se à semelhança* (Vianna, 1999, p.60). No que é também acompanhada pelas posições de Melucci (1993) que não se detém na definição do conceito de gênero, mas que afirma que a luta coletiva, de todos que nela acreditam, deve ser pela *igualdade na diferença* (Melucci apud Vianna, 1999, p.60), numa recusa explícita à polarização submissão/dominação.

Vianna (1999) afirma também haver uma certa dicotomia apresentada na participação das mulheres nos diversos trabalhos sobre movimentos populares em geral e sobre movimentos por educação: há uma participação maciça de mulheres; mas, em muitos destes trabalhos, o que aparece é que esta participação é viabilizada em função da diferença

de ocupação dos espaços e pela divisão entre esfera pública e doméstica, em que as mulheres estariam desempenhando o seu papel de esposa e mães ao darem apoio às atividades de seus maridos, ou na reivindicação por escolas para os seus filhos .

Donde Vianna (1999, p.62) conclui: *As condições masculinas e femininas são, portanto, frutos de uma constante construção histórica marcada por muitas formas de apropriação – individual e coletiva – dos significados masculinos e femininos presentes na sociedade.*

Crawford (1985) e Goreau (1985) apontam para o aspecto ideológico presente na moral dominante como algo que não corresponde diretamente e necessariamente aos comportamentos populares, pois, mesmo quando relacionado a uma única pessoa, não encontramos um comportamento único e coerente. Isto pode levar à compreensão de que a moral dominante é de uma dominação ideológica de um certo momento e local histórico, e que gera assim o sentimento do que seja certo ou do que seja errado, mas que não tem necessariamente a força para alterar e determinar os comportamentos individuais e populares. Estes autores ainda apontam para o fato de ao se ter uma moral dominante, não necessariamente teríamos um comportamento popular a ela correspondente. Mesmo em relação ao indivíduo, nem sempre há, na mesma pessoa, um comportamento único e coerente.

Muito embora haja transformações nas condições de vida, determinados valores em nossa sociedade parecem querer se perenizar. Pelo que vimos, os homens e as mulheres de nosso tempo ainda não se livraram das representações que relacionam o feminino com a submissão ao masculino, já satirizadas no século XVI por Molière.

Molière, grande dramaturgo e sátiro parisiense do século XVI, em *as lições de casamento ou deveres da mulher casada* contidas em Escola de Mulheres traz contribuições imperdíveis para a compreensão das profundas raízes da diferenciação imposta a homens e mulheres de nossa sociedade. Nesta sátira, ele escreve, por exemplo, que a mulher deve se sentir honrada por ter um homem que por ela olhe, devendo a ele, e com exclusividade, a sua beleza, a sua inteligência, os seus serviços e a sua atenção.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SEXUAL

2.1 Educação Sexual Informal

Desde o dia em que a família descobre se é menino ou menina o bebê que chegará em casa, a Educação Sexual desta criança se inicia. Os pais já trazem consigo um grande rol de informações que passarão a direcionar a vida daquele que, menino ou menina, até aquele momento era só um bebê em formação. Com a disseminação do uso de aparelhos de ultra-sonografia como prevenção a males congênitos do feto em desenvolvimento, o momento da descoberta do sexo da criança se modificou: do momento do nascimento ele foi antecipado para o período da gestação. Com isso, as antigas especulações a cargo de “adivinhos” que previam o sexo do futuro bebê com base em conhecimentos do senso comum carregados de valoração de gênero (se chutar muito, é homem; se a barriga é pontuda, é menino; se a barriga é redonda, é menina; etc.) passaram a ter uma função bem mais restrita. Também diminuiu muito o período das esperanças em se ter um bebê com determinado sexo, aumentando assim o período de frustração, adaptação ou mesmo conformismo, por saber que seu desejo não havia sido realizado.

Não importa o momento, o certo é que munidos do conhecimento sobre o sexo da criança e das informações que compõem o seu universo existencial, os pais, e todos os que estão à sua volta, passam a se preparar internamente (emoções, sentimentos, expectativas) e

externamente (ambiente, roupas e objetos que condigam com as suas representações de sexo e de gênero) para acolher aquele menino ou menina que chegará. Fernandez (1994) fala da importância social que se dá à descoberta do sexo da criança para a elaboração de seu futuro:

*Nascemos com um **organismo** significado como **corpo**¹⁸, a partir de quem espera ou antecipa um filho. Quando este filho nasce, a primeira pergunta que responde apenas com sua presença é se é menino ou menina. Os familiares, os amigos dos pais, ao transmitir a notícia, dizem: “Maria teve uma menina” ou “Maria teve um menino”. Se quem informa dissesse “Maria teve um filho”, a pergunta imediata seria: “Menino ou menina?”*

A partir desse fato, que mostra o organismo, o recém-nascido deverá construir o seu projeto identificador (Fernandez, 1994, p.37).

Romero (1995) coloca que a educação pensada pela família é um fator ao qual não se pode escapar, uma vez que é na relação com essas pessoas – a família - que o bebê durante algum tempo conviverá e, na troca de experiências, iniciará a construção de seus condicionamentos e de sua identidade:

Ao nascer a criança já terá um direcionamento de sua educação. Os pais já têm mentalmente delineado o modelo de educação para o menino e para a menina. A criança deverá, de qualquer modo, adaptar-se a esse modelo. O recém nascido ignora tudo o que o cerca, sua única relação com o outro ser humano é a dependência de suas inúmeras necessidades. É nessa troca de experiências que se originarão seus hábitos, condicionamentos e identificação (Romero, 1995, p.238).

É no espaço familiar, com as pessoas com quem convive, que a criança receberá as suas primeiras lições do que é ser um menino, do que é ser uma menina. Estas lições traduzem as diferenças de concepções de homem e de mulher presentes em cada família:

O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância. (Brasil, 1997b, p.112).

¹⁸ Em nota de fim de capítulo, Fernandez (1994, p.44) esclarece:

Organismo é o equipamento genético-infra-estrutural neurofisiológico de todas as coordenações possíveis. O organismo é recebido por herança. Corpo: é uma construção realizada sobre a “matéria-prima” que dá o organismo, atravessado pela inteligência e o desejo, em momento histórico determinado.

Assim, nas pequenas demonstrações de cuidado e de carinho dos adultos para com aquele pequenino bebê, como por exemplo no ato da amamentação¹⁹, a diferenciação dos sexos e as relações de gêneros já estão se colocando. Em meio a padrões de comportamento, a crenças, a valores e a normas que regem a vida daquela família, os adultos vão ensinando a criança a ser no masculino ou no feminino. A este respeito, Romero diz:

Nesse entendimento, a criança aprende a andar como homem ou como mulher, e, da mesma forma, a falar e a portar-se segundo o seu sexo. O pai segura o seu filho homem diferentemente da forma de segurar sua filha mulher, e quanto à amamentação, é impossível omitir a diferença de gênero. Essa prática não é nem melhor e nem pior segundo o sexo de seu filho, mas necessariamente diferente, embora a literatura evidencie algumas discordâncias nesse particular. É segundo expectativas, moldes e padrões de comportamento que o corpo é sexualizado. Para Fernandez (1982, p.17), o corpo já é sexualizado desde a antecipação dos pais (Romero, 1995, p.238).

Alguns estudos citados por Romero (1995) e por Whitaker (1989) demonstram que os pais, assim como os demais adultos de uma sociedade, *têm noções bastante sólidas a respeito do comportamento masculino ou feminino apropriado, compartilhando estereótipos comuns de sua cultura que são transmitidos a seus filhos.* (Romero, 1995, p.246). Esses estudos demonstram a eficiência do processo de socialização²⁰ que se inicia na família e, mais tarde, é complementado em outras instituições socializadoras, como religião, escola e trabalho: aos dois anos e meio de idade a criança tem um conceito de ser

¹⁹ Romero cita os trabalhos de Brunet e Lézine (apud Belotti, 1985, p. 27-37) em que essas autoras, após pesquisa realizada com mães, constataram que há uma tendência das mães em priorizarem a amamentação de seus filhos homens, que assim a justificam:

os meninos são menos resistentes e mais delicados do que as meninas, necessitando assim de mais leite materno; por influência e desejo dos pais, precisam crescer o quanto possível robustos e gordos; são mais vorazes do que as meninas; o condicionamento feminino impõe à mãe o dever de se colocar sempre a serviço do homem. Enquanto que as meninas são habituadas desde cedo a se sacrificar; as meninas se tornam independentes antes dos meninos e não gostam tanto de mamar; comparadas aos meninos, elas jamais pediriam para ser amamentadas por um período tão prolongado (Romero, 1995, p.245).

Neste mesmo sentido, Whitaker (1989) também cita os trabalhos de Belotti (1983), realizados na Itália, e de Elza Berquió (pesquisadora do CEBRAP), realizado com famílias nordestinas de baixa escolaridade migradas para São Paulo.

²⁰ Segundo Dulce Whitaker **socialização** é o processo através do qual ocorre a internalização da cultura, isto é, de uma bateria de padrões, modelos, crenças, juízos de valor etc., que nos integram aos modos de vida de uma determinada sociedade. (Whitaker, 1989, p.24).

menino ou menina tão indelével que, mesmo que se tente alterar-lhe a identidade sexual, esta tentativa será inócua - aos cinco anos de idade as crianças estão inteiramente cientes dos interesses e comportamentos apropriados ao seu sexo (Mussen, Conger, Kagan apud Romero, 1995, p.246); entre três e cinco anos, as meninas preferem brincar com bonecas e utensílios de cozinha, enquanto os meninos dão preferência aos revólveres e às bolas. Romero chama de tipificação²¹ sexual o resultado do treinamento diferenciado, e que é influenciado pelo sistema de valores daquela sociedade, expressos nas atitudes e nos interesses dos pais na relação com seus filhos e com as suas filhas.

Esta autora também afirma que, na imposição de seus padrões sexistas, a família utiliza sanções compensatórias, ou, como Whitaker (1989) prefere chamar, sutilezas do processo. Essas sanções, muitas vezes, passam despercebidas para muitos dos que estão envolvidos neste processo. Elas se apresentam na forma de incentivos como recompensas afetivas (carinho ou ausência dele) ou psicológicas (tolerâncias para uns e intolerâncias para outros) e físicas (presentes ou agressões). Dentro desses padrões propostos, espera-se que os homens sejam fortes, independentes, agressivos, competitivos e dominantes e que as mulheres sejam mais dependentes, sensíveis, afetuosas e que supram impulsos agressivos e sexuais.

(...) a família é, sem dúvida, o principal agente socializador, cabendo aos pais a responsabilidade de fazer com que seus filhos desenvolvam características de personalidade e de comportamentos que sejam considerados adequados a seu sexo. Durante a socialização, muitos comportamentos tornam-se sexualmente tipificados e adquirem valor e significado diferentes para meninos e para meninas dentro de uma aprendizagem baseada em reforços, isto é, se o menino apresenta algum comportamento tipicamente feminino, é criticado. (Romero, 1995, p.248).

Considero que se tem que olhar com bastante cautela a relação feita por Romero (1995), a educação do corpo feminino, o que chama de *arquitetura do corpo feminino*, na ocupação com atividades domésticas e as dificuldades muitas vezes encontradas pelas mulheres para lidar com o mundo do conhecimento – a própria autora ao falar das

Esta autora complementa com a observação de que esses processos ocorrem, muitas vezes, com conflitos, devido ao fato de seres humanos possuírem individualidades e tendências que os leva a resistir às imposições culturais.

²¹ Tipificação sexual refere-se à adoção de valores, atitudes e interesses geralmente considerados apropriados ao papel masculino ou feminino. O treinamento diferenciado para um e outro sexo, segundo os padrões dos adultos que são assimilados pelas crianças. (Romero, 1995, p.246).

reivindicações e espaços atuais ocupados por mulheres, não parece ser muito conviata dela. Segundo suas palavras:

A arquitetura do corpo feminino, em um processo histórico, não foi moldada para produzir conhecimentos, mas para ser “rainha do lar”. Adaptada desde a infância ao ambiente do lar e ao discurso ideológico da submissão, a mulher ocupou-se o tempo todo sem criar, sem produzir. E num meio doméstico, culturalmente pobre, sem exigência de exercícios da mente, a inteligência, sem receber desafios, acaba por não responder, ficando embrutecida e limitada. É o que convencionei chamar de corpo reprimido – inteligência aprisionada. Contudo a mulher vem procurando ganhar espaços num mundo sexualmente diversificado (Romero, 1995, p.237).

Citando Persons (1985), Romero (1995) demonstra que existe uma expectativa social de que as características tipificadas como masculinas ou femininas apareçam nas relações dos pais e das mães com seus filhos e filhas. Espera-se, por exemplo, que as respostas das mulheres sejam mais relacionadas à afetividade e a dos homens à responsabilidade, tendo estes uma maior capacidade de tolerar a frustração. Nos trabalhos de Persons aparece também que a mãe exerce o papel expressivo quando lida com as filhas, e instrumental, quando lida com os filhos. Em suas palavras:

No seu entendimento, o papel feminino expressivo caracteriza-se por emitir respostas gratificadoras com a finalidade de receber esse mesmo tipo de resposta. O papel instrumental masculino, diferentemente, é definido como uma orientação do comportamento para objetivos que transcendam a realidade imediata (Romero, 1995, p.243).

A Educação Sexual familiar, que também passa pela educação do corpo, estipula comportamentos e relações inter e entre sexos. Este é um processo em que a religião tem muito a dizer, como demonstrado no capítulo anterior. Ribeiro (1996a), numa pesquisa realizada com crianças entre sete e nove anos de idade, dando exemplo da fala de uma criança *Do jeito que você fala nem dá vergonha*, demonstra que, quando estimuladas a falar sobre sexualidade humana, elas falam com naturalidade.

Trabalhos como o de Whitaker (1989) questionam como a criança e a família estão vendo as mensagens de uma sexualidade erotizada que está sendo transmitida pela mídia. Nos PCN esta preocupação também está presente. Nesta proposta sustenta-se que, hoje em dia, além da família, é a mídia quem mais influencia na Educação Sexual que as crianças,

os jovens e os adultos estão recebendo. Segundo defende esta proposta, a criança não está preparada para compreender por completo o significado das mensagens veiculadas pela mídia e, muitas vezes, acabam por construir conceitos e explicações errôneos e fantasiosos sobre a sexualidade. Os PCN dizem: *A tv veicula propaganda, filmes e novelas intensamente erotizados. Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais da criança* (Brasil, 1997b, p.112).

A nossa sociedade nos habitua desde cedo com a discriminação física, cultural, econômica, psicológica ou sexual, nos ensinando a não tolerar a diferença²², senão aquelas que já são estipuladas como aceitáveis. Como nas palavras de Romero(1995, p.246):

As atitudes, os hábitos e os valores são aprendidos na família em primeira instância, e logo a seguir em grupos de iguais. Se, por um lado, o menino é educado na família para ser obediente, no grupo de iguais poderá ser desprezado por não apresentar um comportamento adequado para seu grupo. A situação torna-se conflituosa em nível escolar, uma vez que a professora espera determinados comportamentos. Na escola, os diferentes comportamentos também poderão ser gratificados ou punidos, segundo as expectativas de modelo masculino ou feminino que a professora tem para um ou outro sexo, perpetuando-se o modelo de gratificações e sanções conforme a adaptação ao comportamento adequado.

Finalizo este tema com as indagações feitas por Whitaker (1989) sobre o que é transmitido pela mídia para a criança e para a família sobre quem somos, ficando com a esperança de que as mensagens transmitidas sejam vistas como imagens, ficção, e não expressões da realidade.

O que lê a criança? O que apreende dessas leituras sobre homens e mulheres? Que diz a novela das 7? Como se definem os papéis masculinos e femininos nos filmes considerados adequados a sua idade? Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que quase tudo a que a criança assiste traz modelos femininos e masculinos ultrapassados. Os filmes passados na tv em programas vespertinos são comédias românticas ou dramas lacrimosos de 30 e até 40 anos atrás. As novelas são pretensiosas e cheias de mulheres fúteis e consumistas. Raramente trabalham, estão sempre lindas e maquiadas, passando a vida em longas tramas amorosas que pouco têm a ver com o amor tal como acontece na vida real (Whitaker, 1989, p.46).

²² Lembro aqui que já foi colocada no capítulo anterior a distinção entre diferença e desigualdade, semelhança e igualdade.

2.2. Educação Sexual Formal

Ao chegar à escola, como vimos anteriormente, a criança traz consigo uma série de informações e de representações, que aprendeu com a sua família, sobre o que é ser menino e menina, mulher e homem, e, dentro delas, já sabe bem a sua definição sexual - se menino ou se menina -, assim como tem noções de como deve se comportar e do que deve, ou não, fazer ou falar. E ela encontra um ambiente que também não é sexualmente neutro. A escola vai se apresentando com uma linguagem própria e numa multiplicidade de valores, crenças e representações, até então desconhecidas para a criança, na voz e nas atitudes dos diversos atores.

Para Santomé (1995), sem ter consciência da existência de um processo de socialização sexista, um dos aspectos do que ele chama curriculum oculto, alunos e professores selecionam informações que lhes permitem construir a representação de feminino e masculino, efetuando uma acomodação de suas condutas. Assim:

Os meninos e meninas que interagem entre si e com o professorado nas instituições escolares (tanto nos corredores como nas salas de aula) vão aprendendo a ser alunos e alunas através da rotina que governa a vida acadêmica quotidiana; aprendem normas e conteúdos que lhes permitem conduzir-se nessa mesma sociedade acadêmica. Pouco a pouco, a comunidade estudantil irá aprendendo quais as condutas permitidas e as proibidas, e em que momentos, bem como que significado deve atribuir-se a cada acontecimento, verbalização e objecto com os quais entra em contacto no interior da escola. Na medida em que essa rotina possa ser negociada (fundamentalmente através de implícitos), aprendida e observada nesse grau, a vida que tem lugar nas salas de aula e nos centros escolares não apresentará graves conflitos (Santomé, 1995, p.153).

Este autor também fala da responsabilidade educacional pela cultura hegemônica,

tida como a única verdadeira, dada aos professores pela sociedade, tornando-os figuras-chave na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem das escolas. Ao mesmo tempo em que reconhece que há uma não passividade por parte dos estudantes que acabam por introduzir elementos de sua cultura na cultura escolar:

O professorado, sendo responsável perante a sociedade pela qualidade da educação que existe nas instituições escolares, é, deste modo, quem possui maior capacidade para estabelecer e recompensar os conhecimentos, procedimentos e condutas considerados aceitáveis. Isto não quer dizer que a comunidade estudantil não possua nenhuma capacidade de negociação, bem pelo contrário. Os estudos etnográficos acerca da produção de significados, em oposição às anteriores teorias da reprodução, mostram a enorme capacidade que os rapazes e as raparigas têm de introduzir as suas culturas nos ambientes formais das instituições de ensino (Santomé, 1995, p.154).

Santomé toma emprestado de Brousseau²³, (1980) o termo contrato didático para definir uma relação comumente desenvolvida entre alunos e alunas e professor ou professora. Assim:

os primeiros tentam decodificar as expectativas que o professorado tem em relação a eles e elas. O mais importante para o corpo estudantil é procurar realizar com êxito as tarefas com as quais o professorado o obriga a defrontar-se; isto é de tal forma verdade que, em múltiplas ocasiões, o menos importante para meninos e meninas é a compreensão do objeto de estudo; aquilo que passa a constituir efetivamente a sua preocupação primordial é procurar adaptar-se à forma como pensam que o professorado vai avaliar as suas realizações. Preocupam-se muito mais com aquilo que podem parecer aos olhos dos seus docentes do que com a verdadeira finalidade da situação escolar (Santomé, 1995, p.154).

Para ele, existem certas características presentes nas relações alunos/alunas professor/professora, que levam os alunos ou as alunas a serem classificados em grupos de alunos visíveis ou no de alunos invisíveis: podem ser as condutas físicas (fazem sempre ruídos excessivos, sobem nas mesas, reviram a sala, estão sempre buscando brigas ou são excelentes nos esportes, muito hábeis em determinadas atividades, etc), podem ser as manifestações verbais (gritam, riem alto, solicitam amiúde a atenção do professor, falam de modo chamativo, expressam-se bem, estão sempre fazendo perguntas sobre o tema, etc) ou podem vir em conjunto as condutas físicas e as manifestações verbais.

²³ BROUSSEAU, G. L'échec et le contract. *Recherches*, n. 41, p.177-182, 1980.

Ao se analisar os comportamentos dos alunos visíveis, ainda segundo este autor, pode-se pensar em dois significados para suas manifestações: a) comportamento de protesto, condutas agressivas; b) condutas que são sinal de aplicação. A maioria do grupo dos visíveis é composta por meninos, sendo assim poucas meninas poderiam ser classificadas para pertencerem a este grupo:

Os meninos e meninas visíveis são aqueles cujas condutas no interior das instituições acadêmicas não podemos deixar de notar; fazem-se ver através de manifestações que o professorado pode avaliar positiva ou negativamente, mas de que sempre se recorda. Qualquer docente é capaz de descrever os comportamentos deste tipo de estudantes uma vez terminado o seu contacto com ele (Santomé, 1995, p.156).

Este autor conseguiu detectar três diferentes modalidades de visibilidade: grupo estudantil problemático ou conflituoso, grupo estudantil imaturo e grupo estudantil aplicado. Analisando os comportamentos visíveis na sala de aula e as respostas dadas pelos professores e professoras nas diferentes modalidades, ele constatou: os alunos produzem mais comportamentos visíveis do que as alunas, concentrando assim maior atenção e preocupação de seus/suas professores/as; características físicas (bonito ou feio), raciais e sócio-econômicas interferem na visão negativa ou positiva que os/as professores/as fazem destes alunos. Para estar entendendo melhor estas colocações de Santomé, elaboro um exemplo: se um aluno é rebelde e não para quieto, mas é bonitinho, há uma certa benevolência em relação ao seu comportamento que não existiria se ele fosse feio, negro ou mesmo menina; provavelmente estes últimos seriam tratados com sanções mais punitivas do que os primeiros. Além desta resposta mais ou menos benevolente, os alunos visíveis acabam chamando mais a atenção do professor obrigando-o a intervir mais vezes, assim, no que Santomé chama de efeito Pigmalião, quanto mais aplicado for o aluno (não podemos esquecer da predominância masculina neste grupo) mais ajuda ele recebe de seu professor, aumentando progressivamente a distância cultural entre este e os demais alunos e alunas e, a meu ver, a sua auto-estima: *Adquirirá assim muito cedo uma imagem positiva de si próprio que o ajudará de maneira decisiva a desenvolver uma maior concentração nas atividades que qualquer educação apresenta* (Santomé, 1995, p.161).

Já o grupo dos alunos invisíveis é formado, predominantemente, por meninas e, segundo este mesmo autor, podem ser classificadas em três modalidades de invisibilidade:

grupo estudantil tímido, grupo estudantil sobrevivente marginal e grupo estudantil ansioso. Os alunos invisíveis:

(...) tem em comum o fato de passar geralmente despercebido aos olhos do professorado, não fazendo nada que seja suficientemente chamativo para se fazer notar. Os seus professores têm dificuldade em descreve-los e não se atrevem sequer a dar uma opinião a seu respeito. Qualquer professor ou professora tem consciência de que nas suas salas de aulas, pelo menos nas primeiras semanas, existem estudantes cujo nome não é capaz de se lembrar e que, quando se fala deles nas conversas de corredor ou nas reuniões de turma ou de professores, não consegue identificar com prontidão. (Santomé, 1995, p.161-162).

Muitos autores como Abramowicz (1996), Moreno (1999), Souza e Altmann (1999), Bracht (1999), Vaz (1999), Britz (1999), Whitaker (1989), Azevedo e Guerra (1989), Louro (1998;1999;2001) e tantos outros, também abordam a questão da educação sexista presente na escola e, ao meu ver, eles também constataram a presença nas escolas dos curriculum ocultos descritos por Santomé (1995). Optei por trabalhar com um texto mais antigo para demonstrar como os estereótipos vão se apresentando, o de Andrée Michel (1989), por considerar que este autor faz uma abordagem mais completa da escola nas suas mais diversas dimensões e por ter percebido que, no final, os estereótipos sexuais presentes nas sociedades de tradição cristã não se diferem muito. Considero, assim que, de certa forma, as considerações desses autores e autoras estão nele presentes.

Michel (1989), apresenta o sexismo em suas mais variadas formas de manifestação presentes na sociedade e que são transmitidos pela escola, alguns expostos abertamente e outros em estado latente: na própria organização do sistema educativo; na relação professor/a aluno/a; nas relações entre alunos e nos jogos; e nos manuais escolares.

O sexismo começa na organização do próprio sistema educativo. Na realidade da escola francesa da década de setenta, descrita por Michel (1989), a hierarquia dos papéis sociais se faz presente: na escola primária, a maioria dos professores é constituída de mulheres, enquanto que aos homens cabe ocupar os postos diretivos, como os de diretores e de inspetores²⁴. Para Michel, as crianças logo percebem isso e fixam em seus subconscientes a idéia de que o poder de decisão deve estar a cargo dos homens e que as meninas devem criar expectativas mais “limitadas”. Na realidade atual do Estado de São Paulo, a ocupação dos cargos de direção e de inspeção está bastante alterada.

Provavelmente em função dos baixos salários, desprestígio social, maior direcionamento das mulheres para cursos superiores na área de Educação, são hoje as mulheres que ocupam a maioria dos cargos também de direção, principalmente nas escolas de Ensino Fundamental²⁵. Em São Carlos, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, nos anos de 2000 e 2001, das oito escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, apenas numa delas é um homem quem assume a sua direção.

Michel (1989) apresenta dados de pesquisas sobre o sexismo presente na relação professor/a aluno/a realizadas em diversas localidades (EUA, Inglaterra, Peru, França), em que se demonstram que professores e professoras não se comportam da mesma maneira com meninos e com meninas. Em todos fica claro a dicotomia existente entre discurso direto, discurso indireto²⁶ e prática. Os professores e as professoras de todos os lugares representados nestas pesquisas afirmam suas posições contrárias à discriminação de homens e de mulheres. No entanto, quando falam de seus alunos e de suas alunas, ou quando observados em suas práticas cotidianas de sala de aula, as diferenças de tratamento entre eles e elas e os meninos e as meninas vão se evidenciando. Os professores e as professoras da cidade de Lima, no Peru, em sua quase totalidade, foram muito claros em seus posicionamentos, ao dizerem:

condenar o 'machismo' ou a concepção arrogante que o homem tem de sua identidade em relação à mulher, mas muitos temem que a contestação dos papéis tradicionais dos sexos abale os valores éticos, ligados, segundo eles, a uma concepção tradicional de família e de mulher, que é considerada o 'esteio do lar'. (Michel, 1989, p.28).

²⁴ No sistema estadual paulista de ensino, o cargo correspondente à inspeção, como aqui tratada, é o de supervisores de ensino.

²⁵ Este aspecto da feminização do magistério será abordado mais detalhadamente no capítulo seguinte sobre Formação de Professores.

²⁶ O uso e a diferenciação que faço entre discurso direto e discurso indireto está fundamentada na divisão que Brandão (1997) faz entre discurso e interdiscurso. Prefiro o uso dos termos, discurso direto e discurso indireto, por compreender que eles expressam de maneira mais clara o tipo de discurso realizado.

No discurso direto o sentido do posicionamento de quem fala sobre determinado assunto está diretamente afirmado. Ex: "homens e mulheres devem ter direitos iguais".

Em sentido diverso, no discurso indireto o posicionamento de quem fala vai se configurando através da fala periférica e nem sempre corresponde ao discurso direto. Ex: Na fala *Homens e mulheres devem ter direitos iguais. ... as mulheres não deviam jogar futebol: elas não nasceram para isso! É muito bruto e elas são delicadas*, a primeira colocação *homens e mulheres devem ter direitos iguais* está em desacordo com o posicionamento feito pela sua continuação: *as mulheres não deviam jogar futebol: elas não nasceram para isso! É muito bruto e elas são delicadas*.

Por ter compreendido que os resultados não se diferenciam em sua essência, faço aqui uma relação única (reuni o resultado de todas as pesquisas citadas por este autor) dos estereótipos encontrados na relação professor/a aluno/a (observei também que em nenhuma das referências feitas por Michel - 1989 - aos relatórios das pesquisas, foi em algum momento mencionado comportamento diferenciado entre professores e professoras, levando-me a crer que eles aqui não estão nos papéis de professores e de professoras, mas de adultos professores, sendo assim, passo a chamá-los pelo genérico *docente*):

- os docentes de crianças de seis anos são freqüentemente mais atenciosos com os meninos;
- os docentes de crianças de seis anos são freqüentemente mais severos com as meninas, *embora elas não façam tanto barulho como eles* (Michel, 1998, p.28);
- a repreensão aos meninos mal comportados aumenta quando eles têm entre oito e dez anos;
- as meninas entre oito e dez anos são diferenciadas por suas “boas condutas”, o que é avaliado de acordo com *as regras de obediência inculcadas desde cedo, mais em relação a elas do que em relação aos meninos, seja por parte dos pais, seja por parte dos professores/as, como se constata facilmente nas classes de 1º ano (crianças de 6 anos)* (Michel, 1998, p.28);
- estimulam-se desde cedo, entre os meninos, a expressão de sua identidade;
- nas meninas o estímulo é para a anulação de suas identidades;
- estimula-se mais a criatividade entre os meninos do que entre as meninas;
- as meninas são mais desvalorizadas do que os meninos, sendo tratadas mais vezes como ignorantes ou incapazes;
- a ideologia sexista também se mostrou presente nos serviços de apoio aos alunos através das orientações profissionais: as meninas são julgadas como mais ou menos adaptadas conforme os estereótipos profissionais femininos, que sempre as levam a carreiras mal remuneradas, limitadas, sendo muitas vezes *guetos de empregos desprestigiados* (Michel, 1998, p.28).

O sexismo também se apresenta nas relações entre alunos e alunas. Através de análises de pesquisas realizadas em Lima e em Paris, Michel (1989) deduz que *desde cedo as crianças assimilam, conscientemente ou não, os estereótipos relativos ao lugar que cada*

sexo deve ocupar nos espaços e nas categorias de jogos (...) as crianças já introjetaram o sexismo desde a escola primária. (Michel, 1989, p.29). Apresento uma lista, novamente unificada, deles:

- os meninos geralmente monopolizam os parques de recreação para jogar bola, o que é formalmente proibido, quando o espaço é precário;
- as meninas, durante o recreio, tornam-se meras expectadoras dos meninos;
- os meninos monopolizam os jogos eletrônicos e, na escola, afastam as meninas do acesso aos computadores, dos quais eles se apoderam;
- para os alunos e as alunas a identidade do homem está no *trabalho*, enquanto a da mulher se reduz a tarefas não remuneradas, pouco prestigiadas e monótonas;
- a imagem da menina ajudando a mãe nos trabalhos domésticos corresponde à imagem dos meninos ajudando o pai.

Apesar dos esforços que se tem empenhado, os manuais escolares (livros didáticos) ainda apresentam estereótipos femininos e masculino. Tal qual nos livros infantis, o caráter sexista se apresenta nos seus textos e ilustrações. Michel (1989) aponta os seguintes resultados encontrados em livros noruegueses (país que, segundo ele, tem larga tradição no controle de seus manuais escolares):

- as meninas e as mulheres aparecem menos vezes nas referências e ilustrações;
- os papéis atribuídos a meninas e mulheres são mais reduzidos e menos diferenciados;
- as possibilidades de meninas se identificarem com modelos femininos são mais limitadas e as escolhas de exemplos tratados ainda favorecem os meninos;
- os meninos encontram a possibilidade de uma meta profissional ilimitada, gerando inclusive dificuldade de escolha;
- os estudos de ciências e de matemática são vinculados a imagens masculinas, excluindo-se as meninas destas disciplinas;
- os homens são conquistadores, fortes e musculosos;
- as mulheres são, antes de tudo, mães, esposas, donas de casa;
- os homens chegam do trabalho;
- as mulheres aguardam em casa a chegada do marido e dos filhos;
- os meninos são mais ativos e as meninas são mais passivas;

- os meninos são hábeis em matéria de montagem e as mulheres desajeitadas;
- o trabalho, o esporte e o heroísmo são masculinos;
- os homens são vistos geralmente nos locais de trabalho;
- quando se trata de descrever pessoas, são homens os escolhidos;
- as imagens das meninas e das mulheres são usadas para exibir secadores elétricos para cabelos ou balanças de banheiro;
- na maioria das referências a esportistas, são homens que são apresentados na imensa maioria dos esportes – *não somente no halterofilismo, mas também em modalidades como corrida e salto de extensão* (Michel, 1998, p.28).

São tantos os indícios de uma educação escolar sexista, que seria necessário muito mais espaço para relacioná-los. Acho que os exemplos citados já foram suficientes para comprová-lo. A escola tem uma tradição de educação sexista, por mais que muitas vezes ela queira negar, ao que Bernardi (1985), chama de deseducação sexual, conceito que será a seguir detalhado.

Bernardi (1985) inicia o seu trabalho de análise das abordagens de Educação Sexual presente na escola. Ele o introduz com a seguinte definição de Educação: *Por educação, em sentido restrito, entende-se todo aquele processo com o qual se molda o aluno de maneira a prepará-lo para viver em harmonia com as regras codificadas da sociedade na qual se está inserido* (Nass apud Bernardi, 1985, p.15).

O propósito deste autor, ao citar esta definição, é buscar inicialmente denunciar que esta concepção de educação ainda está muito presente nas escolas e que, ao adotá-la, o educador está ensinando a seus alunos que tudo está bem do jeito como está: as regras sociais são boas e devemos nos adaptar a elas da melhor maneira possível.

Ele compreende que este tipo de *opção* dos educadores gera uma situação de conservadorismo e de imobilismo que favorece, por sua vez, o surgimento de mecanismos de desaprovação, de censura e de condenação a quem a ela se oponha. Para esse autor: *a educação entendida como dirigida à livre evolução da personalidade e a uma procura crítica dos comportamentos éticos é considerada suspeita, pernicioso, socialmente daninha e antisocial* (Bernardi, 1985, p.15).

Este autor também considera que a educação que *molda* está presente na Educação

Sexual que existe na escola. É uma educação de linguagem tácita e que leva ao conservantismo existente nas relações das pessoas com a sua sexualidade em que o seu centro não é o *eu*, mas o casal, o casamento e os filhos, numa clara alusão da relação sexo e procriação. Ele chama de *educação para o matrimônio*, a Educação Sexual que se encontra nas escolas:

O objetivo imediato, que diz respeito a todos, mesmo àqueles que nunca se casarão, é o controle da sexualidade. Se a condição conjugal é a única na qual o exercício da sexualidade é considerado lícito, coloca-se evidentemente um problema de auto-repressão para aqueles que não pertencem àquela condição: jovens e adolescentes, solteiros e noivos, militares, prisioneiros, imigrantes, etc. (Bernardi, 1985, p.16).

Para conter a sexualidade dos jovens a escola utiliza-se de um expediente, segundo este autor, a dessexualização. Para consegui-la, ela se prende a dois mecanismos de ação, uma Educação Sexual centrada em informações biológicas e outra centrada num elenco de normas, preceitos morais, juízos sobre o que é lícito.

No primeiro tipo de Educação Sexual por ele descrito, a sexualidade humana é comparada com a reprodução de plantas e de animais ou dada num inventariar de funções orgânicas minuciosamente apresentadas, tornando o sexo algo enfadonho.

Diante desta comparação de Bernardi, acrescento outros exemplos: transforma-se parte de nosso corpo em funções: reprodutiva ou excretora ou...; depositamos ou somos depositadas com sementes; e nossos seios deixam de ser seios para se transformarem em glândulas mamárias que, tal qual os vasos lenhosos, levam a seiva para seus frutos (seus filhos).

Para este autor, no entanto, nem sempre este mecanismo é bem sucedido, ficando para o aluno o *mistério do amor-prazer*. É neste momento que, para Bernardi (1985), entra em cena o outro tipo de Educação Sexual promovido pela escola, que descarrega no jovem um arsenal de conselhos e regras que tentam amenizar o que há de *animalesco* no homem ou transformá-lo em algo irreal e *angelical*.

Bernardi (1985) fala que, no final, não há como todas estas manobras não serem bem sucedidas: transforma-se assim com sucesso a sexualidade em algo dessexualizado, esvaziada de todo o seu conteúdo humano, que é o amor-prazer:

Parece alguma coisa a meio caminho entre uma grosseira genitalidade reprodutiva

de aspecto animalesco e uma tola cantilena onde amor rima com flor. Em suma, uma imagem da sexualidade que suscita o desprezo e o desgosto para com a relação física, uma espécie de estática inclinação a uma relação incorpórea idealizada, fantástica e ilusória (Bernardi, 1985, p. 17).

Como vimos em seu capítulo que trata sobre sexualidade, existe uma cultura sexualmente repressiva em nossa sociedade. Assim, ao contrário do que gostaríamos de pensar que *a Educação Sexual deveria libertar-nos da angústia de uma sexualidade frustrada e aviltada, valorizando seus conteúdos positivos* (Bernardi, 1985, p.18), a escola se presta a um importante papel no sentido de conservar os estereótipos sexuais que mantêm a sexualidade sobre controle, o que contribui para a cultura sexualmente repressiva. Para este autor, a escola *reproduz e produz, ainda que não o faça sozinha*, visto caminhar com outras instituições sociais que agem neste mesmo sentido: a família, a ciência e a política.

Como agente reprodutora, desde seu início, a escola possui uma ação distintiva, separando os sujeitos interna e externamente, utilizando-se de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. Das separações iniciais por ela produzidas, muitas já estão naturalizadas e não são mais percebidas - adultos e crianças; católicos e protestantes; ricos e pobres; meninos e meninas -. A estas separações apresentadas por Bernardi, acrescento: normais e deficientes, negros e brancos, mais ou menos lentos, mais ou menos inteligentes. Para este autor, posteriormente à sua implantação, a escola foi requisitada a atender aqueles e aquelas aos quais havia anteriormente negado. Ao fazê-lo, desenvolveu mecanismos dissimuladores da distinção que faz de classe e de gênero, não perdendo, assim, a sua função discriminatória. Em suas palavras:

São múltiplas as ações que constituem nosso dia-a-dia de professoras e professores que incorporadas (tornadas “parte de nosso corpo”) podem estar implicadas nos processos de instituição das diferenças e desigualdades. Atitudes e ações que passaram a ser, de certa forma, percebidas como “naturais” e para as quais pouca atenção dispensamos. (Bernardi, 1985, p. 85).

Ao aprender a dissimular, aprendeu também a se diversificar e a ser diferente e a promover a diferença através de sua organização, de seus currículos, da qualidade de seus prédios, da formação de seus docentes, da imposição de regulamentos e avaliações. Em relação às diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, seus *currículos, normas,*

procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, constituídos por distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (Bernardi, 1985, p....).

Esta obra de Bernardi sobre Educação Sexual foi escrita dentro do contexto da Itália em 1977. No entanto, encontramos semelhanças entre ela e o atual panorama da Educação Sexual no Brasil, que, segundo Goldberg (1986, p.91-92), iniciou-se oficialmente na década de 30, ganhando mais espaço nas escolas na década de sessenta: *Embora em 1930 já constasse do currículo de uma escola no Rio, foi só na década de 60 que as discussões se ampliaram, no tocante à legitimidade da Educação Sexual escolar.*

Apesar destes anos todos como que adormecida, o debate sobre a Educação Sexual, segundo esta autora, nunca se esvaziou em seu todo, tendo só recentemente começado a se libertar da política de tradição de ocultamento dos temas de sexualidade, colocados até então como tabus. Ela esclarece que em 1930 apareceu pela primeira vez no Brasil Educação Sexual no currículo de uma escola do Rio de Janeiro. No ensino paulista, esteve restrita ou às escolas particulares ou às escolas de caráter renovador: Vocacionais, Colégio de Aplicação da USP. Goldberg (1986) diz que existiram projetos de lei que não conseguiram sucesso na empreitada de tentar implantá-la no sistema escolar, mas a escola continuou a ignorar a discussão sobre a Educação Sexual.

Louro (1998) atribui o crescente interesse pelos estudos da sexualidade ao surgimento e expansão da AIDs e, com ela, a retomada da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, nas últimas duas décadas. Em suas palavras: *A identificação e a proliferação exponencial da doença têm levado a um esforço preventivo que envolve as instituições educacionais. De uma ameaça inicialmente concebida como restrita aos grupos de risco, a AIDs se converteu uma ameaça universal.* (Louro, 1999a, p.51). E denuncia a negação presente na escola dos assuntos referentes à sexualidade:

Usualmente, no entanto, a preocupação com a sexualidade é dissimulada, no espaço escolar. Embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que diretoras/es ou professoras afirmem: 'em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área' (Louro, 1998, p.11).

Esta autora aponta a fuga e a omissão em se tratar de assuntos relacionados com

sexualidade na escola, presente na fala dos professores: *'nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos'*, ao interpretar o silêncio, a omissão, como meios de tornar invisível, portanto inexistente, a sexualidade de todos: *De algum modo, parece que se deixarem de 'tratar' desses 'problemas' a sexualidade ficará fora da escola.* No final, fica sempre a sexualidade carregada de uma máscara de fantasia, irrealidade, anomalia ou qualquer coisa assim. É Louro ainda quem diz: *A sexualidade, no entanto, não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir', ela está na escola porque faz parte do sujeito.* (Louro, 1998, p.11).

Como se não bastasse por si só, o silêncio da escola não é neutro e nem vazio de significados, ele aponta modelos e estabelece o que é bom ou mal, feio ou bonito. Para esta autora:

A vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da 'normalidade' (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero) (Louro, 1998, p.10).

Sendo assim, não dá para não se aprender quando os desejos (ou comportamentos) *não são normais*, que estes não devem ser expressos e que precisam ser escondidos. A escola não só dissimula como também ensina a dissimular e a silenciar. Louro dá como exemplo a dissimulação em relação à homossexualidade, como diz:

Como assumir uma homossexualidade quando esta está associada a desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade? Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (Louro, 1998, p. 12).

Citando Barrie Thorne (1993), esta autora mostra a dificuldade que muitas vezes se tem para encontrar e verificar os mecanismos dissimuladores das diferenças presentes na escola:

Atenta às relações de gênero entre crianças, questiona o que chama de 'teorias de culturas diferentes entre meninos e meninas'... Esse 'modelo construtivo', como ela o denomina, dificulta, assim, a descoberta das situações e das práticas que não se 'ajustam' ao modelo e deixa tais situações sem qualquer apoio explicativo (Louro,

1998, p.10).

Para ela, temos que assumir que duvidamos, questionamos e problematizamos o aparente certo e normal, só assim poderemos ser também desviantes da armadilha da dissimulação. *Parece ser indispensável, então, que duvidar do natural, pôr o “normal” em questão, problematizar o lugar da diferença, ou melhor, o lugar de onde a diferença é atribuída* (Louro, 1998, p.48).

Esta postura de duvidar, questionar e problematizar tem que se iniciar em nós mesmos, uma vez que boa parte do que sabemos, nos foi ensinado antes mesmo de termos a capacidade de perceber e filtrar o que queríamos ou como queríamos que tivéssemos aprendido. Em suas palavras: *Para fazermos tudo isso talvez seja preciso questionar não apenas o que ensinamos, mas o que dizemos e fazemos, bem como os sentidos que os nossos alunos e alunas dão ao que aprendem* (Louro, 1998, p.....).

Parece haver entre os autores que estudam a importância da abordagem da sexualidade na escola, um certo consenso de que a educação não pode continuar a encarar o desenvolvimento pleno de seus cidadãos de maneira neutra ou omissa, tendo que se posicionar e assumir que os indivíduos também são seres sexuados em toda dimensão que isto queira dizer. Ao não se posicionar, encolhe-se em seu tradicional papel de reprodutora de silenciamentos, de processos acomodatórios, de desigualdades e de injustiças sociais, colocando-se assim no desserviço do desenvolvimento de um indivíduo pleno pronto a viver uma cidadania efetiva.

Sobre abordagens em Educação Sexual, Goldberg (1986) percebe basicamente dois tipos: a abordagem intelectual e a abordagem combativa.

A **abordagem intelectual** se preocupa com a precisão de conceitos e com a clareza de definições e trata exclusivamente da reprodução humana, acrescida da abordagem higienista²⁷, que tem nas doenças venéreas o grande foco de sua atenção e preocupação. Esta união entre sexualidade e higienismo se deu no final do século XIX com o advento da ordem médica em que a preocupação higienista passou a ser tema central, conforme já visto no capítulo que trata sobre sexualidade. As aulas tinham como característica o formalismo e o distanciamento de questões relativas ao relacionamento humano, eram geralmente lecionadas por professores de ciências na sétima série - isto quando o tempo permitia, pois a maioria das vezes ficava como conteúdo de final de ano, não se tendo *tempo* portanto

²⁷ Para melhor esclarecimento sobre a questão da ordem médica, verificar COSTA (1979).

para tratá-lo. Em geral, o professor, nas aulas em classes masculinas ou femininas (nunca mistas), apresenta um aparelho reprodutor necessitado de cuidados higiênicos próprios, desvinculando-o do todo sexual e de qualquer expressão de emoção ou de afetividade.

Goldberg (1986) defende o que chama de **abordagem combativa de Educação Sexual**. Nesta, a Educação Sexual se dá enquanto prática de autonomia (desenvolvimento de atitudes e valores próprios e da consciência de que cada um pode e deve fazer escolhas pessoais e responder por elas), de participação em lutas coletivas (através de luta solidária assumida) e da denúncia e produção de alternativas concretas (onde não apenas se contempla a realidade, mas se age sobre ela). Ela é uma reação à abordagem meramente intelectual e não defende apenas uma Educação Sexual voltada para o indivíduo, mas uma Educação Sexual enquanto parte de um *processo permanente de engajamento pessoal* (Goldberg, 1986, p.82) que permita aos dominados deixarem de ser dominados para se tornarem também senhores de suas decisões e de seus atos.

Para esta autora, existem outras formas diferentes de se abordar a sexualidade que podem trazer algumas armadilhas a serem evitadas, como abaixo estarei descrevendo.

A **Educação Sexual reflexa** pode ser combatida com uma **Educação Sexual projeto**. Ou seja, dizer que não se deve fazer investimentos na Educação porque esta é um reflexo da sociedade injusta que lhe determina os fins, conteúdos e limites, pode estar escondendo uma visão romântica de mudança social que está distante da realidade. A saída deve ser conceber a Educação como uma arma de luta que pode e deve ser concebida como o projeto de uma nova ordem social.

A **Educação Sexual informativa** pode ser combatida por uma **Educação Sexual enquanto um exercício de sabedoria**. Sua armadilha pode ser formar escravos de uma visão cientificista e à mercê dos especialistas, detentores de verdades únicas. Na Educação Sexual enquanto exercício de sabedoria, a primeira lição seria praticar a reflexão sobre os fins, perguntando sempre POR QUÊ? PARA QUÊ?

*Como será o indivíduo que recebe este tipo de Educação Sexual (a informativa)?
Provavelmente será aquele indivíduo capaz de fazer perguntas como esta:
'Seria bárbaro descobrir quanto tempo demora em média o ato sexual, sem contar os preliminares. Dê-me uma dica sobre as normas, por favor, para eu saber se estou fazendo direito' (Goldberg, 1986, p.90).*

Na **Educação Sexual difusa** a armadilha pode ser vista através da aceitação de posições como *Só o educador 'deseducado' do saber que existe no homem e na vida poderia ver EDUCAÇÃO no ENSINO ESCOLAR, quando ela existe solta entre os homens e na vida* (Goldberg, 1986, p.91). Ao se fazer uma leitura rápida e descuidada desta frase, pode-se chegar a uma impressão errônea de que a Educação Sexual não deve se desenvolver na escola, com o argumento de que assim se acabaria com o formalismo pedagógico que a artificializa e esteriliza. Para Goldberg (1986, p.91-92): *omitindo-se, ignorando, aparentando indiferença, a escola deixa que a (DES)Educação Sexual continue sendo feita nos banheiros, através das grafites ou de expedientes muito mais tradicionais...* Goldberg faz uma citação literal do Padre Charbonneau (1981) sobre o silêncio enquanto arma da acomodação:

O silêncio foi sempre uma sutil forma de acomodação. Nos tempos passados, mas tão próximos, nos quais o silêncio era de ouro em matéria de sexo, os adultos deixavam entregues a si mesmos os jovens cuja curiosidade natural era tachada de tara ou, no mínimo, considerada mórbida. (Nogueira apud Goldberg, 1986, p.91).

Para esta autora, existe um discurso moralista que vê a Educação Sexual *como uma espécie de cursinho de sacanagem, um "pornocurso" capaz de tirar a "inocência" dos jovens e das crianças.* ou como *prática autoritária, geradora de domesticação e de conformismo.* Seriam de expedientes como estes que, em sua opinião, setores conservadores buscariam invalidar a luta contra o autoritarismo sexual a ser travada: *estas são armadilhas que devem ser percebidas e evitadas.* Tem-se que defender uma Educação Sexual não reflexiva, mas enquanto projeto em que se acredite efetivamente na capacidade da Educação e de sua ação transformadora da ordem social; no rompimento com o cientificismo que dogmatiza a informação, fazendo-a tecnicamente eficiente e desconhecendo e desfazendo a presença dos valores subjetivos impregnados nas informações. Ao escancará-los e encará-los como alvo de discussões, estaríamos nos apropriando novamente do poder de decisão. Ao descartarmos o privilégio de apenas alguns e os sexólogos entenderem e tratarem a sexualidade como um todo, estaríamos saindo de mais uma armadilha.

Nunes e Silva (1999) defendem o que chamam de Educação Emancipatória em que a sexualidade seria tratada a partir de matrizes econômico-sociais e políticas, em que *toda*

Educação Sexual implica uma reeducação da própria sexualidade. Estes autores acreditam que não se pode perder o espaço historicamente conquistado para se fazer uma Educação Sexual que, além do resgate de uma sexualidade humana positiva, integral, afetiva e plena, trabalhe para que o educador possa fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas pessoais e idiossincráticas, numa abordagem histórico-cultural que trata a sexualidade como *uma dimensão humana fundamentalmente constituída a partir das relações que empreendemos com o mundo natural e a cultura, desde suas matrizes institucionais presentes na família e em todas as expressões da sociedade.*

Estes autores parecem corroborar a opinião de Goldberg em que a prática do professor de ciências, fundamentada na crença da neutralidade e da precisão de suas definições, ainda é a mais encontrada, tendo inclusive se estendido para professores de outras áreas e de outras séries. Se a escola se mantém impregnada de uma visão moralista, com a inculcação do recato, da impureza do ato sexual e do próprio corpo sexual, enfim dos estereótipos sociais dominantes, a modernização fica apenas no discurso.

A escola, na falta de um debate aberto e claro, continua a reforçar os estereótipos sexistas que contribuíram para a construção desta sociedade de desiguais, como os estereótipos de mulher boazinha e homem inteligente. Com uma linguagem punitiva, reproduz a repressão sexual e castiga aqueles que não *conseguem* entrar nos padrões com a marginalização e a segregação e, em casos mais extremos, com a ameaça de extinção. Aos que se comportam *como deviam*, reserva-lhes um reconhecimento social, que mesmo assim, nem sempre vem da mesma forma para todos, como mostra o caso de meninas que passam pela vida escolar sendo premiadas e são consideradas exemplos por serem *boazinhas*, mas que, ironicamente, na hora do vestibular são deixadas para trás por companheiras nem sempre tão *boazinhas* assim como elas, comentado por Whitaker (1989).

No sentido de reconhecer a importância da Educação Sexual escolar e a reivindicação de setores sociais de que a escola se posicione quanto à temática da sexualidade, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1997, ao lançar as novas bases para uma reestruturação curricular nacional, com o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incluiu em sua coleção um volume (compartilhado com a temática: Pluralidade Cultural) com referências específicas à elaboração de propostas de Orientação Sexual, que julgamos necessária ser apresentada.

A proposta dos PCN de Orientação Sexual já se revela em seu nome. Ao se colocar

como orientação, estabelece que não pretende fixar verdades e nem estabelecer padrões de valores e de juízos, mas abrir espaços de reflexão nos quais se deve adotar uma postura pluriculturalista em que são aceitas visões múltiplas de sexualidade. Apresentam-se, porém, numa postura insólita e dúbia em relação aos professores. Se por um lado reconhecem haver por parte dos professores dificuldades para o trabalho com o tema da sexualidade com seus alunos e alunas, o que explicaria a existência na escola de uma cultura do silêncio em relação à presença da sexualidade, levando o professor e a professora a não assumir como sendo também de sua competência, ou da escola, a responsabilidade pela Educação Sexual de seus alunos e alunas, mas da família; por outro lado, os PCN recomendam ações isoladas e individuais ao determinar que o educador deve procurar se formar, através de questões teóricas, leituras e discussões sobre temáticas específicas e diferenças de abordagens de sexualidade, para a intervenção prática junto a seus alunos de temas centrais de sexualidade. Orientam ainda que é dever deste estar atento para indícios de práticas de abuso sexual que envolvam seus alunos, posicionando-se e denunciando ao Conselho Tutelar. Brevemente tratam da necessidade de existir um espaço para a realização da reflexão de valores e preconceitos do próprio professor, com acompanhamento supervisionado. Mas, aparentemente desconhecendo a realidade de nossas escolas, não dizem como viabilizar este espaço, não definindo locais e profissionais que se responsabilizariam pela formação dos profissionais da educação.

Esta maneira dos PCN tratarem a Orientação Sexual se repete em todos os assuntos considerados por eles como Temas Transversais. Falam de princípios norteadores (equidade, inclusão, pluriculturalidade e multiplicidade conceitual) e das posturas a serem adotadas pelo educador (no caso específico do orientador sexual): reconhecer como legítimo e lícito o interesse da criança e do adolescente pela sexualidade (expressos na busca de prazer e nas curiosidades, que devem ser vistas como naturais), percebendo-a como parte do processo de desenvolvimento do indivíduo; reconhecer que é a família, indiscutivelmente, a primeira educadora sexual, e que como tal tem que ter seus valores e crenças respeitados; reconhecer que a criança, quando chega à escola, traz consigo a cultura familiar, inclusive a sexual; ter claro que não é um transmissor de opiniões crenças e juízos de valores pessoais, mas um orientador de um espaço de discussão que deve se pautar por condições de igualdade e respeito às mais variadas posições e expressões de sexualidade, numa perspectiva inclusiva; estabelecer uma relação de confiança com os alunos

(conseguida ao se colocar em disponibilidade); e outras. Eles, porém, não orientam como superar as dificuldades, como as já apontadas, para que suas orientações possam ser viabilizadas.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Perspectiva oficial de formação de professores

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei federal nº 9394 de 20/12/96, a LDB) dá embasamento para a formulação dos PCN, e, ao definir a atual Política Educacional, normatiza novas modalidades de cursos de formação de professores em nosso país. Institui assim diretrizes, para a criação de novas instituições formadoras, que vêm sendo regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, como aparece em seus artigos 62 e 63:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Artigo 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Em seu artigo 87, especifica o ano de 2007 como prazo máximo para a aplicação destas novas modalidades de formação dos docentes:

Artigo 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

.....

Parágrafo 4º – Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Brasil, 1996).

Segundo a Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior (Brasil, 2000), com os Institutos Superiores de Educação - instituição específica para a formação de professores para a educação básica – pretende-se substituir as atuais licenciaturas, avaliadas como desarticuladas com os anos iniciais da Educação Básica; o Curso Normal Superior – responsável pela formação de professores de 1ª. a 4ª série e Educação Infantil – trará como melhoria a elevação do nível de formação dos professores, anteriormente de 2º. grau; a formação dos especialistas em educação permanece sob a responsabilidade dos cursos de Pedagogia.

Houve uma ampla pressão política, gerada no inconformismo dos cursos de Pedagogia, por serem excluídos da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, responsabilidade esta que, na prática, já vinham exercendo e, em termos de definição legal, reivindicavam para si desde a década de 80, *como curso de graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio em que era eliminada a fragmentação das antigas habilitações* (Freitas, 1999, p.26). Posteriormente ao texto original da LDB, foi aprovado o Parecer nº 115/99 da Câmara de Ensino Superior do CNE ampliando-a e estabelecendo que a formação de

professores se dará **fundamentalmente**²⁸ em uma *instituição de ensino* de caráter técnico-profissional. Com isso, possibilitou que os cursos de Pedagogia também continuem exercendo esta formação.

Não é de hoje que o Banco Mundial interfere nas políticas públicas dos países subdesenvolvidos, definindo as metas que estes devem atingir e o conceito de qualidade que devem buscar. Segundo Freitas (1999), a parecerista Guiomar Namó de Mello, ao se referir em 1999 à prioridade que deve ser dada à formação de professores, fala da impossibilidade financeira de se estar formando os professores de educação básica em universidades “nobres”, no que explicita alguns parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial para a educação básica que incidem nas medidas e políticas governamentais também neste campo.

É num contexto econômico que as reformas apoiadas pelo Banco Mundial se efetivam, através das formas de implantação atualmente promovidas pelo Estado, com a imposição governamental de currículos mínimos para a Educação Fundamental e para a Educação Infantil (os PCN e RCN)²⁹ e da implantação das novas modalidades de formação de professores.

Neste contexto, Freitas (1999) explicita o caráter tecnicista e conteudista da qualidade na educação definida pelo Banco Mundial, relacionada ao tempo de instrução, à distribuição de livros didáticos e à melhoria da formação dos professores – privilegiando-se a capacitação em serviço e estimulando a educação à distância. Esta autora também relaciona uma lista de metas a serem atingidas pelos países subdesenvolvidos para os próximos anos, impostas pela política do Banco Mundial, destacando:

- a) *Aprofundamento do processo de “ajuste” estrutural com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e conseqüente privatização;*
- b) *Distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adequem aos princípios da reforma educativa em curso;*
- c) *Massificação e o caráter de capacitação pedagógica (pragmatismo e o retorno ao tecnicismo) na formação de professores:*
 - a. *Ênfase na capacitação pedagógica de professores feita em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso que necessita “aterrisar na sala de aula”;*

²⁸ Com a inclusão do termo **fundamentalmente**, a LDB criou brecha para que outras instituições também sejam formadoras de docentes.

²⁹ PCN é a coleção de Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental do MEC.

RCN é a coleção de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do MEC.

- b. *Rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras de professores;*
 - c. *Retirada da formação de professores das faculdades de educação (curso de Pedagogia) e das universidades, desarticulando-as como centros de formação de professores, com propostas orientadas por parâmetros acadêmicos e científicos no campo da pesquisa e da formação de profissionais com amplo domínio do conhecimento crítico sobre a educação e a sociedade, em condições de elaborar propostas alternativas às propostas oficiais atuais;*
 - d. *Diretrizes curriculares para a formação, fundadas nas diretrizes curriculares para a educação básica e educação infantil, e não em diretrizes curriculares de caráter acadêmico, tal como para os cursos de graduação nas IES; é preconizada uma “sintonia fina” entre as agências formadoras e a reforma educativa.*
- d) *Individualismo e a responsabilidade pessoal no processo formativo:*
- a. *Desenvolvimento profissional: situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação continuada, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes;*
 - b. *Certificação de competências: um novo conceito que orienta a formação profissional – não há direito ao trabalho garantido pelo currículo de formação. O exercício do magistério fica condicionado à conclusão de curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes;*
 - c. *Avaliação dos professores vinculada à avaliação de desempenho dos alunos no SAEB ou outras formas, para ascensão na carreira.*

Demonstrando que, desde o século XIX, o Capitalismo nomeou a Educação como um dos instrumentos mais eficientes para a propagação e conservação de seu ideário ideológico, o Estado, além de financiá-la, tomou para si a responsabilidade pelas diretrizes da educação de seus cidadãos e pela formação de seus professores, criando os cursos e definindo os currículos de sua formação, Freitas (1999, p.18) diz:

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

Brzenzinski (1994), entre outros autores, compartilha da crítica feita por Freitas às Políticas Educacionais atuais. Para ela, se a modernidade caminhou no sentido de trazer novas e complexas funções à Educação Escolar, as diretrizes traçadas pela Política

Educacional do Estado não as acompanharam. A escola necessita se tornar independente do Estado e estabelecer uma relação direta entre educação e sociedade³⁰. Para que caminhe neste sentido, teria que adotar como princípio o fato de ser feita para um homem que vive dentro de um contexto social e histórico específico, sendo assim concreto e definido. Em suas palavras:

Com efeito, não basta declarar que a educação visa preencher as condições básicas para a humanização do homem. Deve-se, primeiramente, levar em conta que este homem, que historicamente vem reconhecendo a função social e política da escola, está envolvido, nas sociedades modernas, 'num espaço social e num tempo histórico, sua existência se dando num tecido histórico social' (Severino,1991,p.31). Logo, o homem a que nos referimos está circunscrito a uma sociedade concreta e historicamente definida. (Brzezinski,1994, p.21-22).

Para esta autora, um dos grandes desafios dessa Educação que se pretende formadora dentro de uma perspectiva social e política, é responder como deve ser formado o professor que nela atuará, como diz:

O desafio que se coloca, neste momento em que, pela modernidade, há uma complexificação da escola, é o de como formar profissionais dotados de competência pedagógica para preparar o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura de consciência político-social, sem que este homem seja dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes, na qual a relação dominante x dominado é tão explícita. (Brzezinski, 1994, p.22).

Fazendo um breve inventário das tendências pedagógicas que até então fundamentaram a Educação e a formação dos professores, Brzezinski (1994, p.23) diz que estas foram pedagogias de tendência conservadora que *fizeram da escola simples reprodutora do modelo de sociedade capitalista, injusta e antidemocrática*, determinando diretrizes de formação de professores neste mesmo sentido, conforme veremos a seguir.

A tendência tradicional, *cujo modelo pedagógico adequa-se aos interesses da erudição, do conservadorismo, do autoritarismo, do elitismo, da verbalização com ênfase na memorização*, reservou ao professor o papel de impositor de conteúdos e de disciplinador.

³⁰ Acredito que Brzezinski esteja se referindo ao papel da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, o que vem sendo amplamente denunciado especialmente desde os anos setenta.

A tendência escolanovista, preocupada com a harmonia e a organização de mecanismos de manutenção do *status quo* vigente, estabeleceu um *modelo pedagógico assentado no ideário positivista de preparar o homem como indivíduo e ser social para integrar-se à sociedade*, o que fazia com que o papel do professor fosse o de facilitar o ajuste do indivíduo à manutenção desta estrutura social, com a tônica do ensino centrada no *experimento* e no *aprender fazendo*.

A tendência tecnicista, traduzida por *um modelo pedagógico viabilizador de uma prática escolar individualizada, sectarizada e compartimentada*, em que as necessidades do mercado financeiro deturpam a função social da escola, impondo determinado perfil de escola, fez do professor um executor de meios sem a preocupação com o domínio de conteúdo.

A tendência crítico-reprodutivista teve como objetivo denunciar e desmascarar a educação como fenômeno social, ao demonstrar ser esta modelo perfeito de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Esta tendência *apregoa a desescolarização da sociedade e, coerentemente, não propõe um modelo pedagógico para a formação de profissionais da escola* (Brzezinski, 1994, p.23).

Durante a década de oitenta, surge uma tendência progressista de Educação. No Brasil, são representantes desta nova tendência, autores como Severino, Leite, Florestan Fernandes, Libâneo, Saviani. Eles se propõem a realizar uma revisão da escola, das funções exercidas por ela e pelos seus profissionais, enquanto condição de democratização da sociedade. Citando Libâneo, Brzezinski (1994) aponta a busca de uma consciência transformadora como novo pressuposto da educação: *consciência da necessidade de superação das formas de relações sociais opressivas mediante a transformação social* e aponta também os trabalhos de Severino na busca de definir um novo papel para a escola. Esta autora diz:

A concepção progressista de educação vem acentuando a necessidade de a escola ser responsável pela humanização do homem, pela formação da segunda natureza, que contribua para sua inserção no universo do trabalho, no universo da vida social, no universo da cultura de consciência política. (Brzezinski, 1994, p.24).

É neste contexto progressista de educação, que a formação dos professores ganha uma nova perspectiva, fundamentando-se numa tridimensionalidade: o amplo

conhecimento de conteúdos, a competência técnica e a competência política. Ainda segundo Brzenzinski (1994), Severino fala da competência como algo que supera a improvisação e o amadorismo através do emprego do método científico, da precisão técnica, do rigor filosófico e da disciplina metodológica, da criatividade como propiciadora da superação da aprendizagem mecânica, da imaginação solta, do espontaneísmo e da criticidade, como algo que leva à superação da simples relação causa e efeito, da alienação e da impregnação ideológica: *A postura crítica impede-nos de cair seja no dogmatismo das verdades absolutas quanto no ceticismo vulgar* (Severino, 1992, p.35).

Nóvoa (1991-1992) é outro autor que nos traz importantes contribuições na análise da constituição histórica da Educação Moderna e das tendências de formação de professores. Ao analisar o processo de responsabilização por parte do Estado pela Educação, e a conseqüente formação de professores em Portugal, este autor vem mostrar as semelhanças deste, com o processo brasileiro, reforçando assim a idéia de Capitalismo globalizado e tendências internacionais.

Para este autor, desde o seu começo, a profissionalização do professor tratou de consolidar representações, presentes até hoje, que fizeram destes profissionais diferenciados dos demais, ou como diz Enguita, um semi-profissional³¹:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais e nem de menos; não se devem misturar com o povo e nem com a burguesia; não devem ser pobres e nem ricos; não são (bem) funcionários públicos e nem profissionais liberais; etc. (Nóvoa,1992, p.16).

Esta carga ideológica que envolve o professor, é transferida, desde seu início, para a definição da função a ele delegada (repassar um conhecimento que não produz) e à sua formação (especializá-lo no **como** repassar conhecimentos). Nas palavras de Nóvoa (1992, p.16):

As Escolas Normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na

³¹ A este respeito ver o interessante artigo deste autor: ENGUITA. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.4, p.41-61, 1991.

transmissão de conhecimentos; mas são também lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

No bojo destas medidas, outras foram progressivamente sendo criadas, ampliando assim os mecanismos de controle ideológico do Estado sobre este profissional: *A consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente* (Nóvoa, 1992, p.17).

Ao mesmo tempo em que existem os mecanismos de controle da Educação e da formação dos professores, Nóvoa (1992) diz que sempre existiram também correntes de resistência que lutaram por uma maior autonomia dos professores enquanto profissionais da Educação, o que, neste sentido, faz com que lembremos de alguns nomes do cenário nacional como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros. Ele também cita autores portugueses como Lima (1915) - que fala sobre a luta encampada por educadores, desde o final do século XIX, em que se expunha a necessidade de os próprios educadores (aqueles que entendem de seu ofício) definirem o perfil do professor - e Tamagnini (1930) - que escreve sobre correntes de educadores, muitos deles envolvidos com o Movimento da Educação Nova que defendia um novo papel para a escola, e que reivindicavam para si a elaboração dos currículos, defendendo serem os professores profissionais competentes para organizar os programas dos cursos a serem por eles ministrados.

Ainda segundo este autor, entre os anos trinta e os anos setenta, sob o jugo de governos totalitaristas, a Educação viveu uma certa estagnação, tendo sido então deflagrado um acelerado processo de proletarização da profissão docente, que teve como consequência a consolidação da tendência de especialistas, contratados pelo Estado, elaborarem os currículos e ditarem os processos necessários à sua concretização, assoberbando os professores com uma sobrecarga de trabalhos ditada pelo aumento de tarefas burocráticas diárias. Ele se reporta à fala de Apple e de Jungck sobre a perda de qualidade na Educação imposta por este processo de proletarização do professor e sua consequente perda de auto-estima e indefinição de identidade:

A intensificação leva os professores a seguir atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre as mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar

que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores (Apple, Jungck apud Nóvoa, 1992, p.24)³².

Se no Brasil, como demonstrado anteriormente por Brzenzinski, autores nacionais dos anos oitenta retomaram a discussão sobre a redefinição do papel social da Educação e da conquista da necessária autonomia do profissional de Educação, Nóvoa vem nos mostrar que eles não estavam sozinhos: os anos oitenta também foram anos de reflexão e de transformação nas tendências pedagógicas e na formação de professores em Portugal.

Embora críticas ao sistema político ao qual a Educação estava vinculada, nenhuma destas tendências investiu de forma efetiva no saber que o professor constrói no seu saber-fazer diário. Eram sempre pedagogias centradas no olhar do especialista que está distante do cotidiano da sala de aula e das dificuldades e aprendizagens a ele inerentes. Sobre estas tendências, Nóvoa (1992) fala sobre o perfil da formação dos professores nessas últimas décadas: a década de setenta foi marcada pelo signo da formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que se acusava estes de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; a década de oitenta foi marcada pelo signo da profissionalização em serviço, na qual se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. Ou na expressão literal de Perrenoud, citada por Nóvoa:

Ao longo das últimas décadas, os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar a priori os factores aleatórios e imprevisíveis do acto educativo, expurgando o quotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos, que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito. (Perrenoud apud Nóvoa, 1991, p.14).

3.2 A proposta crítico-reflexiva de formação de professores e alguns de seus possíveis desvios

³² APPLE, Michael, JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, n.291, p.149-172, 1990.

Para Nóvoa, só nos anos noventa *se recolocava o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação* (Nóvoa, 1991, p.15). Como exemplo desta nova tendência na formação dos professores, ele chama a atenção para o expressivo nome de uma publicação de 1984 que denuncia a ausência do professor em todo o processo de sua formação: “1984 - o professor é uma pessoa”. Os próprios nomes das coletâneas de artigos de diversos autores, por ele organizadas no início dos anos noventa, também refletem esta nova tendência: *Vidas de Professores* (1991), *Os professores e a sua formação* (1992) e *Profissão Professor* (1992). Nelas, ele é enfático em sua crítica à formação de professores realizada até então:

*A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os **projectos das escolas**, considerados como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o **desenvolvimento profissional dos professores**, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente* (Nóvoa, 1992, p.24).

Autores desta época como Schön (1983, 1990), Nias (1991), Goodson (1991), Dominicé (1990), Mezicow (1990), Finger (1989), Ball e Goodson (1989), Cole e Walker (1989), Ginsburg e Spating (1991), Popkewitz (1987), Huberman (1989), Mary-Louise Holly e Caven McLoughl (1989) e o próprio Nóvoa, através de suas pesquisas e publicações, trazem contribuições expressivas a uma perspectiva crítico-reflexiva de formação de professores. Expressões como *o saber da experiência, experiência e identidade, pedagogia interativa e dialógica*, numa perspectiva crítico-reflexiva, começam a fazer parte do vocabulário usado nos cursos de formação de professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que fortaleça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação-participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p.25).

A análise dos sentidos das vivências e das experiências, através dos estudos de relatos orais e de biografias, em todo o mundo, passa a trazer importantes contribuições à pesquisa educacional e ao debate sobre a formação dos professores, mostrando não ser esta formação uma somatória na qual se acumulam experiências ou outras coisas quaisquer. As experiências, para se tornarem fonte de aprendizado, precisam ser revistas de uma forma pedagógica, qual seja, crítica e reflexiva, sendo assim transformadas em instrumentos de aprendizagem de muitos. Nas palavras de Nóvoa (1992, p.25):

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto de saber da experiência.

Preocupada com uma visão de ciência *cuja concepção seja voltada para a temática do existir humano na busca de um sentido para a existência do ser e que considera o tempo histórico em sua abrangência e circularidade, o que torna possível as relações de inteligibilidade entre o passado e o presente*, Almeida (1998, p.26) fala da necessidade em se debruçar sobre o cotidiano de homens e mulheres que constroem coletiva e individualmente a profissão docente, em todas as suas particularidades:

Se o saber científico, do ponto de vista da teoria do conhecimento, visa sempre o coletivo, não se pode eximir de considerar que a condição humana se dá nos fatos pontuais do cotidiano, campo que pode restringir o alcance do universal e é representado pelas ações de homens e mulheres com aspirações únicas e vidas solitárias que, paradoxalmente, não excluem o desejo de fazer parte da coletividade para conseguir a realização individual.

Se, por um lado, ventos promissores colocam, na reflexão do papel educacional da escola, uma abordagem centrada na prática, por outro lado, traz preocupações a que não se pode fugir. Ao se propor uma formação de professores que tem na prática a sua grande fonte inspiradora, corre-se o risco de leituras simplistas e pouco críticas, o que poderia levar a armadilhas necessárias de serem evitadas, como a retomada de:

1. uma visão bipolarizada entre teoria e prática;
2. um novo pragmatismo na formação dos professores.

Sobre a bipolarização entre a teoria e a prática, o trabalho de Lüdke (1996) parece ser de extrema relevância ao mostrar que os professores também caminham para um amadurecimento e já não caem tão facilmente em armadilhas como esta.

Em seu trabalho de pesquisa sobre as impressões dos professores de seus processos de socialização profissional, esta autora se deparou com concepções e avaliações a respeito dos cursos de formação inicial, cursos normais e licenciaturas, que são importantes pontos de reflexão sobre como estes profissionais estão enfrentando a questão da teoria e da prática.

Lüdke esperava encontrar nos professores uma super valorização da prática e um certo desprezo pela teoria. Surpreendeu-se com algumas das respostas dos professores ao avaliarem seus cursos de formação inicial, tanto os cursos normais como os de licenciatura, reconhecendo influências destes no exercício da docência. Em suas palavras:

Embora esperássemos uma voz crítica em uníssono expressando uma visão negativa unindo nossos entrevistados, em relação aos dois cursos, surpreendemo-nos com avaliações bastante positivas sobre o que aprenderam no curso normal e também na licenciatura (Lüdke, 1996, p.35).

Por outro lado, os depoimentos dos professores também apontaram para o conceito de que é na *prática do magistério e nas instâncias por ela oferecidas* que verdadeiramente se aprende a ser professor.

Em sua análise, Lüdke (1996, p.36) não considera incoerentes ou antagônicas as respostas apresentadas pelos professores. Para esta autora, ao valorizarem a formação prática, os professores não estão desqualificando a formação inicial, mas trazendo à luz uma outra questão: *O que cabe adequadamente no âmbito da formação formal do futuro professor e o que de fato não se deveria esperar dele?*

Para ela, esta é uma questão que geralmente remeteria à discussão entre teoria e prática, ao se assumir uma posição bipolar. Baseando-se nos depoimentos dados por muitos dos professores entrevistados, conclui que estes sabem ser imprescindível que se tenha um lastro teórico antes de se iniciar o exercício prático do magistério, o que não significa desconhecem a importância da formação posterior adquirida a partir da prática. Ela considera que não está claro, para os professores, o papel dos cursos de formação inicial,

portanto, não sabem que estes possuem apenas um caráter introdutório, sendo necessário todo um investimento posterior, inclusive prático, para complementá-lo. Em suas palavras:

O que nos ocorre, como sugestão explicativa no momento, é a importância de assinalar a formação inicial, como o nome já diz, apenas como preparação inicial. Ela não deveria ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para a qual não está aparelhada. O próprio professor, numa visão realista, como indicam os comentários acima, reconhece que aquele 'relativo preparo' recebido na escola normal foi ficando para trás, sendo superado pelo que foi aprendido na prática, com os alunos. Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem abarcar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais eficiente, assumindo a especificidade desse caráter inicial (Lüdke, 1996, p.37).

Lüdke (1996) compartilha das posições de Elliot que, segundo ela, trabalha em *uma perspectiva de preparação teórica que privilegie uma filosofia da sabedoria, e não uma filosofia do conhecimento, como acontece usualmente em nossas academias* e de Young, que, em seu trabalho, traz uma advertência:

perigos de uma capitulação meio culpada dos membros da academia frente ao 'saber dos práticos', insistindo na importância da teoria, 'mais teoria', para responder aos problemas da prática, inclusive a partir das disciplinas tradicionais (Lüdke, 1996, p.37).

Quanto ao risco do pragmatismo, espera-se que este mingüe na mesma proporção em que processos de definição e fortalecimento de uma identidade docente, construída a partir dos próprios professores, sejam desencadeados. Lüdke (1996) corrobora a posição de Nóvoa sobre a necessidade de serem os próprios professores *produtores da sua profissão*³³, defende a posição de que alguns dos desafios que se colocam poderiam ser resolvidos a partir da adoção consciente por parte dos professores de posturas que favoreçam a existência de experiências coletivas, contribuindo assim para a definição de uma identidade docente.

³³ Lüdke (1996, p.41) diz que o termo profissão é usado por Dubar como *'formas identitárias' que o trabalhador vai assumindo ao longo de seu desenvolvimento profissional*. E que o magistério é uma profissão ainda repleta de ambigüidades (tais como ser associada a ser uma prestação de serviço, a idéia de sacrifício a ser enfrentado, e outras tantas) o que faz com que sobreviva a discussão sobre ser ou não uma profissão, mas esclarece que *Para os objetivos de nossa pesquisa, achamos mais apropriado considerar o magistério uma categoria profissional, sem deixá-lo no contexto geral da sociedade e do tempo aos quais pertence*.

Nos depoimentos analisados por ela, quase todos os professores mostraram possuir a consciência do quanto aprendem e aprenderam com o exercício cotidiano do magistério, declararam *ter sofrido bastante com o chamado 'choque da realidade'*, principalmente no início de sua profissão, responsabilizaram-se direta ou indiretamente por seus erros e sucessos. Eles falaram também da ajuda que receberam de seus pares, dizendo-a decisiva para a continuidade de suas carreiras, como aliás o demonstra a fala de uma das professoras: *fui adotada pela escola, que era como minha família*. Ao analisar esta questão, esta autora diz:

Quase todos os nossos informantes atestaram a importância da ajuda que receberam ao enfrentar suas primeiras escolas e depois, ao longo de suas carreiras. Na fase inicial parece ter sido fundamental a boa acolhida de uma diretora, a orientação espontânea dada por supervisoras, por colegas de escola ou por irmãs também professoras. A escola foi percebida por alguns como desempenhando papel central nesta cena inaugural (Lüdke, 1996, p.39).

Esta percepção da ajuda que recebem, principalmente, no início de suas carreiras, é também compartilhada por Mello (1998). Em seu trabalho sobre os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conta de sua experiência pessoal de acolhimento e da experiência de falta de apoio de uma outra professora que acompanhou e que acabou por abandonar a profissão. Esta autora considera fundamental o tipo de acolhimento recebido pelo professor em seu início de carreira ao se deparar com o que vem sendo conhecido como *choque da realidade*³⁴.

3.3 Os saberes docentes e as relações interpessoais no seu fazer cotidiano

Meu trabalho não é apenas presidir conselhos de classe ou examinar relatórios de orientação (...) consiste também em olhar os alunos, em "vê-los", em constatar que têm um corpo, roupas, botões, espinhas, um belo sorriso ou uma gagueira" (Gentzmittel, 1993, p.28).

³⁴ Esta autora esclarece que "choque de realidade" é o impacto que o professor iniciante sofre ao ingressar no magistério. De posse do diploma e do entusiasmo que freqüentemente marcam o ingresso na carreira, o recém-professor logo se ressentido (Mello, 1998, p.24).

Demonstrando uma certa indignação, Arroyo (2000) fala como, comumente, o educador é tratado: como se nada entendesse de seu ofício – a arte de educar. É assim que os dirigentes tratam os professores, passando-lhes enormes listas com normas disciplinares e burocráticas. É assim que os professores tratam os pais, esquecendo-se de que os pais também são educadores, agem como autoridades que se dirigem a pais leigos, falando-lhes, no máximo, dos conhecimentos e das competências que os alunos deveriam apreender e com isso a distância entre família e escola aumenta cada vez mais. Entre eles, fala-se de tudo, menos dos alunos, de suas necessidades e de suas frustrações e das dificuldades que cada um encontra para educar.

Para Arroyo (2000, p.42), na busca de sua auto-imagem, da sua identidade, o professor, pedagogo ou mestre-educador, se *constrói cada dia em relação à infância, adolescência e juventude como possibilidades, inclusive em nós*. Assim:

*Ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação. **Uma autoformação fundadora?**, se pergunta Lyotard (Arroyo, 2000, p.42).*

Falando das condições de trabalho vivenciadas pelo professor - *As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a condição de aulistas, o fraco ambiente cultural das escolas, a duplicidade de turnos de docência e ainda o trabalho doméstico* - ele afirma que estas *não apenas limitam a qualidade da docência, impossibilitam uma autoformação formadora* (Arroyo, 2000. p.42).

Comentando as condições desumanas de vida, a infância e a adolescência roubada da maior parte de nossos alunos, ele nos conta um diálogo que teve, certa vez, com um fazendeiro: *“que falta nos faz a educação”*, disse-lhe o tal fazendeiro. Ao que este lhe perguntou sobre a existência de escola na fazenda. O fazendeiro lhe respondeu: *Não precisamos de escola. Criança que aprende a ler não quer ficar mais no campo*. Ao falar do papel que os segmentos sociais dominantes reservam à educação, reafirma uma antiga percepção de que, efetivamente, não se deve investir em educação popular de qualidade,

como ele diz:

Educar como adestramento, como moralização para termos um povo ordeiro e trabalhadores submissos. Esta visão de educação é bastante divulgada. A escola, o ensino, o aprender as letras lembram processos sociais menos conformadores, mais libertadores. Desencontros que tem marcado a visão da educação e da escola e a auto-imagem de seus profissionais. Nos vemos mais como docentes do que como educadores e vemos a escola como tempo de ensino, mais do que como tempo de educação. (Arroyo, 2000, p.50).

Evocando Paulo Freire e toda a sua magnífica obra, Arroyo (2000) deixa em aberto algumas perguntas: Como ser educador em meio a todo este conjunto precário de condições de trabalho? Como saber ser, se muitas vezes não o fomos e vemos que nosso aluno também não o é, tendo sido roubado dele, ou de nós mesmos, a infância e a adolescência? Fala, assim, do que talvez seja o maior dos ensinamentos de Paulo Freire: ensinar a indignação; ensinar a não aceitar a desumanidade a que muitos estão submetidos. Surpreendendo-se com sua própria constatação de que o ofício de mestre é, assim, um dever-ser incômodo, faz outra indagação:

como os professores e professoras conseguem continuar acreditando na educação como humanização no meio de tanta desumanização? Será, talvez e sobretudo, a partir dessa cotidiana constatação que continuam se perguntando sobre a outra viabilidade – a da humanização deles e delas e dos educandos? (Arroyo, 2000, p.49).

Alerta também para a necessidade em se modificar o enfoque dado ao debate educacional que, sabe perfeitamente, existe em nível institucional:

Os debates sobre a cultura e a prática de reprovação, sobre a indisciplina e a violência, sobre o desinteresse dos educandos e sobre a sensação de fracasso dos educadores teriam de ser discutidos nesses níveis onde o próprio sentido de nosso ofício de mestre está em jogo. Entender que nos situamos nas fronteiras, nas situações-limite de desumanização-humanização em que a infância joga suas possibilidades tão limitadas de ser alguém. Re-situar nosso ofício nos tensos processos de ensinar-aprender a ser humanos traz novas profundidades para repensar os problemas vividos na prática. Não adianta fugir deste núcleo onde historicamente nos situamos (Arroyo, 2000, p.57).

E lembra aos educadores uma outra concepção de educação, surgida na América

Latina desde o final da década de cinquenta no Movimento Popular, que tem a ver com a vida e com a construção da cidadania em que se articula libertação, emancipação e politização do povo. Conclui que o trabalho pode deformar ou formar o educador, lamentando que esta concepção de educação está presente apenas nas estratégias de resistência e de transgressão de alguns profissionais, enquanto a maioria dos educadores continua se lamuriando da falta de interesse dos alunos e de como chegam à escola carentes e mal-educados:

É preocupante que a infância, adolescência e juventude não tenham interesse por nossas lições, mas pode acontecer que tenham interesse por outras lições, por exemplo como aprender os valores em uma sociedade sem valores, como aprender a amizade, o amor, o relacionamento humano, os valores e leis que regulam o relacionamento entre gêneros, classes, raças, idades. Pode ser que queiram saber como vão se inserir no trabalho, nas artes, na cidadania, como funciona a produção... como ser gente. Será que a infância, adolescência, juventude não se colocam essas questões? Ou nós não incorporamos essas questões como conteúdos de nossa docência? Seu “desinteresse” não questiona radicalmente a nossa “desumana” docência? (Arroyo, 2000, p.56).

Falando sobre as condições de trabalho e da prática pedagógica cotidiana do professor, Mello (1998, p.353), nas conclusões de sua pesquisa sobre os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do Ensino Fundamental, diz como

o contexto político e o tipo de gestão realizados na escola incidem diretamente no trabalho das professoras, tanto em suas condições objetivas como nas que chamaria de subjetivas (humor, sentimentos, disponibilidade para os alunos), tornando-os mais favoráveis aos alunos.

Esta pesquisadora também encontrou outros fatores inerentes à pessoa do professor que também incidem diretamente na sua prática pedagógica, conferindo-lhe um aspecto mais rotineiro ou mais improvisado: *a intimidade com o conteúdo de ensino e a qualidade da relação estabelecida com os alunos pareciam ser as balizas para o estabelecimento das rotinas e da **improvisação** nas práticas pedagógicas das professoras...* (Mello, 1998, p.356). Estes fatores faziam com que suas práticas se tornassem mais facilitadas e se originavam na formação básica, na formação continuada ou nos estudos por livre iniciativa e no próprio exercício profissional *que funcionaria como locus da ação cotidiana,*

caracterizando-se como fonte de recursos para a ação docente, como indicaram, além de Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Caldeira (1993) e Dias-da-Silva (1992). (Mello, 1998, p.373).

Mello (1998, p.353-354) fala de como estas práticas pedagógicas apontavam para *demandas de contenção do movimento e da fala dos alunos* e de como as professoras se submetiam incondicionalmente às ordens hierárquicas, independente de serem bem ou mal sucedidas em suas ações. A ação e os saberes docentes se agrupavam em quatro eixos, os quais Mello chama de categorias de ação: inserção da criança no espaço escolar; ensino de conteúdos moralizantes; ensino de habilidades que julgavam serem necessárias à aprendizagem; e ensino de conteúdos propriamente ditos. Em relação à inserção da criança no espaço escolar, elas cobravam atitudes de submissão de seus alunos, fundamentadas na idéia de que a criança tem que ouvir e obedecer aos adultos - algumas das professoras tomavam para si a responsabilidade pelo desenvolvimento de atitudes e comportamentos nos alunos, enquanto outras, provavelmente porque não conseguiam fazê-lo, responsabilizavam os próprios alunos e suas famílias por suas atitudes e comportamentos inadequados. Em relação aos conteúdos moralizantes, eles eram passados por algumas delas, que lhes ensinavam valores que deveriam guiar o comportamento das meninas e dos meninos dentro e fora dos muros da escola – uma delas chegava a enfatizar a necessidade do esforço pessoal para se conseguir o que se quer. Para a aprendizagem escolar, essas professoras consideram ser necessário o desenvolvimento de habilidades como *saber copiar da lousa, saber segurar o lápis, saber ouvir a professora, saber seguir as instruções dadas por elas ou por material de ensino, saber organizar o caderno, saber fazer cada atividade no tempo determinado*. A intimidade com os diversos componentes curriculares revelava-se de forma diferenciada nestas professoras, que acabavam por privilegiar e apresentar maior facilidade na flexibilização do planejamento naqueles com que mais se afinavam. A atualidade e transformação destes conteúdos aconteciam em consonância com a política de implantação da Escola-Padrão³⁵ e através de pesquisas, realizadas individualmente em materiais didáticos, nem sempre devidamente atualizados.

Também foram encontradas, por ela, diferenças nas ênfases dadas a estas três categorias que variavam de acordo com as séries dos alunos: para as primeiras e segundas

³⁵ Escola-Padrão foi um projeto do governo do estado de São Paulo, no início da década de noventa, em que se elegeu algumas escolas para a sua implantação e se exigiu, entre outras coisas, a adoção das propostas curriculares, produzidas, na época, por sua Secretaria de Educação.

séries dava-se maior ênfase às três primeiras categorias; e para as terceiras e quartas séries, o trabalho poderia ser mais intenso com os conteúdos de ensino.

Citando conclusões apontadas pelo trabalho de Caldeira³⁶ (1993), na Espanha, Mello (1998, p.374) anuncia que algumas delas convergem com os seus estudos. Quais sejam:

- a) *os docentes produzem um saber valioso em suas práticas cotidianas;*
- b) *a prática construída pelos docentes na cotidianidade escolar é histórica e social;*
- c) *as “condições materiais e institucionais” das escolas podem operar como elementos possibilitadores ou limitadores da prática docente.*

Ainda segundo esta pesquisadora, Caldeira (1993) aponta para mais um quarto elemento, o qual foi encontrado em seu trabalho mais como uma preposição do que como um fato: *as práticas e saberes construídos pelos professores na cotidianidade de seu trabalho, é o resultado de um processo de reflexão realizado coletivamente na escola* (Mello, 1998, p.374).

Carvalho (1999), em seu trabalho realizado com professores e professoras de uma escola de ensino fundamental na cidade de São Paulo, sobre as percepções que possuem os docentes das relações que estabelecem com seus alunos, fala sobre o embate entre a multiplicidade de identidades e os padrões idealizados do papel do/a professor/a e da relação professor/a - aluno/a, incluindo aí a identificação da docência com qualidades femininas.

Neste seu trabalho, trata os professores de forma sexualmente distinta, chama-os de professoras e de professores. Já em relação aos alunos, ela não fez distinção sexual, tratando-os, na maior parte de seu trabalho, com o genérico *alunos*, o que talvez seja justificado pela fala de uma das professoras que diz trabalhar com a criança que é um todo.

Para esta pesquisadora, a relação professor/a aluno não se restringe ao aluno, mas se completa na relação que o/a professor/a estabelece com a família do aluno. Como ela diz:

Como a escola primária não se dirige ao aluno, abrindo seus portões para a infância como um todo, “cuidando” em maior ou menor grau das crianças, abre-se o campo para as definições e conflitos entre as atribuições familiares e escolares,

³⁶ CALDEIRA, A. M. S. *La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiacion y construcción de su saber: um estudo etnográfico*. Teses Doctoral presentada ao programa de Doctorado Innovació Curricular i Formació Del professorat. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1993. 247 p.

isto é, entre as atribuições das mães e das professoras e professores (Carvalho, 1999, p.195).

Segundo ela, o *cuidado* é visto por todos, professores e professoras, como parte integrante do trabalho pedagógico deles e delas e, tanto para os homens como para as mulheres, ele é tomado como referência da qualidade do trabalho que executam. Para estes professores e professoras, o cuidado que conseguem ter para com os seus alunos se apresenta de forma diversa e o uso que fazem dele, diferentemente do que Carvalho encontrou na literatura, não interfere com o conhecimento teórico (o qual chamam de conteúdo) trabalhado com alunos e alunas, pelo contrário, ambos caminham no mesmo sentido auxiliando-se mutuamente, garantindo a quem melhor o utiliza um maior êxito na sua função técnica de *ensinador de crianças*.

Carvalho (1999, p.2207-208) também constatou que tanto as professoras como os professores identificam o exercício do controle com autoridade e disciplina, dizendo-os atributos masculinos e que , na opinião deles, o homem *se utiliza como reforço ou confirmação de sua masculinidade*; enquanto que para as mulheres, usá-lo pode ser visto como uma forma de *ameaça à feminilidade* delas.

A ambigüidade está presente na relação discurso-prática dos professores e das professoras. Se no discurso a autoridade é um atributo masculino, na prática as professoras a exercem sob forma de *controle*. Algumas lançam mão até mesmo de *pequenos* castigos físicos como forma de manter a sua autoridade. Apesar de o castigo ser reconhecido por todos como uma forma de controle, isto não lhes parece ser contraditório com as suas falas anteriores sobre a não adequação de mulheres exercendo papéis masculinos como o exercício do controle. Para as professoras, o emprego que fazem do castigo é uma maneira de manter o *cuidado* com as crianças.

Na percepção desta autora, o cuidado que é legitimado pela escola é um cuidado articulado com a discriminação das classes sociais, uma vez que tem um caráter filantrópico, em que só as crianças oriundas das camadas mais pobres dele necessitam. Sendo assim, ele vem de:

percepção elitista, um julgamento moral dos alunos e de suas famílias, às necessidades de atendimento à pobreza, marcado pela tradição controladora e moralista de nossas escolas primárias, mesclado com elementos das teorias da privação materna e da educação compensatória (Carvalho, 1999, p.116).

Através da pesquisa que realizou, ela não encontrou elementos que confirmem que a professora de séries iniciais trabalha a partir de suas referências do ser mulher/mãe. Para ela, tanto nos discursos de suas práticas como na observação dessas práticas, mulheres e homens usam na escola, suas mais variadas referências, sendo que a que identificam como a mais presente é a da relação adulto-criança, como ela diz: *os conhecimentos, valores e estratégias aprendidos na vida familiar e doméstica e em suas experiências como homens e mulheres, além do que ambos levam para casa modelos, práticas e saberes desenvolvidos na experiência docente.*

Ao perguntar sobre o que é o bom professor, Carvalho (1999) encontrou nas respostas a existência de valores variados:

- a estagiária Priscila valoriza o ser compreensivo, quando diz: *Eu acho que o professor ideal é aquele (...) que tenta entender, ele tenta se relacionar bem, não só com o aluno, mas com todo mundo;*
- Taís, a professora de classe média, que mora no bairro desde que nasceu e estudou *a vida inteira* na escola em que hoje dá aula e que diz que um dia ainda vai fazer um curso de Pedagogia, valoriza a sensibilidade ao falar: *Eu acho que a pessoa que vai para o magistério, ela tem isso, tem essa sensibilidade. Porque ela não fica. Não agüenta, cai fora;*
- Alda, a professora de vida pessoal difícil e de um cotidiano de muitas horas de trabalho, é a única negra, a única nordestina e a única mãe solteira da escola, valoriza a capacidade de doação ao outro, ao dizer: *A professora ideal seria alguém tão disponível que nem sequer tivesse vida pessoal;*
- Paulo, o professor aparentemente desvinculado emocionalmente das crianças valoriza a disciplina através de exercício de controle, quando diz: *Eu acho que o ideal seria aquele que teria que ter um controle sobre a classe, a princípio. E que tivesse uma facilidade de comunicação, que soubesse usar um vocabulário de acordo com a altura deles;*
- Maria Rosa, a professora que coloca os sentimentos, a família, o ser mãe... em primeiro plano, valoriza o caráter fundamentalmente emocional das relações, ao dizer: *É como eu te disse, você conseguir chegar até ele [aluno], você conseguir. Você entrar na sala de aula e você ser alguma coisinha para ele,*

alguma coisa você representa para ele. (...) É importante, você faz parte da vida dele;

- Mariana, a professora dedicada que tem no centro das atenções as necessidades dos alunos, valorizava a vocação, como diz: *Olha, se a gente fosse falar em termos espirituais eu dizia: 'Deus colocou ali.' Sabe? (...) o verdadeiro professor, perde a cabeça em alguns momentos, é porque o físico está cansado, não o espírito (...) O professor não é corpo professor, é espírito professor.*

Nestas suas falas, a multiplicidade apresentada por Louro (2001) também está presente. Nota-se que todos possuem uma representação geral e comum do que é ser um professor ao falarem do *estabelecer relacionamento* quando descrevem o professor ideal. Porém, cada um tem a sua própria representação do que estaria englobado no que Carvalho está sintetizando ao chamar de relacionamento. São cinco pessoas que possuem um objetivo comum – ensinar crianças – porém são cinco histórias, cinco sentimentos, cinco vivências a construir concepções e práticas próprias. Carvalho assim sintetiza estes personagens

Mariana, Maria Rosa, Taís, Alda e Paulo: cinco pessoas trabalhando no magistério das séries iniciais, passando horas de seu dia, ao longo de sucessivos anos letivos, em companhia de crianças a quem devem ensinar. Cinco pessoas com histórias, sentimentos e vivências diferentes, que criaram soluções diversas frente aos impasses que o trabalho docente lhes colocou (Carvalho, 1999, p.231).

É neste movimento, composto no espaço existente entre concepções gerais e concepções particulares que o mundo real, e nele a escola, se apresenta. Através das queixas que formulam, esses professores e professoras denunciam o campo de indefinições e conflitos em que vivem ora com a família de seus alunos, ora com o Estado representado na figura da secretaria de educação, eles dizem coisas como: *o professor está servindo de 'babá de aluno'* e se sentem explorados, como diz um deles: *por ser responsabilizado por questões de saúde, das faltas à escola, pelas carteiras de vacinação, ensinar boas maneiras, todas as tarefas que seriam do pai ou da mãe³⁷ e que tanto a família quanto o Estado estariam jogando sobre os ombros do professor* (Carvalho, 1999, p.192). Através das ações que realizam, mostram as inseguranças e inconsistências presentes na vida de

³⁷ Grifo da autora.

todos: Através da relação que estabelecem com as crianças, seus alunos, caracterizam as afetividades e as personalizações que compõem o cotidiano da escola.

Não são só um professor e algumas professoras, não são só um homem e diferentes mulheres que estão ali presentes. Para Carvalho (1999), nestas relações está presente também o adulto que cuida da criança. Nas noções que possuem de *cuidado*, o *controle* está presente: não podem permitir que ultrapassem os limites do que é certo e do que é errado. Mas, e o que é o certo e o que é o errado? É no todo de suas identidades que cada uma dessas respostas vai se construindo. É necessário para compreender o que se vê, que não se separe o todo de cada um deles, assim, devem ser analisados conjuntamente na perspectiva de gênero e da relação adulto/criança e de suas classes sociais e de suas histórias pessoais. E é a compreensão disto tudo que Carvalho (1999) foi construindo ao longo de todo o tempo de duração de sua pesquisa.

3.4 Docência e Gênero

É um fenômeno facilmente constatável que o magistério, principalmente o de crianças, se tornou uma profissão feminina. A questão a se discutir é: por que a docência, principalmente a da Educação Infantil, da Educação Especial e das séries iniciais do Ensino Fundamental, se tornou um reduto quase que exclusivamente feminino?

Fruto da crescente ocupação feminina nos mais diversos segmentos do mercado profissional, encontram-se hoje modificações nas concepções de ocupações profissionais tradicionalmente identificadas como de homens ou de mulheres. A desconfiança da capacidade feminina, para exercer certos papéis profissionais, já se mostra bastante abalada pela árdua luta empreendida pelas mulheres para provarem sua capacidade nos mais diversos campos. Paralelamente, a ocupação masculina em espaços identificados como femininos também caminha para uma redefinição. Porém, ainda encontramos seus resquícios no interior do dia a dia das instituições educacionais – escola, família, igreja e política – e nos próprios locais de trabalho. Estes são valores conservadores que resistem e se apresentam tanto no nível do discurso, muitas vezes disfarçado em piadas ou

“brincadeiras”, como nas atividades desenvolvidas nos locais de trabalho, através de situações de discriminação profissional, presentes, por exemplo, na composição da hierarquia de muitas profissões, nas oportunidades para a disputa de vagas ou no emprego de artifícios usados para encobri-las.

Carvalho (1999), falando da implantação recente de uma visão mais flexível de trabalho e de novas formas de organizá-lo relacionadas à valorização e ao aproveitamento de características de socialização feminina, cita o trabalho com bancárias realizado por Liliana Segnini (1994):

(...) elementos considerados como parte da socialização para o trabalho doméstico – especialmente a capacidade de lidar simultaneamente com diferentes produtos e informações, a responsabilidade, a iniciativa, a amabilidade e atenção para com o cliente – vêm sendo valorizados nas mulheres bancárias e têm sido ao mesmo tempo utilizados por elas como instrumentos de ascensão na carreira e absorvidos pelos bancos como habilidades capazes de aumentar a produtividade (Carvalho, 1999, p.47).

Considera, no entanto, ser esta uma situação atípica, porque não percebe as mulheres serem normalmente valorizadas nem no sentido da classificação hierárquica e nem do salário, como diz:

A regra geral é de que as habilidades adquiridas pelas mulheres em seu processo de socialização, embora fartamente utilizadas no processo produtivo, sejam ignoradas enquanto componentes da qualificação de seus empregos, não significando, portanto, nenhum reconhecimento, seja salarial, seja de status social para as trabalhadoras. Uma vez que as qualidades associadas à feminilidade são consideradas naturais, habilidades adquiridas durante toda uma vida, num longo processo de socialização e disciplinamento, são vistas como inatas. Naturalizadas, elas não são levadas em consideração na classificação hierárquica, nem no salário (Carvalho, 1999, p.47).

É bastante atual procurar compreender o processo contínuo e crescente de feminização da carreira docente em seus mais variados níveis, principalmente nas áreas também identificadas como femininas, como Educação e Enfermagem. Analisar se efetivamente as habilidades e os saberes, utilizados na sala de aula e nas situações de conflitos, são aqueles que, de fato, são relacionados com o trabalho doméstico e com a maternidade - habilidades estas para as quais as mulheres são tradicionalmente socializadas.

Vários estudos que discutem a relação gênero e Educação caminham neste sentido, outros buscam outras justificativas, tentando construir uma relação direta entre a feminização do magistério e o processo de desprestígio, inclusive salarial, debatem, sobretudo, qual dos dois fatores seriam causadores e qual seria a consequência.

Em relação à docência na educação de crianças, é reconhecida a inexpressividade numérica da participação masculina em seus níveis de ensino. A explicação corrente, no senso comum, passa por vincular o magistério à maternidade e à visão da escola enquanto extensão natural do lar, decorrendo daí a crença de que qualidades tidas como femininas, tais como a maternidade, o *cuidar*, o amor, a paciência, a docilidade e outras mais, fariam das mulheres candidatas naturais à educação, principalmente, das crianças. De onde vem essa noção do senso comum? De onde vem essa crença de que o *cuidar*, o amor, a paciência, a docilidade são qualidades femininas? Até mesmo, de onde vem a crença de que essas qualidades são necessárias ao desempenho da docência?

Os dados estatísticos mostram que esta não é uma problemática local, um caso brasileiro. Se pegarmos os dados espanhóis presentes nos estudos de Enguita (1991), facilmente constataremos que eles não apresentam resultados muito diferentes dos dados brasileiros mencionados, por exemplo, por Bruschini (1981). Em ambos os países, a presença feminina no nível primário³⁸ aparece nestes estudos como de aproximadamente 90%.

Enguita (1991, p.52) faz uma afirmação a este respeito, que facilmente podemos adotar na análise da realidade brasileira: *uma análise da categoria docente não pode ser simplesmente uma análise de classe; tem que ser também, necessariamente e na mesma medida, uma análise de gênero.*

Em 1981, já professora e motivada pelos diálogos que manteve com alguns de seus interlocutores quando teve que se decidir sobre qual profissão lhe seria mais adequada, Bruschini buscou resgatar a fala de algumas professoras que havia anteriormente entrevistado, sobre o que as teria levado a optar pela docência. Esta autora trazia naquela época questionamentos até hoje presentes nas pesquisas e inconclusos quanto a seus

³⁸ Bruschini (1981, p.70) em seu artigo *Vocação ou Profissão?*, apresenta dados brasileiros levantados por Carmem Barroso que apontam os seguintes índices: 95% de mulheres no ensino primário, 60% no 1º. ciclo do secundário, 50% no 2º. ciclo e 23% no nível superior. Esta autora os compara com dados de outros anos, dando o exemplo dos de 1973, e conclui ter havido *um aumento constante e significativo da porcentagem de professoras ao longo do tempo e participação mais expressiva nos níveis menos elevados do ensino.* Romero (1995, p.263) apresenta dados de participação feminina nos cursos superiores de 1980, no Brasil.

resultados. Ela chamou de pistas para futuras pesquisas o que encontrou na fala daquelas professoras, como diz:

pistas para se refletir sobre o condicionamento das mulheres, desde a infância, para seguir determinadas diretrizes, tanto em sua vida familiar quanto em sua carreira profissional, que vão permitir que a sociedade continue a funcionar direitinho... e, finalmente, pistas para se tentar perceber se o fato de o magistério (e também a orientação educacional) ser composto, em sua esmagadora maioria, por mulheres, determina ou não sua percepção antes como uma vocação, uma doação, um ato de amor, do que como, simplesmente, uma profissão (Bruschini, 1981, p.170).

Além dos índices de participação feminina no magistério, podemos observar outras semelhanças na análise dos processos de constituição do corpo docente espanhol, apresentados por Enguita, e do brasileiro, apresentados por Bruschini, nas décadas de 80 e 70, respectivamente. Ambos apontam para discursos ideológicos semelhantes que tentam justificar a condição de adequação da mulher ao esquema dominante que promove o desprestígio desta profissão: o predomínio da idéia de ser o magistério uma atividade mais adequada a mulheres por prepará-las para o exercício da maternidade; a fuga dos homens da docência devido a ser esta uma profissão mal remunerada, o que, segundo Enguita, reforçaria a idéia de ser o salário feminino um salário de caráter complementar num emprego ‘provisório’, ou como diz Bruschini (1981, p.172), citando a socióloga francesa Evelyne Sullerot:

Pouco a pouco instala-se o círculo vicioso, a ‘lei do rendimento e do prestígio’. As mulheres entram nas carreiras que, ao perder o prestígio, passam a ser abandonadas pelos homens; ao mesmo tempo essas carreiras, com a entrada das mulheres, perdem gradativamente sua importância e passam a oferecer recompensas salariais pouco significativas.

Enguita (1991, p.52) apresenta uma terceira falácia que não é tratada por Bruschini àquela época, mas que é mencionada anos mais tarde por Louro (2001): a fuga dos homens desta profissão também se daria devido a estes não aceitarem *o fato de ser uma profissão que submete os docentes, fazendo deles fieis transmissores da cultura e moral dominantes e defensores da conformidade com a ordem estabelecida.*

Outras crenças da época também foram tratadas por Bruschini (1981) como

determinantes da crescente predominância feminina no magistério: o fato do magistério ser visto por muitos como uma vocação e não como uma escolha profissional que passa por vários determinantes; a facilidade encontrada pela mulher para conciliar atividade profissional e as suas tradicionais funções domésticas, por ser visto como um trabalho de jornada pouco extensa.

Ao investigar a crescente participação da mulher nos cursos secundários e universitários - principalmente na área de humanas, na Pedagogia e nas Licenciaturas - esta autora constatou ser este movimento muito mais uma imposição do mercado de trabalho do que uma questão de uma vocação feminina para essas áreas. As oportunidades de trabalho não se apresentavam igualmente para homens e mulheres, sendo estas últimas discriminadas para o exercício de determinadas funções - não coincidentemente as mais bem remuneradas e com poder de mando.

Bruschini (1981) trabalha na perspectiva de ser a escolha da profissão um processo que começa com o nascimento do indivíduo (podemos pensar que, atualmente, isto se dê até mesmo anteriormente a este momento, uma vez que já é de conhecimento da maioria dos pais o sexo do bebê antes mesmo do seu nascimento), ao se dar início a seu processo de socialização com o começo da inculcação de comportamentos, atitudes e valores, muitos deles diferenciados por classes sociais, mas também pelas diferenças sexuais³⁹. Nas palavras desta autora:

A escolha vocacional não é um momento, mas sim um processo que se estende da infância à vida adulta. Em qualquer parte do processo, no entanto, essa escolha resultará da interação entre dois conjuntos de fatores: um conjunto de preferências pessoais e um conjunto de expectativas ou estimativas que o indivíduo faz acerca de suas possibilidades de concretizar suas preferências (Bruschini, 1981, p.175).

Também abordando e questionando muitos dos mitos que envolvem o ingresso da mulher na docência – *o mito da desvalorização do magistério ocasionado pela entrada das mulheres nesse campo de trabalho; o mito de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia estatuto social e excelente remuneração; o mito de que a feminização só ocorreu porque os homens se retiraram do magistério e o seu exercício foi uma concessão às mulheres; o mito da passividade da professora primária; o mito do*

³⁹ Uma grande quantidade de autores desta época, trata das diferenças socialmente construídas para homens e mulheres. No Brasil, destacam-se autores na sociologia como Dulce Whitaker e Eleieth Safioti, na psicologia Marta Suplicy e na psicanálise Jurandir Freire Costa.

sentimento de vitimização da professora decorrente da condição feminina; o mito de que o salário feminino recebido no magistério era destinado a pequenos gastos e pouco significava para a família - Almeida (1998, contracapa) aponta para uma tendência equivocada de muitos trabalhos acadêmicos que consideram a mulher uma vítima da imposição do mercado:

As mulheres não somente reivindicaram, como forçaram sua inserção nesse campo profissional e conseguiram ocupá-lo em poucas décadas. É certo que a essa ocupação aliou-se uma série de fatores externos, como a necessidade de mão-de-obra, a queda do poder aquisitivo da classe média, a expansão do número das escolas e outros, mas não podemos nos esquecer de que os homens, antes de mais nada, sempre quiseram as mulheres dentro dos lares.

Para esta autora, a docência feminina também é fruto de uma contingência de fatores históricos que levaram a mulher a ansiar por maior liberdade e autonomia e por alterar *um destino imposto pela sociedade moralizadora que se erigia nos padrões de uma época resultante de um acelerado processo de urbanização*. Isto a levou a reivindicar mais instrução e participação no mercado de trabalho onde ela soube, através da demonstração de sua competência neste espaço possível e de mecanismos de resistência ao controle patriarcal, ampliar gradativamente a sua participação em outras atividades profissionais.

A história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade. Às vezes, acatavam as ideologias patriarcais, outras vezes as questionavam como uma forma de resistência, mas todas elas, tanto no Brasil como em outros países do mundo ocidental capitalista, mantiveram-se coerentes com seus princípios e seus valores durante todo o tempo. Em momento algum deixaram de lado sua preocupação com a infância, com a família, ou deixaram de manifestar o seu repúdio à violência e a todas as formas de exploração e opressão (Almeida, 1998, p.77).

Se de um lado a mulher foi assumindo e ampliando o seu espaço na educação de crianças, o homem, por sua vez, dele foi se afastando e assumindo outras novas profissões, provavelmente, melhor remuneradas e inicialmente fechadas para mulheres, criadas pelo desenvolvimento da industrialização e do capitalismo. Mencionando a fala abaixo, feita por um personagem literário ao lhe ser aconselhado que cursasse o magistério como meio de obter o seu próprio sustento, Almeida demonstra como era irreal o prestígio da profissão

docente já no início do século vinte, e que, muitas vezes, alguns homens profissionais liberais dela se utilizavam como meio de aumentarem o seu rendimento e, não raro com fins políticos, ampliar o seu prestígio junto às camadas sociais:

Nunca! Nunca serei professora pública! Uma pobre creatura sempre humilhada, por tantos superiores hierarchicos – diretores, inspectores, secretario. Quero trabalhar sim, não porém como escrava! Quero trabalhar como um ser pensante, e não como essas infelizes creaturas, transformadas em verdadeiras machinas, movidas tão somente pela pesadissima e complicada engrenagem denominada – Directoria Geral da Instrução Pública (Dora Lige, 1928 apud Almeida, 1998, p.37).

No entender de Almeida (1998), com o magistério de primeira a quarta definitivamente feminizado, a mulher participou ativamente das lutas reivindicatórias que, nos anos setenta, culminou em conquistas como jornada de trabalho compatível, salários não diferenciados dos salários masculinos, aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço, licenças de saúde e maternidade, entre outros. Reivindicações por melhores salários, no entanto, nunca foram atendidas, em seu entender, por questões que não estão diretamente vinculadas ao magistério, mas a histórica má remuneração dos principais serviços prestados pelo Estado à população.

Guacira Louro (2001, p.29) diz que o processo de constituição profissional/docente surge do processo de socialização da pessoa, e que este se estende e se completa através de todas as instituições formadoras, em particular a escola. Para esta autora seria ingênuo se tratar da entrada da mulher no mercado de trabalho e do predomínio de sua presença em atividades docentes como uma simples disputa de poder entre masculino e feminino ou com o reconhecimento de ser ou não a docência uma função mais própria de homens ou de mulheres. Esta autora propõe olhar para os determinantes históricos que envolvem esta questão ao considerar que as sociedades em seus diferentes momentos constroem necessidades, provocam problemas e propõem soluções.

No seu texto *O gênero da docência*, a autora descreve como, através dos tempos, as representações sobre o ser professor e o ser professora foram se constituindo, transformando-se e adaptando-se às novas exigências sociais. Louro (2001) também discute e defende a idéia de uma formação com base no reconhecimento de uma identidade

múltipla⁴⁰ para professores e professoras, construída a partir da multiplicidade de suas próprias identidades e histórias pessoais.

Respaldoando-se em Foucault (1993), esta autora diz que a representação é uma construção social que camufla disputas de poder que estão sempre presentes em todas as relações sociais, uma vez que constituem e produzem identidades sociais. Indo além do conceito utilitarista ou organizativo de representação⁴¹, utilizado por Marj Kibby, ela diz:

as representações não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são de fato, descrições que os ‘constituem’, que os ‘produzem’[...] Griselda Pollock (1990, p.203) afirma que todos os discursos sociais produzem representações [...] todas as representações ‘fazem’ sentido. É verdade que algumas acabam ‘adquirindo a autoridade do óbvio, do senso-comum e da auto-evidência, a tal ponto que seu status de representação é suprimido (Louro, 2001, p.99).

Segundo a compreensão que tem da escola, desde que a Modernidade se instalou, esta sempre foi espaço necessário para formar meninos e meninas para a sociedade. Em suas palavras: *À escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc (Louro, 2001, p.90).*

Louro (2001) diz ser uma ingenuidade querer encontrar na Legislação (decretos ou leis) as justificativas para serem homens ou mulheres, leigos ou religiosos, os *escolhidos* para serem os professores ideais. Se ao longo destes tempos, foi se colocando a escola na perspectiva de formar os modelos sociais ideais, para esta autora, é natural supor que se transformassem também em modelos seus mestres, professores e professoras, tornando-os exemplos a serem seguidos em todos os campos da vida. Lembrando que os modelos não são sempre os mesmos, que a história é dinâmica, demandando assim ideais diferentes a se constituírem em cada um de seus momentos. Para reforçar a sua idéia de transformação de padrões, esta autora cita o professor herói dos filmes de Hollywood que invariavelmente

⁴⁰ Como visto no capítulo em que tratou sobre gênero, Louro (1999b) em *Pedagogias da sexualidade* retoma o conceito de identidades múltiplas.

⁴¹ Poderíamos dizer, como faz Marj Kibby (1997), que ‘representações são apresentações’, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito. Portanto, as representações de professoras e de professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencente a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente (Louro, 2001, p. 98).

encampa as causas dos alunos, contribui com o seu bom senso e o seu desprendimento e que difere do padrão do professor, cujo valor maior é a ordem, figurada na rigidez disciplinar e hierárquica ao acatar ordens e, a qualquer custo, fazer com que elas sejam cumpridas por seus discípulos.

A preocupação com a formação dos professores iniciou-se com os religiosos, e em especial com os jesuítas. Ao elegerem a infância como momento ideal para se moldar os espíritos cristãos, ensinando-os disciplinadamente, o mestre passou a ser cuidadosamente preparado para exercer seu ofício, não lhe bastando mais um profundo conhecimento específico, necessitou se especializar na infância e nos métodos de conquistá-la e de melhor controlá-la. Louro (2001, p.92) ao descrever as mudanças que se processam no papel do professor, diz:

Ele se torna um 'especialista da infância', ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação do indivíduo.

Assim, para esta autora, as condições fundamentais para a feminização do magistério seriam fruto da conjunção dos seguintes fatores: representação do professor que se modificou ao longo da história, adaptando-se ao ideal almejado pelas sociedades em seus tempos históricos específicos - do religioso que doutrinou os cristãos, ao professor que ensinou os homens a se adaptarem à vida urbana, à professora que ensinou às meninas a ordem e o progresso, a modernização da família (privada e reduto de atenção e amor) e a higienização -; a abertura da educação para as meninas e a conseqüente formação e emprego de mulheres para este fim; e o maciço investimento científico nos processos de formação da criança em que se “descobriu” serem atributos facilitadores da aprendizagem infantil, atributos em “todos” os tempos identificados como femininos (amor e afeto). Em suas palavras:

a infância tornou-se alvo preferencial dos novos discursos científicos [...] à medida que as novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto como fundamental, passam a considerar o amor como parte do 'ambiente facilitador' da aprendizagem. A representação do magistério passa, então, a ser mais claramente feminina – pelo menos do magistério que tem como alvo as crianças, o magistério

primário ou de primeiro grau (Louro, 2001, p.98).

Desta maneira, seria então desejável que as mulheres, possuidoras dos atributos mais indicados ao exercício do magistério, assumissem o papel de ‘mães espirituais’ de seus alunos, concebendo-se assim o magistério em uma extensão da maternidade. Isto, porém, não poderia significar por em perigo a verdadeira família, afastando a mãe de seus deveres para com o lar. Não foi difícil encontrar solução para este problema: as mulheres *sós*, as solteiras e as viúvas, deveriam se ocupar do magistério:

Inicialmente, como vimos, combinam-se elementos religiosos e ‘atributos’ femininos, construindo o magistério como uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância. As mulheres professoras – ou para que as mulheres possam ser professoras – precisam ser compreendidas como ‘mães espirituais’. O trabalho fora do lar, para elas, tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades. Assim, as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras e as viúvas. Nos primeiros tempos quem vai, efetivamente, exercer a profissão são as mulheres ‘sós’ (Louro, 2001, p.104).

Para Louro (2001), no seu início, a feminização do magistério criou novas e ambíguas imagens para representar a nova professora. Se de um lado ela era associada à solteirona abnegada, que ao não ter *conseguido* casar – destino natural e desejado para todas as mulheres - buscou para si uma função análoga a essa - o magistério. De outro lado, por ser solteira, era uma mulher que carregaria para sempre o estigma de ter falhado: *pois carregava para sempre o insucesso de não ter casado e não ter tido filhos*, ao mesmo tempo em que carregava prerrogativas “masculinas”: por ser mais independente, uma vez que para ir trabalhar tinha um maior trânsito no espaço público e por receber o seu próprio salário, podendo assim prover o seu próprio sustento.

Louro (2001) relata que também havia um certo clima de mistério envolvendo a sexualidade das professoras solteiras e dos professores: se de um lado seus trajes e comportamentos transmitiam a discrição, a reserva e a assexualidade; de outro lado, tanta reserva e discrição eram palcos propensos à livre atuação da fantasia erótica, fazendo delas e deles personagens ativos, silenciosos, e possuidores de uma vida misteriosa e oculta.

Se muitas dessas imagens hoje já não existem mais, outras no entanto parecem resistir ou até mesmo continuam a ser cultivadas no imaginário das pessoas. Assim, ao

concordar com as tipificações de professores e professoras que muitas vezes aparecem nos trabalhos de pesquisa de outros autores, ela diz:

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificam professoras e professores. De um modo talvez esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada a autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/alunas (Louro, 2001, p.107).

Sem dúvida, existe uma certa urgência em que os professores construam uma identidade profissional. No entanto, a identidade de uma profissão não é feita por agentes homogeneizadores (professores e professoras identificados num único modelo) de seus agenciados (alunos e alunas forçados a assumirem um único modelo). Não se pode simplificar a problemática da profissionalização dos professores através da aceitação da imposição de novos ou velhos rótulos, ainda que seja este o discurso de muitos que defendem o fortalecimento da profissão docente. O fortalecimento desta profissão virá, com o reconhecimento de serem múltiplas as representações de professores e de professoras, *onde práticas e representações conflitantes e contraditórias coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses*. No dizer de Louro *não existe identidade una, coerente e estável: ‘Quem é bom professor ou professora’ ou, mais simplesmente, quem é o/a professor/a é uma questão que pode, sem dúvida, comportar muitas e diversas descrições* (Louro, 2001, p.108).

CAPÍTULO 4

REFERENCIAL METODOLÓGICO

4.1. Objetivos da pesquisa

Pressupondo que são características dos seres humanos as possibilidades de desenvolver e realizar reflexões e críticas, à construção, à conservação e à transformação de suas práticas e idéias, detenho o meu olhar/audição na reflexão e na fala das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, que pensam e repensam, dentro das possibilidades de seus conhecimentos, as suas práticas, idéias e relações. Neste trabalho de pesquisa, foi isto que pretendi fazer: abrir um espaço de escuta para a fala e a reflexão de duas professoras de Ensino Fundamental sobre seus saberes, suas práticas, seus olhares para as relações interpessoais presentes em suas salas de aula, em especial no que se refere às questões de sexualidade e de relações de gênero. Busquei, ao ouvi-las, apreender, identificar e localizar os elementos constitutivos de suas concepções, de seus valores sociais e culturais, por acreditar estarem eles presentes e, possivelmente, influenciando as suas práticas, à medida que lhes direcionam a suas ações e promovem as formas com que se relacionam e compreendem o relacionamento de todos que estão em suas salas de aula. Optei trabalhar apenas com professoras porque são elas a compor a imensa maioria das docentes de Educação Fundamental em nosso país.

Lançando mão de minhas “curiosidades” profissionais e dos pressupostos teóricos anteriormente expostos, com esta pesquisa busquei responder à seguinte questão: *Como as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental percebem a construção de suas concepções e práticas no concernente, especificamente, ao seu trabalho com a sexualidade e com as relações de gênero que se apresentam na sala de aula e nos outros espaços da escola?*

Os objetivos específicos que tracei para responder a questão acima apresentada e que guiaram cada uma das minhas ações ao longo deste trabalho de pesquisa, em especial a

escolha do referencial teórico que acolhi e as categorias que, através dele e das sucessivas leituras que fazia da fala destas professoras, foram assim se delineando:

- 1. Identificar quais as trajetórias de formação profissional das professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental, quais suas percepções sobre elas e quais as relações que as professoras estabelecem entre os seus processos de formação profissional, seus processos de formação pessoal e a construção de sua prática docente cotidiana.*
- 2. Identificar quais as percepções que as professora têm de sexualidade e de relações de gênero nas relações interpessoais (aluno-aluno, aluna-aluna, aluno-aluna, aluno-professora, aluna-professora, todas nos dois sentidos) que estão presentes no ambiente escolar.*
- 3. Identificar como as professoras percebem suas próprias lidas com as questões relacionadas a gênero e a sexualidade que se apresentam na sala de aula, em todo o espaço escolar ou que são trazidas de fora para a escola através da fala ou de outras formas de expressão dos alunos e das alunas.*
- 4. Identificar, através das falas das professoras, quais as concepções que permeiam as suas percepções (ou ausência delas) sobre a sexualidade e as relações de gênero de seus alunos e alunas.*
- 5. Identificar quais as concepções pessoais de sexualidade e de relações de gênero que influenciam nas percepções e concepções que estas professoras possuem da sexualidade na infância e das relações de gênero e como estas interferem nas relações que estabelecem com os seus alunos e alunas e que consentem que estes estabeleçam com elas.*

4.2 A pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza por ser um estudo de caso, no sentido usado por Merriam (1998)⁴² para este tipo de pesquisa. Foi sujeito desta pesquisa um grupo⁴³ composto de professoras do Ensino Público Municipal da cidade de São Carlos que possuem predicados semelhantes, como, por exemplo, o mesmo nível de formação inicial como professora, são da mesma faixa etária e estão na fase inicial da experiência docente, que se constituíam nos critérios de seleção dos sujeitos que foram estipulados como necessários ao alcance que esta pesquisa se propunha ter, e que, em momento oportuno, estarei especificando e justificando.

Para conhecer as concepções das professoras, escolhi colher seus depoimentos, chamados por alguns autores de relatos orais, através da técnica de entrevista descrita por Ludke e André (1986) com perguntas semi-estruturadas e organizadas em um roteiro aberto (Anexo A). Na organização do roteiro de entrevista, tive a preocupação em tratar das questões primeiramente de forma genérica - as relações cotidianas vistas no geral - para, em seguida, encaminhá-las diretamente para os temas específicos desta pesquisa: sexualidade, relações de gênero e educação sexual. Durante toda a duração das entrevistas, procurei compreender as pontes que as professoras faziam entre a sua atuação docente e a sua trajetória pessoal, em alguns momentos estas eram feitas por iniciativas próprias e em outros momentos eu as estimulava a fazê-las.

Queiroz (1988), diz das vantagens em se trabalhar com *o relato oral* em determinadas situações de pesquisa. Para esta autora, este instrumento de coleta de dados delimita o tema de interesse de uma pesquisa - no caso específico desta pesquisa, a percepção de professoras sobre sexualidade infantil e as relações de gênero presentes nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental - permitindo ao pesquisador retomar aspectos que julgue relevantes, aprofundá-los e trazer de volta o narrador quando

⁴² Segundo Mello (1998), a concepção de estudo de caso de Merriam (apud Bogdan, Biklen, 1994), consiste na “*observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento em especial*”.

⁴³ Para Mello (1998, p.93), Bogdan e Biklen (1994) fazem um acréscimo à definição de Merriam (1998) dos sujeitos que podem estar envolvidos numa pesquisa que se caracterize como um estudo de caso, dizendo: *grupo pode ser descrito como a reunião de sujeitos que partilham uma certa identidade, compreendendo, por exemplo, concepções de valores*.

este, tomando algumas das pontes que faz, não consegue mais retornar sozinho ao tema proposto⁴⁴.

Sendo assim, a minha percepção de que a narrativa das professoras seria um bom instrumento de pesquisa, gradativamente, ia se fortalecendo e, cada vez mais, eu me convencia da relevância das histórias contadas aqui e ali pelas professoras conhecidas. Queiroz (1988) fala que (...) *na verdade tudo o que se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja a história real, seja ela mítica* (Queiroz, 1988, p.19) e que qualquer história tem um sentido revelador na pesquisa social, pois *por meio da decomposição do todo em seus elementos, chega-se a um arranjo dos dados que não existia anteriormente; acredita-se que a nova disposição dos mesmos levará a um conhecimento de significados implícitos ou latentes* (Queiroz, 1992, p.25).

Goodson (1995, p.71) denuncia a desatenção que a pesquisa na área educacional tem dado à voz do professor:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a ‘vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho⁴⁵. E, a nível ⁴⁶ de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.

Ele justifica a importância que dá à voz do professor, falando dos investimentos no “eu”, nas experiências e no ambiente sociocultural que estão presentes na prática de cada um:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática⁴⁷ (Goodson, 1995, p.71-72).

⁴⁴ Esta é uma das diferenças marcantes entre depoimentos e histórias de vida propostas por Ludke & André (1986): na primeira é claro a existência de um tema específico, enquanto na segunda é o próprio narrador quem dá a direção e os temas que virão.

⁴⁵ Grifo meu.

⁴⁶ Expressão utilizada conforme o original: “a nível de...”.

⁴⁷ Idem.

O depoimento seria assim uma forma de adquirir o relato das histórias de formação destas professoras, as quais identifico aqui com o que Queiroz (1988) chama de *História Oral* que é, em sua opinião, tradicionalmente o método de difusão do saber por estar presente, em seu interior, o hoje e o ontem (do mais longínquo até a experiência do dia-a-dia). Esta autora ainda diz ser este um termo bastante amplo que recobre uma grande quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documento, ou cuja documentação se quer completar. Durante os anos 40, a *História Oral* não foi um instrumento muito utilizado, tendo sido substituída neste período pelas técnicas estatísticas e só na década de 60 foi reabilitada por Oscar Lewis: introduzindo o uso de novos recursos de registros, o uso do gravador e da fita cassete, que permitem que sejam preservados na fala do entrevistado todos os significados a ela inerentes (vivacidade das entonações, das pausas, do vaivém no que contava).

Nesta pesquisa, em que trabalho com a história oral de professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental, parto do pressuposto de que a ponte entre passado e presente na vida profissional já é um fator pesquisado por autores como por exemplo Ezpeleta e Rockwell (1986)⁴⁸, sendo assim as professoras trazem, na maneira como agem na sala de aula e em seus relatos, as marcas dos fatores que influenciaram a formação de suas próprias relações de gênero e sexualidade. Na escolha que fiz de serem elas professoras iniciantes – apenas um ano de profissão - buscava afastar destes depoimentos os vícios do discurso e das aprendizagens adquiridas através de uma longa experiência em uma profissão⁴⁹. E o fato de ter escolhido mais de uma professora com algumas características semelhantes, conforme tratarei abaixo, buscou limitar as narradoras num mesmo contexto histórico e geográfico, ao que Queiroz (1988) chama de *uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo*. (Queiroz, 1988).

A história oral, colhida através de depoimentos dados em entrevistas, conta, segundo Queiroz (1988), com três agentes fundamentais que não atuam de maneira neutra e muito menos no mesmo compasso: o ouvinte/entrevistador, o narrador/entrevistado e o signo utilizado para a transmissão (desenho, escrita ou fala de um transmissor). O narrador traz em sua narrativa sua própria avaliação sobre o que deve ou não ser contado, o que está permeada por sua própria subjetividade⁵⁰; o signo pode ser re-significado, diferentemente,

⁴⁸ Para saber mais sobre a influência da história de vida no fazer profissional, ver Ezpeleta e Rockwell (1986).

⁴⁹ Huberman (1995) em seu trabalho sobre a vida profissional de professores.

⁵⁰ Subjetividade está aqui entendida enquanto uma construção sócio-cultural. (Queiroz, 1988, p.37).

pelo narrador e pelo ouvinte; e o ouvinte/pesquisador é guiado pelo seu próprio interesse ao procurar o narrador, sendo assim, é ele quem dirige a entrevista com objetivos nem sempre semelhantes ao do narrador. Além disso, no momento de realizar a análise, é o ouvinte/pesquisador quem irá manipular o dado empírico⁵¹ obtido, sacrificando determinadas informações e valorizando outras de acordo com o interesse dos objetivos de sua pesquisa.

Para tentar o distanciamento de respostas que poderiam estar sendo dadas em função de uma expectativa criada pelos objetivos específicos desta pesquisa, ao contatar as entrevistadas usei como estratégia falar-lhes que queria saber das suas percepções sobre suas trajetórias de formação profissional e sobre as relações interpessoais presentes na sala de aula (visão que possuem de seus alunos). Deixei para especificar as relações de gênero e a sexualidade de seus alunos e alunas para o momento em que faríamos as entrevistas - ao longo das entrevistas, eu tentava detectar, nas falas das professoras, aonde deveríamos buscar maior profundidade e o que merecia ser repassado por serem considerados por mim questões mais centrais numa tentativa de obter melhores subsídios para realizar uma análise mais fidedigna dos processos de construção de suas concepções.

Queiroz (1988) fala que o uso de recursos eletrônicos pressupõe uma possibilidade de se trabalhar com o símbolo integral (a precisão da linguagem do narrador, a ordem que dá a suas idéias, as suas pausas) - nas entrevistas, pedi permissão das professoras e usei um gravador. E, se de um lado isto fica prejudicado por se ter que recorrer a transcrições, transformando assim a fala em um documento escrito; por outro lado, o documento escrito pode ser conservado por um tempo bem maior do que a fita cassete utilizada, podendo assim ser reutilizado por outras pesquisas – esta última ressalva de Queiroz não está em concordância com o pensamento de Whitaker.

Whitaker (2000) chama atenção para os riscos em se reutilizar entrevistas dadas a um entrevistador por um outro pesquisador o qual, por não estar totalmente a par do contexto em que foi feito o depoimento, poderia distorcer ou mesmo dar significados não condizentes a esta fala.

Assim, a garantia de fidelidade que se pode dar à fala do narrador nunca pode ser cem por cento assumidos pelo entrevistador. Mas, através do uso do gravador nas entrevistas, do cuidado extremado na hora da transcrição das fitas gravadas, feitas exclusivamente pelo entrevistador, em que se procurou respeitar e sinalizar

⁵¹ Sobre a questão do dado colhido ser empírico, ler mais em Queiroz, 1988, p.29.

significativamente as pausas, os momentos de maior nervosismo, as interrogações e os vai e vem encontrados, pode-se considerá-la aceitável.

Os depoimentos dados por estas professoras, como todo depoimento transcrito, transformaram-se em discurso. Utilizando-se do referencial de Análise de Discurso⁵² de Pêcheux, Minayo esclarece que esta técnica visa compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido. Ela possui dois pressupostos básicos: o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma preposição que não existe em si mesmo, apenas expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e preposições são produzidas; e toda formação discursiva assinala (pela transparência do sentido que nela se constitui) sua dependência das formações ideológicas.

Segundo seus teóricos, considera o texto como um monumento e sua exterioridade como parte da historicidade inscrita nele. Considera que a situação está atestada no texto. Desta forma, visa menos a interpretação do discurso do que a compreensão do seu processo produtivo. (Minayo, 1998, p.213).

Para esta autora, a análise do discurso se dá, assim, através da definição do que seja o texto, da sua leitura e significação tanto de suas palavras como de seus silêncios e da identificação do tipo de discurso que se tem. Ela diz que todo texto é uma unidade complexa de significações. Ou como diz, reportando-se a Orlandi: *Qualquer discurso é referidor; dialoga com outros discursos; é também referido: produz-se sempre no interior de instituições e grupos que determinam quem fala, o que e como fala e em que momento*” (Orlandi apud Minayo, 1998, p.214).

A leitura e a significação do discurso são produzidas pelos interlocutores e leitores, que, com seus discursos prévios baseados em suas experiências concretas, possibilitam uma multiplicidade de interpretações. Na Análise do Discurso tanto o silêncio⁵³ como a palavra devem ser considerados e valorizados, pois ambos possuem condições próprias de produção e podem ser ambíguos e eloqüentes.

Por fim, esta autora diz que todo interlocutor quando fala, estabelece uma configuração que tem embutido em si um estilo e se realiza na interação. Se o discurso

⁵² A Análise de Discurso teve como fundador Michel Pêcheux na década de 60 e foi concebida enquanto técnica de análise de conteúdo (Minayo, 1998, p.160-162).

⁵³ Para Minayo, o silêncio não é transparente e necessita ser compreendido através do dito e do não-dito.

determinado só pode ser compreendido enquanto processo, seu resultado pode ser classificado dentro de formas ou tipos discursivos distintos, assim classificados: lúdico, polêmico ou autoritário.

4.3 As professoras/narradoras

A escolha de quem seriam as professoras/narradoras participantes dessa pesquisa, obedeceu aos critérios que, em seguida, estarei esclarecendo:

1. Professoras do sexo feminino: este critério surgiu na observação da realidade dos números do magistério de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, em que é a mulher, em sua imensa maioria, quem se dedica a este nível de docência⁵⁴.
2. Professoras formadas em cursos de magistério de nível superior, ou seja, professoras formadas apenas no curso de Pedagogia e não no de Magistério de 2º Grau. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394 de 1996), que estabelece um novo nível de formação para os professores do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, o grau superior, adquirido em Institutos Superiores de Formação de Professores e em cursos de Pedagogia a partir de 2006, serve como justificativa para a opção por este critério.
3. Professoras que trabalham na Rede Pública Municipal de Educação Básica: também a LDBEN (lei nº 9394/96) instituiu os municípios brasileiros como, preferencialmente, os grandes responsáveis pela Educação Infantil e pela Educação Básica, o que propiciou um acelerado processo de municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental⁵⁵.

⁵⁴ A este respeito, encontramos estudos numéricos e analíticos em inúmeros trabalhos como os de Apple (1988), Araújo (1991/1993), Almeida (1998), Bruschini e Costa (1981/1989/1992), Costa (1923), INEP (1987), Louro (1986/1995/1997/2001), Manoel (1996), Nóvoa (1986/1994), Rago (1991), Rosemberg (1992), Saffioti (1976), Catani (1997), Bueno (1997), Sousa (1997).

⁵⁵ Na cidade de São Carlos, as professoras das séries iniciais da rede municipal, diferentemente de suas colegas da rede estadual, não atuam diretamente na Educação Física, ficando esta a cargo de professores com formação específica – supondo que é nas aulas de Educação Física que a diferença na relação com o outro e com o corpo ficam mais visíveis, passando-se assim uma visão ideologizada do que é *natural* (conferir o conceito de *natural* de Sousa e Altmann-1999).

4. Professoras sem filhos: este critério diz respeito ao rol de experiências ao qual estamos sujeitos. Na formação da mãe, encontramos outros valores e argumentos que a formam e, suponho, possam vir a modificar a relação profissional da professora com seus alunos e alunas. A literatura, através de trabalhos como os de Cristina Bruschini, os de Alicia Fernandez, os de Maria Helena de Sousa Patto, trata de confusões freqüentes frutos da cobrança feita às professoras de que deveriam agir como mães, e não como professoras, na relação com os seus alunos.
5. Professoras com menos de trinta anos de idade e com aproximadamente um ano de experiência docente: para Huberman (1995), este estágio inicial, que é o da entrada na carreira, vai até os 2-3 primeiros anos de ensino e se caracteriza por ser um estágio de sobrevivência e de descoberta e só após este período o professor entraria em um estágio de estabilização no ensino, podendo então ingressar numa fase de diversificação até chegar na fase de pré-aposentadoria.
6. Professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental: este critério foi retirado da minha atividade docente em que também supervisiono estágio em salas de primeira a quarta série. Neste contato, acabo por conhecer (e, talvez, também me identificar) muitas das angústias porque passam estas professoras, muitas delas envolvendo questões de sexualidade e das relações de gênero de seus alunos e alunas. Segundo, porque, como diz Werebe (1970, p.61), *As condutas sexuais têm sua origem e se desenvolvem bem antes da puberdade, desde os primeiros anos de vida de uma criança*, acredito ser, assim, necessário o trabalho com as representações de sexualidade e de gênero que se apresentam no panorama escolar infantil, conhecendo melhor os fatores que influenciam a construção da identidade sexual numa fase intermediária⁵⁶ entre a infância pré-escolar e a adolescência, uma fase em que a criança não é mais vista em sua “inocência” infantil⁵⁷ e em que a adolescência ainda não se apresentou com todos os seus símbolos físicos.

⁵⁶ A psicanálise trata esta fase como período de latência, momento em que a sexualidade estaria “adormecida”.

⁵⁷ Isso que estou chamando de “inocência” da infância é reforçado pela tradição cristã que fala das crianças como seres assexuados.

Uma vez definido os critérios das professoras que iriam participar da pesquisa, encaminhei-me à Secretaria Municipal de Educação e Cultura para fazer o levantamento de quantos professores correspondiam a eles. A Secretaria não soube me informar com exatidão os professores e professoras que não haviam feito apenas o magistério no 2º Grau. Ao checar por telefone, fui percebendo que a grande maioria era de professoras formadas no magistério de 2º Grau, tendo posteriormente complementado sua formação em cursos de Pedagogia. O critério que eu tinha estabelecido falava de professoras formadas apenas no curso de Pedagogia e não no de Magistério de 2º Grau: localizei a minha primeira professora/narradora - Olga⁵⁸.

Já era janeiro de 2001 e eu já estava me desanimando e questionando a validade dos critérios por mim estabelecidos como sendo os mais relevantes, quando me surgiu a idéia de ir pessoalmente em cada uma das escolas. Como sou também professora supervisora de estágio, conheço essas oito escolas, suas diretoras – em apenas uma o diretor é um homem – e suas secretárias. Este é um fato que acho ter sido um facilitador para eu ser imediatamente atendida em cada uma dessas escolas: as diretoras pessoalmente, ou através de suas secretárias, me ajudaram a localizar nas fichas cadastrais as professoras de que necessitava. Assim, localizei mais três professoras.

Agora eu tinha um total de quatro professoras para convidar a serem minhas professoras/narradoras.

Olga – Ela havia sido a primeira a ser localizada pela Secretaria de Educação. Quando fui à escola em que trabalha, fui atendida prontamente pela diretora que, através de sua ficha cadastral confirmou ser Olga uma das professoras que eu precisava. Como estávamos num período de férias escolares, ela não se encontrava na escola e a diretora me forneceu o telefone de sua residência. Quando cheguei em casa, imediatamente telefonei para ela – surpresa – Olga era uma pessoa que eu já conhecia: tínhamos nos encontrado no mestrado da UFSCAR⁵⁹ (ela defendeu sua dissertação em 2000) e, inclusive, eu em 2000 a havia convidado para dar uma palestra sobre o tema de sua pesquisa no CEFAM⁶⁰ (local aonde trabalho). Por telefone mesmo expliquei-lhe o que queria dela e fiz o convite para que ela se tornasse uma das minhas professoras/narradoras. Olga aceitou e marcamos a nossa entrevista. Como Olga mora em um bairro próximo ao CEFAM, acabou preferindo

⁵⁸ Os nomes aqui apresentados são todos fictícios.

⁵⁹ UFSCAR... Universidade Federal de São Carlos.

⁶⁰ CEFAM... Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

que a entrevista fosse feita lá, a qual aconteceu no dia 16 de janeiro de 2001, às 9h00 e 20min da manhã.

Carla – A diretora da escola em que Olga trabalha já havia me falado de uma outra professora que, segundo sua lembrança, também atendia às exigências. Só que esta professora tinha se transferido para uma outra escola que abriria naquele ano. Como não consegui o seu telefone, tive que esperar a abertura desta nova escola, o que ocorreu no final de fevereiro. Carla me recebeu prontamente dizendo se lembrar de mim, pois, durante o seu período de estágio no curso de Pedagogia, havia sido minha estagiária no CEFAM – o que em seguida também recordei. Eu lhe expliquei os meus propósitos e ela aceitou ser a minha segunda professora/narradora, porém alertando que, como estavam num período de eleição de diretor – o que era uma inovação na vida educacional da cidade – e, como aluna, fazia disciplinas complementares na Universidade, estava meio complicada com os seus horários. Isto, de fato, foi um dificultador e por duas vezes marcamos e nos desencontramos, até que no dia 10 de abril de 2001, às 13 horas, nos encontramos em sua própria escola e realizamos a entrevista em seu horário de HTP⁶¹.

As outras duas professoras que atendiam ao perfil estabelecido, não consegui que se constituíssem em professoras/narradoras, concedendo-me suas entrevistas. A primeira se encontrava em licença de saúde e, apesar de eu ter ligado algumas vezes para a sua casa e, ao não encontrá-la, falasse com o seu marido e pedisse para que me desse um retorno, não consegui contatá-la. Com a outra professora, após termos feito nossa primeira conversa e ela ter concordado em participar de meu trabalho como professora/narradora, tentei durante quase dois meses marcar a data de nossa entrevista, deixando recados com a secretária da escola para que me retornasse ou que dissesse em qual momento poderíamos estar nos encontrando para que juntas reavaliássemos a sua disposição em me conceder a entrevista. Durante todo esse período de espera, obtive apenas como retorno direto um telefonema em que ela estava cancelando a primeira data de entrevista. Acabei por concluir, inclusive com a concordância de minha orientadora, que Lena, por algum motivo que eu desconhecia, não estava querendo (ou podendo?) se encontrar comigo nem mesmo para diretamente dizer não querer participar de minha pesquisa.

Há ainda uma quinta professora na rede municipal de ensino que atende ao difícil critério de não ter feito o magistério no seu 2º grau, mas em nível superior. Por contingências da vida, apesar de ter sido contemporânea minha, iniciou também há apenas

um ano a sua carreira docente. Com certeza ela atenderia a um pedido meu de se tornar professora/narradora. Entretanto, além de estar numa faixa etária acima do que havia sido estipulado, possivelmente ela possui uma experiência múltipla em relação à sexualidade na infância e à construção das relações de gênero visto ter um filho adolescente e uma filha pré-adolescente, o que acredito traria um olhar diferente de sua formação em relação à percepção da sexualidade e das relações de gênero de seus alunos e alunas – em seu papel de mãe, com certeza, a sua reflexão é bem diferente da feita por professoras que anteriormente não possuíam contato direto com crianças.

As professoras Olga e Carla foram assim escolhidas por terem aceito se transformar em professoras/narradoras e por possuírem as características por mim eleitas como as mais adequadas para os fins propostos por esta pesquisa: são ambas mulheres, possuem menos de trinta anos, não fizeram o magistério no 2º grau mas no curso de Pedagogia – coincidentemente, ambas na UFSCar -, iniciaram sua carreira docente há apenas um ano e trabalham na rede municipal da cidade de São Carlos em séries iniciais do Ensino Fundamental.

4.4 Organização da análise dos dados

À medida que fui tecendo uma conversa entre os meus objetivos de pesquisa, o meu referencial teórico e os depoimentos das professoras/narradoras, fui comprovando o quão arbitrário e pessoal é este processo de organização dos focos de análises. A cada leitura que fazia, parecia-me haver uma estrutura de organização melhor, que foi se configurando num vai e vem de estruturas. Até que chegou um momento que tive que me deter em uma que, naquele instante, foi produto de um trabalho de auto-convencimento: era a que mais me atraía.

Estabeleci como critério inicial para organização dos focos de análise, três aspectos da vida profissional dessas professoras:

⁶¹ HTP... horário de trabalho pedagógico.

- 1. A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL.
- 2. OS ALUNOS, AS ALUNAS E A PROFESSORA: PERCEPÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NA ESCOLA.
- 3. A SEXUALIDADE QUE SE APRESENTA NA ESCOLA.

Em função disso, ia percebendo que cada um desses momentos encerra em si outras tantas categorias de análise. Isto me orientou para a organização final dos três capítulos analíticos, uma vez que estas categorias, que estou chamando de gerais, caminhavam de forma quase que independente uma da outra.

Abaixo relaciono as categorias que encontrei e que se constituíram mais tarde em capítulos e seções:

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL

1. A fala da professora de sua trajetória de formação, da concepção de docência e sua prática pedagógica:

- A trajetória pessoal;
- As influências familiares;
- As influências religiosas;
- As influências da televisão;
- As influências da formação institucional;
- As influências adquiridas no ambiente de trabalho;
- As concepções da docência e prática educativa;
- A organização dos trabalhos de classe.

2. Resultados obtidos.

OS ALUNOS, AS ALUNAS E A PROFESSORA: PERCEPÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NA ESCOLA

1. As percepções destas professoras sobre as relações e características de gênero de seus alunos e alunas:

- Relações entre as professoras, os alunos e as alunas;
- Suas percepções sobre as relações existentes entre meninos e meninas
- As semelhanças entre meninos e meninas;

- As diferenças entre meninos e meninas;
2. Resultados obtidos.

A SEXUALIDADE E A ESCOLA

1. A fala da professora sobre a sexualidade dos alunos e das alunas e sobre o papel da Educação Sexual:

- A sexualidade que se apresenta no dia a dia da sala de aula;
- A sexualidade trazida por outros autores presentes na escola;
- Concepções de Educação Sexual.

2. Resultados obtidos.

ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS ANALÍTICOS: Adoto, nesses três capítulos, uma única estrutura. É a seguinte:

- Apresentação da narrativa da Professora Olga;
- Apresentação da narrativa da professora Carla;
- Análise conjunta dos dados fornecidos por essas professoras à luz do referencial descrito na parte teórica.

CAPÍTULO 5

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

5.1 As trajetórias de formação, as concepções de docência e as práticas pedagógicas das professoras

Trajectoria Pessoal

Olga tem 29 anos, nasceu *aqui mesmo* na cidade de São Carlos, não tem filhos e é solteira. É a mais velha de uma família de quatro filhos.

Fez o curso de Pedagogia em uma universidade pública do interior de São Paulo. Concluiu sua graduação em 1997 com a habilitação Magistério nas Séries Iniciais e defendeu sua dissertação de mestrado no início de 2000 no programa de pós-graduação em Metodologia do Ensino na UFSCar. No início de 2000, após ter sido aprovada em concurso, ingressou no magistério público municipal como professora em uma quarta série de uma escola do Ensino Fundamental.

Olga já sabia que queria trabalhar com crianças, mas, diferentemente de muitas garotas que possuem este desejo, no segundo grau ela “*não se interessou*” em cursar o magistério, apesar deste existir na escola em que estudava. Após o segundo grau, parece ter se rendido a uma das profissões destinadas às mulheres e acabou ingressando no curso de Pedagogia. Como ela diz:

É aquela velha história: eu sempre tive vontade de trabalhar com criança, mas não me interessei em fazer o magistério. Achava que não tinha bem certeza do que eu queria, então resolvi fazer pedagogia para ver se era o que eu realmente queria. Mas foi meio assim sem saber o que era, o que eu ia encontrar pela frente.

No curso de Pedagogia, ela constatou que o fato de não ter cursado o magistério no

segundo grau “*era um caso raro entre as alunas*”, uma vez que a grande maioria era de garotas provenientes deste curso.

Carla, por sua vez, tem 27 anos, nasceu na cidade de Campinas e é filha única. Não tem filhos. Quando se referiu a seu marido, perguntei-lhe há quanto tempo estava casada. Ela fez contas relativas ao seu tempo de chegada na universidade para responder: *faz uns cinco anos, perdi a conta. Mas eu não casei de verdade.*

Formou-se em Pedagogia em 1999, na mesma universidade pública local de Olga. Atualmente, continua ligada à universidade, ampliando a sua formação ao cursar mais uma habilitação.

Carla ingressou em 2000 no magistério público municipal, após ter sido aprovada em concurso, assumindo a docência de uma 1ª série de uma Escola do Ensino Fundamental. Sua experiência docente anterior, restringiu-se a um curto período em que foi professora numa escola de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais.

Ela conta ter feito o curso de secretariado no 2º grau em sua cidade natal em conseqüência de fatores que não são aqui colocados. E que ao ingressar no curso de Pedagogia, já chegou querendo fazer o magistério de 1º grau – esta opção pelo magistério, acabou por lhe atrasar o término do curso, uma vez que esta habilitação não era oferecida todos os anos, devido a sua baixa procura (*seis ou sete*, ela não se recorda direito).

Assim, além de atender aos critérios estabelecidos e descritos no capítulo referente à metodologia, podemos perceber que ambas são provenientes de cidades do interior, sendo Carla imigrante aqui mesmo do Estado e Olga natural da cidade de São Carlos. As duas tiveram a oportunidade de cursar o magistério nas escolas em que concluíram o segundo grau, mas buscaram outras alternativas – Carla fez secretariado e Olga o segundo grau regular. Elas, aparentemente, não conseguem ter clareza de que não queriam ser professoras, mas foram vencidas pelo seu “destino de mulher” e acabaram no magistério de terceiro grau. As trajetórias de vida dessas duas professoras são ainda marcadas por algumas outras diferenças: Olga é solteira e saiu diretamente da graduação para o mestrado Carla é casada e ao concluir a Pedagogia, continuou na graduação, cursando uma segunda habilitação.

Influências familiares

Ao contar sobre a sua infância, Olga fala que brincava muito e, indiferentemente, com meninas e com meninos. Mas ela considera desigual a educação que os pais dão às filhas e aos filhos, dispensando cuidados excessivos para as meninas:

Acho que é por causa dessa coisa mesmo da criação, acho que se cria a menina com mais cuidado, mais atenção, mais protegida. Menino você cria mais solto, você deixa ir pra rua, pra qualquer outro canto... menina fica um pouco mais...mais preocupada. É onde reflete isso na sala de aula, né ?

Para Olga há uma relação direta entre a educação recebida e uma submissão feminina, como ela diz: *Acho que se a gente não aprende a se livrar dessas amarras a gente fica submissa.* Ela não acredita que meninas e meninos sejam naturalmente desiguais. Com base na educação que recebeu de seus pais, ela considera que as diferenças surgem com a criação que os pais dão para os filhos e filhas. A sua irmã, que acabou por se rebelar contra esta educação rígida que receberam, parece ser um exemplo de que não é natural a diferença entre meninos e meninas.

Não, acho que vai da criação. Acho que dependendo do jeito que você cria a tua filha ou o teu filho. Acho assim: você cria filho igual, mas você dá mais liberdade pro menino descobrir o mundo, a menina você está sempre tentando proteger, para que não aconteça nada. Mas nada impede que a menina também, por mais que você tenha cuidados, dela sair do comportamento que você não queira. De repente pode ser da natureza dela não aceitar, ser mais rebelde, não aceitar aquele excesso de proteção. Acho que tem um pouco de excesso de criação no lado da menina. Pelo menos eu falo pro... eu vejo lá em casa, sempre foi muito ali, né ? Com os quatro, mas comigo e com a minha irmã sempre foi muito mais protegido. Tanto que minha irmã ela é, apesar de todo esse cuidado, ela não, ela... tudo que tiver que fazer, ela faz. Ela não fica muito preocupada se quebra o comportamento que espera dela ou não. Ela tem que se revoltar contra aquilo ela se revolta. Eu já fico mais na minha.

Olga conta que, em relação à formação de sua sexualidade, *fui sempre muito tolhida, ninguém nunca me falou nada.* As oportunidades que teve para conversar sobre sexualidade se deram apenas com a irmã, cinco anos mais jovem e com quem conversava *um pouco*, e com as amigas, o que se iniciou na infância quando ficou sabendo através da vizinha, *mais velha alguns anos*, o que era menstruação. Assim, lembra que ao ficar

menstruada aos onze anos, chamou a sua mãe e que esta apenas ensinou a colocar o absorvente e não lhe explicou mais nada sobre o assunto, apenas, todo mês, perguntava se a menstruação estava vindo. Em suas palavras:

Nossa, foi muito engraçado. Eu tinha acabado de fazer 11 anos. Aí tive que ir ao banheiro e vi aquele negócio estranho assim e fiquei lá pensando... mas não fiquei nervosa nada, chamei minha mãe...

Eu desconfiava. Porque uma amiga minha, um pouco mais velha, tinha ficado um mês antes, né? Então pensei “pode ser que esteja acontecendo também comigo, né?” E minha mãe “É, ficou mocinha.”... e só.

E aí, né? Foi lá me deu um absorvente e acabou! Falou “todo mês vai vim agora.” E no começo ela ficava todo mês querendo saber, se vinha, se não vinha, que dia vinha, que dia não vinha....

... Mas nunca chegou e conversou nada comigo.

Ela lembra de uma outra situação em que a questão sexual, através do cuidado com a saúde, também voltou a aparecer. Foi quando a sua irmã, cinco anos mais nova, teve um problema e a mãe começou a falar sobre *caroço* no seio. Olga, examinando-se, acabou por descobrir um *caroço* em seu seio e a mãe também a levou ao ginecologista:

É mais nova. 5 anos mais nova. Eu não sei qual o problema que minha irmã teve, não lembro. Foi com a minha irmã e começou a falar de caroço no seio e coisa e tal. Aí, tomando banho, achei um em mim. Aí entrei em pânico, né? E foi aí que ela foi comigo a um ginecologista. A gente viu o carocinho, mas foi a 1ª vez que a gente foi. Ficou toda preocupada, em nenhum momento ela saiu da sala onde eu estava fazendo exame. Também parou aí. Nunca perguntou mais nada... o que acontece ou o que deixa de acontecer comigo. Então assim e.... de repente eu não me sinto muito à vontade de estar trabalhando com as crianças.

Fatos como estes a marcaram, a ponto de levar Olga a acreditar que não tem espaço e nem liberdade para tratar esse tipo de conversa com a mãe:

De chegar e conversar com minha mãe, não. São coisas que eu fui conversando isto com amigas mesmo. Nunca tive, não tenho essa liberdade para estar conversando isto com a minha mãe. Acho até mesmo que se eu chegasse e dissesse: ‘Olha, aconteceu tal coisa.’ Acho que nem ela não se sente à vontade.

Na única referencia que faz durante toda a entrevista à existência de seu pai, ela diz ser o silêncio o que prevalece quando o assunto é sexualidade: *É uma coisa que até hoje em*

casa, assim, a gente não conversa com meu pai e com a minha mãe (...). Mas de por o assunto e chegar pra minha mãe e conversar o que acontece e o que não acontece, isso nunca teve.

Diferentemente de Olga, Carla teve uma relação bastante aberta com seus pais, tendo recebido uma educação marcada por conversas francas e diretas, em que cada um expunha o que pensava e era ela quem decidia o que fazer. A mãe, muitas vezes preocupada com as escolhas da filha, tentava impor certos valores questionando sobre a adequação ou não de suas escolhas para uma garota. A percepção que tem de sua mãe é que esta era mais presa a posições tradicionais, enquanto o seu pai era mais liberal. Carla acha que essas diferenças na forma como seus pais a educaram têm origem na própria trajetória de vida familiar de cada um, como ela relata:

*É que meu pai, ele tinha toda a ideologia dele de... É que minha mãe é uma senhora, dona de casa, nasceu no sítio, foi criada pela irmã depois na cidade, foi doméstica, tal, tal e tal. Meu pai, foi criado pela mãe com muito esforço, sem a presença do pai teve que sofrer muito na vida, entrou no movimento operário... Meu pai foi presidente do Sindicato dos Metalúrgicos em Campinas, foi um dos fundadores do PT, teve toda essa participação de... Então ele já tinha aquelas idéias de... Agora minha mãe já tinha aquela coisa de mais tradicional. Mas meu pai não... A minha mãe era de tentar proibir. Apesar de que assim chegou uma idade que eu tinha minha opinião. Ninguém me convenceu. Eu fui bem aborrecente. Meu.. ele... eram poucas às vezes que ele conversava, mas quando ele conversava, ele falava... Minha mãe falava: “É, fica esse negócio de ficar andando pela rua, fica...” - Eu tinha mobilete – “...fica carregando um na garupa, outra hora fica carregando outro. Seu tio já veio falar... está falando que você não presta,...”. Sabe, umas coisas assim. Meu pai já chegava e falava: “Vamos conversar. Vocês querem viajar? Oh, com mulher, acontece isso: você fica grávida, você...” Meu pai tinha ... falava desse jeito: “**Como homem, ele vai ser bem visto. Mas quem vai carregar as conseqüências vai ser você. Eu nunca vou te abandonar, mas você saiba o que faz.**”. A minha mãe ficava assim mais desesperada, coitada! Aquele negócio, né?: ela achava que o meu pai deixava muito. Mas meu pai falava: “Você não vai ter pai e mãe pra vida inteira. Eu acho que a gente te criou e você tem responsabilidade.” E eu acho que eu tive.*

Com os grifos que fiz na sua fala acima, tento deixar em evidência as diferenças de postura que Carla percebe nos seus pais. Na conduta e na fala de sua mãe, suas dúvidas eram colocadas forma mais explícitas. Como em relação a suas companhias de brincadeiras, a mãe nunca a proibiu de brincar, indiferentemente, com meninos e com meninas, apesar de demonstrar um certo incomodo. Já o seu pai usava de subterfúgios para

camuflar os seus preconceitos num discurso liberal em que falava de conseqüências e de decisões. Vejamos como ela conta como eles receberam a sua decisão de ir morar junto com o namorado:

Mas pra minha mãe, foi assim um desastre. E pro meu pai também... apesar de que ele já estava, acho, com o rabo preso, né? Que já estava pra estourar o problema dele. Então, assim, ele não gos... Não é que ele não gostou, mas deu assim pra perceber que pra ele, sabe?... Um dia eu liguei pra ele e falei assim “a gente está indo pra outra casa, a gente vai mudar.” Ele falou pra mim: “Eu não acho que é hora, eu não acho que é assim que faz as coisas. Mas se você está decidida, eu tenho condição psicológica de aceitar.” Agora pra minha mãe foi um escândalo. Mas hoje em dia, ela vem na minha casa. Amanhã ela chega e fica...

Este jeito mais solto com que foi criada por seus pais, parece ter sido um diferencial entre ela e as outras meninas de suas relações: elas gostavam de ir a sua casa porque lá todos podiam freqüentar. Carla conta que, apesar do tom crítico usado vez ou outra por sua mãe, a permissão de se relacionar indistintamente com meninos e meninas e fazer as mesmas coisas que ambos faziam perdurou por toda a sua infância e adolescência:

Eu brinquei muito de carrinho, brinquei muito... eu sempre me envolvi mais com os meninos. Eu não tenho muito esse negócio de ser muito delicada, pode ver pelo meu jeito (fala rindo), eu não tive essa coisa.... Mas eu acho que, talvez porque eu era filha única, minha mãe... e meus vizinhos eram meninos, tinha os da mesma idade que eu. E minha mãe era quem eu tinha pra brincar, mas tinha umas meninas pra brincar, mas eu sempre brinquei muito com menino. Eu acho que a minha mãe deu abertura de eu ser assim, né, sincera assim com ela. Na minha casa do mesmo jeito que entrava menina, entrava menino. Na adolescência, na juventude. Ia passear, nunca precisei mentir. Só que as outras meninas, não. Elas gostavam de ir a minha casa ou assim porque sabiam que a minha mãe deixava. Minha mãe sempre... eu sei que no fundo, pra ela, aquilo era um horror. Porque hoje em dia ela fala: “Você queria sair, alguma coisa, chegava um amigo seu, seu pai não falava, não sei o que tem.” Mas ela não chegava assim e então... eu tinha amiga que não podia levar menino no portão da casa. Eu, a minha vida toda eu... E eu fui moleque de subir em árvore, de cair, de...

Outra coisa que fazia da sua educação diferente da recebida pelos outros é que a sua mãe não lhe falava de cegonhas e nem inventava outras histórias quaisquer, mas conversava aberta e francamente com ela sobre tudo. Carla cita as conversas sobre transformações do corpo e origem dos bebês como exemplos:

E ela conversava comigo e tinha uma outra minha prima também, que a mãe dela falava da cegonha e tal... a minha mãe nunca chegou a me contar da cegonha. Eu fiquei sabendo por causa da minha prima. Mas minha mãe falou pra mim e para minha prima, a minha mãe que falou pra ela que não era a cegonha. Procurou explicar... não lembro mais as palavras que ela usou quando explicou, mas a minha mãe nunca me ocultou nada..

Além dessas conversas com a mãe, Carla também tinha uma vizinha mais velha que lhe contou como se fica sabendo se está ficando menstruada. Assim, quando chegou a sua vez, Carla não foi por ela surpreendida, a ponto de nem mesmo se lembrar direito quantos anos tinha quando menstruou pela primeira vez:

(...) Não lembro. E eu acho assim que eu devo ter perguntado, ter falado da cegonha da minha prima, mas a minha mãe chegou e explicou. Da menstruação, a minha vizinha, que era uns três anos mais velha do que eu, eu lembro quando ela ficou menstruada, e ela freqüentava muito a minha casa. então eu acompanhei bem. E eu lembro de minha mãe contar coisas dela. E essa vizinha falou assim... Eu queria muito saber como é que era. E eu lembro dela falar assim pra mim: “Vai te dar uma vontade, uma vontade de fazer xixi. Você vai ao banheiro, vai olhar, e não vai ter xixi, vai ter sangue.” Então, eu lembro disso, de eu sentir vontade de fazer xixi e correr pra olhar. Porque eu entrava toda hora no banheiro para ver, porque eu tinha vontade assim. Porque minha mãe falava coisas de quando ela ficou, que ela achou que ela estava doente, então ela falava essas coisas pra mim, que ela achava que ela estava doente, que ela saiu correndo, que ela estava num casamento de vestido branco, que a mãe dela não tinha falado pra ela, que ela achava que estava vomitando por baixo com sangue. Ela deve ter sofrido com isso e mesmo simples, sem nenhuma informação assim..., ela procurava me transmitir.

Quando busca na memória a sua história, Carla acha intrigante o fato de, embora tenha encarado naturalmente sua menstruação, não ter encarado com igual tranquilidade o ir comprar os seus próprios absorventes, o que só conseguiu fazer quando veio morar fora da casa de seus pais. Enquanto morou com a mãe, ou pegava emprestado dela, que ainda não tinha entrado na menopausa, ou lhe pedia para ir comprar.

Com o seu pai, ela também teve uma relação de muita proximidade e intimidade. Conforme relata abaixo, quando pequena, era ele quem, freqüentemente, lhe dava banho e, às vezes, tomavam banho juntos. A intimidade física com seu pai foi por ela cortada no início de sua adolescência, época em que se isolou de todos permanecendo horas trancada no quarto lendo revistas de adolescentes. Seu pai procurou sempre manter a naturalidade e

agir com muita tranquilidade em relação a isso. A este respeito, ela fala:

Mas assim eu tive uma relação boa com meu pai, enquanto eu era criança, ainda falo isso, ele... ele dava banho em mim,... Na época tinha um Eldorado em Campinas que tinha pegado fogo, então ele dava banho, me enxugava, eu tomava banho junto com ele. Apesar de que eu não lembro dele, do corpo dele. Eu acho que eu não me interessava. A gente tomava banho junto, ele me enxugava, eu tinha uns 7,8 anos. Ele falava assim pra minha mãe: “Olha a compra do supermercado chegou...” me entregava e tal. Disso eu lembro. Depois chegou uma época, que eu ficava assim... que eu me isolava mais, que acho que era assim essa época de 14, 15. Eu ficava com a porta trancada, não fazia nada, mas eu trancava a porta. Minha mãe abria pra ver o que é que era, eu abria, o quarto estava todo virado, revista Capricho pra todo o lado, então vem um pouco de informação, vem disso. Naquela época, o que estava mais na moda era a “Capricho”, mas outras revistas assim. aí eu já não trocava mais de roupa perto do meu pai. Já estava grandinha, acho que uns 17 anos, um dia eu estava me trocando com a porta aberta, e ele apareceu e eu fiquei com vergonha e ele tirou sarro, né: “ah, essa calcinha é do tamanho de um short...” que eu sempre fui gordinha. Mas ele tratou com a maior naturalidade. Agora, hoje em dia, teve uma época que o meu pai, ele foi um pouco ausente, né, tanto que depois ele se separou da minha mãe, ele tinha uma mulher fazia 8 anos, mas... Aí depois eu vim pra São Carlos, tudo, aí eu conheci o meu marido de agora. E quando a gente resolveu morar junto...

Podemos perceber, na fala dessas professoras, a influência que ambas tiveram em suas formações da família, dos momentos de brincadeiras e conversas com amigos e amigas da vizinhança. Talvez as diferenças mais marcantes sejam a participação que o pai de cada uma teve em sua educação – caracterizado em um pela distância do silêncio e no outro por um discurso permeado de dubiedades; ou a postura mais aberta e atuante da mãe de Carla - ao tentar modificar a educação que dava para a filha, enfrentava os conflitos trazidos de sua própria criação - como na forma como tratou o início de sua menstruação.

Observamos, ainda, que pelo fato de ter tido e convivido com uma irmã e dois irmãos, Olga pode perceber de forma mais nítida a diferença de criação entre meninos e meninas – percepção esta reforçada pela postura considerada transgressora de padrões de sua irmã. Talvez Carla, por ser filha única, não tenha tido esta clareza, mesmo assim, também percebeu haver diferentes conceitos de educação: mais livre, como a que acha que recebeu, e outras mais repressivas, como as recebidas por suas amigas e amigos.

Influências religiosas

Olga viveu sempre muito próxima à religião, como diz: *Fui criada num ambiente de igreja*. Durante a sua adolescência, freqüentava um Grupo de Jovens⁶², mas atualmente ela não freqüenta mais a Igreja, embora a religião Católica continue presente na sua vida através de sua mãe e de sua tia.

Assim ela aponta algumas influências também deixadas pela tradição Católica e que ficaram internalizadas através das freqüentes cobranças feitas pelas pessoas que a rodeavam:

Eu sou católica. É aquela coisa: você só vai poder ter uma relação sexual, uma coisa mais profunda quando você casar, né? Então é aquela coisa muito ali, muito na linha. E se você sai da linha o povo já 'não, porque não é assim'... é mãe que vem: 'não, que Deus não gosta disso', que isso, aquilo outro.

Talvez devido a sua experiência pessoal, Olga acredite que é cobrado das mulheres uma maior religiosidade do que dos homens. Ao tentar explicar esta sua impressão, ela formula hipóteses relacionadas com o *cuidado* que a mulher inspira no sentido do controle de sua sexualidade:

Boa pergunta, porque. Eu não sei te dizer. Eu não sei, pode ser até o cuidado que pai e mãe tem com a filha, então está sempre levando ela pra Igreja, pra que ela não se desvirtue do caminho. Acho que procura assim, levar tanto o filho como a filha, mas acho que a filha é uma... acho que o controle é maior.

Ela também acha que as pessoas possuem uma relação dupla com a religião, sendo que o que se prega nem sempre é o que se pratica. Ela dá como exemplo as proibições sexuais:

⁶² Esclareço que Grupos de Jovens é uma designação dada pela Igreja Católica a reuniões semanais de jovens, sob orientação de um padre, em que são discutidos comportamentos e atualidades segundo os preceitos do catolicismo. Alguns deles também realizam alguns trabalhos comunitários.

É aquela coisa, né ? Você fala mas nem sempre você faz o que você estava falando, né? A gente sabia 'não, você só vai poder ter um relacionamento mais íntimo quando você casar', coisa e tal, mas você sabia que de repente um ou outro já estava com uma experiência, né ? mas aquela coisa assim muito escondida, né ? Afinal de contas eu to falando uma coisa e to fazendo outra. Você vai ser questionada, né ?

Carla refere-se a sua mãe, quando fala que foi educada segundo os princípios da religião católica, tendo freqüentado semanalmente a missa durante toda a sua infância. Na adolescência, após ter passado por um período de distanciamento, voltou a freqüentar a igreja, participando ativamente de Grupos de Jovens, como diz:

Assim... Eu fui criada na Igreja Católica. Então teve uma época que eu queria brincar, naquela época que eu queria sair. E eu ia com a minha mãe à missa todo o Domingo de manhã. Aí teve uma época que eu já não acordava mais. Que eu ia emburrada, até que chegou uma hora que ela parou, não insistia mais. Aí depois eu comecei a participar e aí eu me envolvi. Eu fui de grupo de jovens, fui orientadora de Grupo de Jovens, fui catequista,... Então, assim, eu me envolvi bastante. Mas , eu acho que isso me ajudou um pouco, porque a gente conversava muito. O meu grupo de jovens era bem legal, principalmente no começo, era bem legal. Participava de encontro de jovens, sabe, que mesmo assim pode às vezes te passar umas verdades, mas nem sempre é assim. Eu tive contato com padres, com seminaristas, eram assim super gente de cabeça legal. E isso me ajudou muito.

Este período em que freqüentou estas reuniões, parece ter sido um momento muito rico na formação sexual de Carla, pois era nelas que *a gente conversava de amor, de namoro, isso conversava*. Ela conta que também se conversava sobre gravidez, aids e homossexualidade. Também foi nesses encontros que ela teve contato mais direto com a homossexualidade e a AIDS, como ela relata:

Eh! Também. Inclusive tinha casos nesse grupo. Eu me lembro que teve um encontro que um dos meninos coordenou, e ele falou que estava num conflito e tal. Eu lembro que nessa época que ele não sabia que caminho seguir. Eu tinha um outro amigo também, que aí eu já estava nos meus 17 anos e ele tinha 14, que foi a época assim que ele estava num conflito. Às vezes ele brigava com a sua mãe e era pra minha casa que ele ia. E minha mãe gostava muito dele, embora minha mãe não soubesse de tudo que estava acontecendo, mas minha mãe o acolhia. Chegou a dormir em casa, mentindo também pra minha mãe falando que a mãe dele tinha deixado e tal. Eu sabia, mais ou menos, o que estava acontecendo na vida dele, tanto que eu fui um intermédio entre ele e a mãe dele e tal pra ajudar. Mas, eu acho que assim: algumas outras informações faltaram. Esse meu amigo ele estava com

aids, só que eu perdi o contato com ele, que ele foi morar com uma outra pessoa em Campinas. Eu tive um outro amigo que morreu de aids que ele tinha ido embora pra Brasília. E esse outro que foi o I', eu também perdi o contato com ele agora.

Carla se lembra de um amigo do Grupo de Jovens que apresentava uma aparente assexualidade e que ela encarou isto, durante muito tempo, como uma coisa “natural”. Anos depois, descobriu que esta assexualidade era uma máscara para a homossexualidade deste seu amigo. Esta descoberta parece ter mexido muito com ela, como podemos perceber nesta sua fala:

(...) Um deles que era mais meu amigo que ia em casa, ia em casa, não ... Sabe, ele era mais criança. Ele estava com uns 14 anos, mas o outro não. Ele já estava com uns 30 anos quando começou mesmo. Só que eu tive amigo homossexual que eu nunca percebi, que era o meu melhor amigo. A gente era super amigo assim de viver um ao lado do outro, de viver de irmão e nunca percebi... Chegava uma outra menina e fala: “Eu acho que ele assim...” Eu falava: “Imagina. Só por que ele não namorou ninguém?” Sei lá, ele não era a fim de namorar. Ele era tão especial, tão perfeito sozinho, que não precisava namorar ninguém pra dizer que ele era alguém. Aí, eu vim pra Federal... (pensativa, continua) isso, a gente era amigo desde 87, mais ou menos. Aí eu vim pra Federal, aí a gente perdeu um pouco do contato, só por carta ou uma vez por mês, uma vez cada três meses. Aí ele foi embora pro Rio. Antes de ele ir embora pro Rio, eu encontrei ele lá em Campinas e falei: “Vai, agora me conta, vai... Você nunca me contou, de quem você gostava? Agora me conta?” ele disse: “Agora eu te falo.” “Então fala.” “Você nem desconfia?” “Lógico que era da Tina, né?” Porque ele era negro, só que ele era lindo e a Tina era uma loira, que eles viviam grudados. Eu falei: “Era da Tina, né?” E ele falou: “Não, era do Beto.” Nossa, eu quase morri. Eu quase morri, quer dizer assim, com todo o respeito, mas ... é... Eu falei assim: “Por que você nunca me falou? Você deve ter sofrido muito com isso, tal e tal.” “Você era uma pessoa que me falava que eu tinha muito preconceito, mas no fundo, no fundo, todo mundo também tem. Eu não me abri com ninguém e você é a única pessoa, e eu estou me abrindo com você.” Desse grupo, de todas as pessoas amigas nossas, eu fui a única pessoa com que ele... mas ele nunca se abriu... e eu nunca me abri com ninguém. Quer dizer eu era a única pessoa... e agora você. Nunca pude... Por isso que também, muitas vezes...

A religião católica foi, assim, uma constante durante a infância dessas duas professoras, levadas a ela por suas mães e tias e, na adolescência, através da participação voluntária em Grupos de Jovens. Atualmente, ambas parecem estar distanciadas da Igreja Católica. Observamos, no entanto, que Olga tem uma idéia de religião mais repressora, enquanto para Carla, a sua experiência com a religião parece ter lhe proporcionado, ainda

que indiretamente, novas experiências e com isso mais espaços de reflexão e de embate com a vida, o que faz com que a presente de forma mais positiva.

É interessante constatar como as representações das contradições e dos preconceitos se mostraram de diferentes formas para estas duas professoras. Para Olga, as coisas ao lhe serem apresentadas, parece que não tinham muito espaço para a dúvida: ou eram ou não eram; ou podia ou não podia... Sendo assim, ao ser mais evidente a relação entre “regras” e finalidades, podia-se se definir por acatá-las ou transgredi-las em nome de possíveis transformações. Parece ter sido a necessidade (ou desejo) de transformação que a impulsionou a se distanciar da religião. Enquanto filha, acatou o “cuidado” com a filha-mulher imposto pela família; enquanto adulta, romper parece ter significado a tentativa de superar valores e padrões comportamentais impostos às mulheres.

Já para Carla, as embalagens que envolviam os produtos nem sempre estavam de acordo com o seu conteúdo, desviando assim a sua atenção, dando-lhe uma aparência de maior ingenuidade. Foi assim, como vimos, em relação a posição assumida principalmente por seu pai em relação ao seu casamento. Também o foi na sua relação com a religião, em que não percebia que a “abertura” na abordagem de temas que não tinham espaços em outros locais, eram permeados de censuras. Sob este enfoque, a discussão sobre a homossexualidade foi a ela negada e por ela rechaçada. Como compreender que discussões ditas abertas sobre amizade, sexo, sexualidade, aids e outras DST partam do pressuposto incontestado da heterossexualidade e não oportunizem as pessoas se colocarem, duvidarem, enxergarem ou ao menos cogitarem sobre a possibilidade da homossexualidade em seus grupos de amigos? Esta “cegueira” não seria apenas o disfarce para o preconceito e o conservadorismo e a simples proibição contida no silêncio e na omissão? Não tem sido esta a postura frequentemente adotada pelas religiões cristãs em relação ao debate sobre a homossexualidade, ao planejamento familiar ao aborto e tantos outros temas considerados incômodos?

Influências da televisão

Apesar de Olga não assistir muito a televisão, esta parece contribuir para amenizar a rigidez imposta ao tema da sexualidade, uma vez que lhe tira do silêncio. Porém

aparentemente, ela não concorda muito com as mensagens que são transmitidas em sua programação: são mensagens que vulgarizam muito o corpo, principalmente o corpo feminino. Teria assim um papel negativo, porque acabaria por desnortear o público em relação à sexualidade das pessoas. Nas palavras de Olga:

Basta ligar a televisão, né? Então, são programas, são novelas que você vê pessoas se relacionando se descobrindo. Eu acho que sem maiores problemas, sem maiores fatores. Na minha época era diferente. Minha mãe não deixava ver tanta televisão. Então chegava um certo horário e você já não via mais televisão. A gente brincava muito. Mas hoje em dia onde você vai, aonde você passa, você vê. Eu acho que eles vulgarizam, né? No meu modo de ver. Eu acho que as pessoas ficam assim meio sem saber o que é o que não é... Eu acho que fica muito vulgar. O corpo passa a ser uma coisa assim vulgar, uma exibição pública. No meu modo de entender.

Carla também nunca foi de assistir muita televisão e quando o faz, logo sente sono e dorme. Diferentemente de seus alunos e alunas, no seu tempo ela não podia assistir qualquer coisa. Assistia, no máximo, a um desenho animado.

Percebemos aqui a pouca importância que a televisão tem e teve diretamente na vida dessas duas professoras, apesar de ser um dos mais populares veículos de comunicação existente. Porém, Olga não deixa de reconhecer a abertura que ela dá ao tratar de assuntos antes silenciados, exemplifica com a sexualidade, embora discorde da maneira como são abordados.

Influências da formação institucional

Ao falar do aspecto mais formal de sua formação, Olga diz que foram *muito poucas* as leituras que fez sobre Sexualidade Humana e que não se lembra de nenhuma em especial. Durante sua formação universitária, na Pedagogia, lembra-se que apenas uma única vez, em um trabalho de grupo na disciplina de Psicologia, trabalhou com o tema da sexualidade, lendo e observando o comportamento sexual de jovens. Para ela, a disciplina de Metodologia de Ciências poderia ter abordado esta temática, *mas a pessoa que deu Metodologia de Ciências nunca teve interesse por isso mesmo. Ela trabalhou meio ambiente*. Ela acha que, talvez devido ao pouco tempo que é dispensado a esta disciplina -

É muito rápido, um semestre só - e muitas coisas acabam não sendo trabalhadas. Mas diz sentir falta desta formação: mas eu acho que a gente deveria ter sim, até para a gente se sentir mais à vontade para estar trabalhando.

Olga também recebeu influências de sua orientadora de mestrado com quem aprendeu a distinguir a diferença e a desigualdade: *“As pessoas são diferentes. Eu aprendi a trabalhar com isso, com as diferenças, por conta da minha orientadora.”* O que, em sua opinião interfere na maneira como se posiciona diante das coisas que acontecem, como aparece em um diálogo sobre homossexualidade que conta ter mantido com as outras professoras de sua escola, em que buscava lhes mostrar a necessidade de se respeitar cada um como ele realmente é. Na visão que tenta passar a estes outros professores, a diferença é algo que tem a ensinar e a acrescentar, como diz: *Então se ele é diferente, a gente tem que aprender coisas com ele, né? Se ele é diferente da gente, se ele tem um comportamento diferente do nosso, vamos ver por quê. Mas não vamos discriminar nunca.*

Carla também não se lembra de ter estudado sobre sexualidade humana na universidade. O que lê, sai em jornais e em revistas. Nem mesmo quando estudou o corpo humano nas aulas de Metodologia de Ciências, a questão da sexualidade apareceu. Ela acha que este poderia ter sido um momento aproveitado para se abordar esta temática. Diz não ter dúvidas da sua necessidade, mas acredita que a universidade lhe forneceu elementos suficientes que lhe permitem superar essas falhas indo atrás da informação: *Mas assim... a minha formação me ofereceu bases para eu ir atrás do conhecimento, de eu procurar, tal, tal e tal. Mas eu acho que é uma coisa que a gente deveria...*

É interessante observar a relação dessas duas professoras com a formação universitária: ambas parecem reconhecer as contribuições dadas à sua formação geral - tanto que nelas continuam mesmo depois de formadas - embora reconheçam também suas lacunas, como no caso da ausência de uma formação em sexualidade humana mais consistente. Ainda sobre o tema da sexualidade, leram muito pouco - Carla fala das matérias das revistas semanais para adolescentes - mas se julgam prontas para correr atrás dos conhecimentos que não possuem quando a necessidade se apresentar.

Influências do ambiente de trabalho

Olga considera receber em sua formação influências das outras professoras, suas colegas. Ela cita como exemplo a história das outras professoras de quarta séries da sua escola que, apesar de também não terem tido formação específica na área, não teriam fugido à responsabilidade imposta por seu ofício ao tentarem enfrentar e responder às perguntas e curiosidades sobre sexualidade trazidas pelas crianças, independentemente de serem elas estranhas ou incômodas:

*E vinham (os alunos e alunas) com assuntos que às vezes elas não sabiam muito como lidar, né? Pelo menos eram as conversas que a gente tinha. Mas elas falavam assim: 'Bom, se eles já estão perguntando as coisas que eles estão perguntando, então a gente **tem que agir naturalmente e tratar os assuntos com eles**: como é que nascem os bebês, o que é que acontece, o que não acontece'.*

Estas mesmas professoras lhe contavam que algumas alunas se aproximavam para falar de seus anseios, de suas vivências ou simplesmente para contar vantagens que lhes desse maior destaque ou visibilidade:

*Às vezes elas (alunas) **vinham conversar com elas** (professoras) **coisas que tinham acontecido**, que tinham saído com os meninos, que estavam se beijando, que sentiu que as coisas foram mudando, né? Comentando com a sua professora.*

Olga levanta a hipótese de ser sua a responsabilidade pelo não aparecimento de assuntos relacionados à sexualidade em sua sala de aula - *talvez eu tenha inibido*, o que talvez tivesse sido causado pela suas dificuldades pessoais em lidar com este tema, juntamente com a sua inexperiência profissional. Por outro lado, ela acha que este assunto apareceu numa das 4^a séries, talvez porque a professora da sala era um pouco mais experiente no assunto, uma vez que já tinha lecionado em uma primeira série de uma escola particular onde existia um projeto em Educação Sexual, sendo possível, inclusive, que tenha sido essa professora quem provocou o assunto e não as crianças. Ela diz: *Eu também não sei, Dolores, se de repente eu até não deixei que o assunto aparecesse, porque eu também não me sentiria bem trabalhando o assunto, então... Mas assim eu pensei que se fosse surgir nas outras salas... eu disse: 'então vai surgir aqui também'.*

E arremata: *“Então assim e... de repente eu não me sinto muito à vontade de estar trabalhando com as crianças.”*

Na auto-imagem que tem de si mesma, enquanto professora, considera que não costuma fugir das dificuldades que vão se apresentando. Assim, fala que *Se chegasse, eu acho que teria que ter trabalhado o assunto*. Isto Olga parece ter aprendido com uma de suas colegas professoras que disse: *Sou professora, não posso deixar isso passar*. Mas ela também parece ter medo de não dar conta de trabalhar sexualidade com os seus alunos: *Eu não me sinto a vontade. Eu sou um pouco inibida nesse ponto. Eu vejo as coisas, eu vou, converso. Mas chegou nessa parte da sexualidade, eu mudo: eu paro, levo um susto, tenho que pensar muito pra ...*

A experiência de Carla parece não ter caminhado na mesma direção da de Olga. Atualmente ela está iniciando o seu segundo ano de experiência como professora regular do ensino fundamental municipal e diz gostar bastante de seu trabalho. Sentindo-se mais confiante, acha que a experiência adquirida no ano que passou irá lhe ajudar bastante. Ela acha que, no ano anterior (2000), poderia ter se dedicado mais a seus alunos se a classe em que trabalhou não fosse tão numerosa. Ela também se ressentiu com o convívio com uma realidade humana tão diversa da sua – a escola ficava num bairro muito pobre da periferia da cidade - e com o isolamento profissional na hora de enfrentar os problemas que encontrava. Assim, além da experiência, ela acha fundamental que as escolas tenham uma infra- estrutura de apoio melhor do que têm atualmente. Ela fala:

Nada como um ano de prática. Porque o ano passado eu peguei assim uma realidade que não é das mais fáceis de ser trabalhada, eu fui dar aula no A. G. D. E as condições que eu encontrei de trabalho não era das melhores: quarenta alunos por sala, faltas, carência total de material didático – às vezes a criança não tinha nem lápis e a escola não tinha para dar -. Fora isso, eu era a única professora da 1ª série. As duas outras las séries eram no período da manhã e a gente quase que não tinha contato. Nas horas de HTP coletivo não dava tempo, porque sempre tinha outras coisas, né? E não tinha alguém que fizesse assim esta mediação entre o meu trabalho e o delas. Então era muito sozinha – e isto foi muito difícil para mim.

Isto não significa que ela não tenha estabelecido vínculo com os alunos ou com as outras professoras da escola. Parece, apenas, não ter conseguido encontrar interlocutores que a ajudassem a encontrar as respostas para as suas angustias e necessidades de realização:

Eu tinha as professoras, minhas amiguinhas da 2ª série. Eu sempre brincava com os

meus alunos: “Vão sair com conteúdo de 2ª série.” Porque, assim, eu tinha essa troca só com elas. Mas assim da minha série, não. Esse ano não... mas também a realidade era outra. Esse ano eu pisei mais confiante. E eu recebi uma realidade mais diferenciada dos níveis também. O ano passado, a maioria dos meus alunos eram pré-silábicos, algumas gráficas primitivas que mau tinham contato assim com o caderno. Mas esse ano, a maioria das crianças freqüentaram a pré-escola. Vinham de sala de 4 anos, 5 anos. Então essa relação com a escola, eles já vão entendendo melhor o que é a escola, o caderno Isso ajuda muito a gente assim. A quantidade de alunos que a gente tem... é... nossa! Então esse ano, quando eu enxerguei a minha sala... O ano passado eu enxerguei a minha sala mais ou menos em junho, julho. Por que o que eu tinha caminhado com eles... Então isso deu uma certa relaxada – não assim uma relaxada de relaxo – mas de tranqüilidade, de pensar assim: o que eu tenho pra alcançar com eles até o fim do ano, tem alunos que...

Quando o final do ano chegou, os vínculos estabelecidos com a escola acabaram gerando, para ela e para as outras professoras, um grande conflito em que o pessoal se confundia com o profissional e o emocional com o racional: permanecer e brigar contra as más condições de trabalho ou procurar se transferir para uma outra escola melhor estruturada e localizada. Acabou que algumas ficaram e outras, como ela, foram buscar outras escolas para trabalhar, como ela conta:

A Glê⁶³ ficou lá. Do pessoal que estava..., porque querendo ou não você forma um grupo de afinidade, que às vezes é difícil você construir esse grupo numa escola. Embora que essas relações são sempre construídas. Porque a gente assim... porque a gente chegou, já existia um grupo na escola. Quando a gente chegou, uma...

Embora tenha optado pela transferência, ela parece ainda não ter resolvido interiormente este conflito:

*É. era eu, a Glê (que ficou lá), a Vera e a Bru (que está aqui) e a Leila (que foi lá pro Jardim Tangará). Então quando foi aquela coisa de atribuição, de remanejamento, era muitas incertezas assim. Lá na escola, não ia ficar ninguém. A Glenda ficou porque ela foi chamada depois do concurso e aí ela foi pra lá. **E às vezes eu tinha esse conflito: eu vou ou eu fico.** Sinto que aqui é o meu lugar. Mas é o que eu falo até hoje, às vezes... **Será que eu abandonei um desafio que era aquele lugar que eu sempre sonhei trabalhar?** Só que eu acho que faltavam estruturas básicas para o trabalho ser profissional. Porque eu acho assim, o básico, pode ser que muita coisa mude, mas hoje eu tenho 11 crianças a menos na sala, e é uma superpuxa diferença – e ainda é muito. Hoje tem criança que traz o seu material, é uma escola perto do centro da cidade, não é tão mais perto assim da*

⁶³ Todos os nomes que aparecem nas narrativas das professoras são fictícios.

minha casa, mas é um lugar mais acessível e isto traz diferença para o seu trabalho. Então eu acho assim, infelizmente, era muito difícil para mim.

O ambiente de trabalho (trabalharam na mesma escola) me pareceu assim ter pesos diferentes na vida dessas duas professoras. Enquanto Olga, apesar de reconhecer as dificuldades em trabalhar com os alunos da quarta série, se sentia mais apoiada pelas outras professoras e pelos relatos de suas experiências para enfrentar os desafios que se iam colocando. Carla, talvez por ser a única professora de primeira série daquele período, se sentia mais insegura e desamparada, sensações que, como contou, eram compartilhadas por outras professoras também iniciantes, e, me pareceu, apesar de ter feito amizades, tinha a impressão de não encontrar respostas para os problemas que enfrentava, a ponto de ter se decidido pela troca de escola. Atualmente, está mais segura e as sua angústia vem diminuindo nesta nova escola. Em relação ao tratamento dado às questões de sexualidade que se apresentavam, apenas Olga narrou conversas mantidas com suas colegas, que também se mostravam tão despreparadas como ela para este trabalho específico.

Concepções da docência e das práticas educativas

Existem algumas histórias vividas com alguns de seus alunos que calaram muito fundo em Olga. É a partir do que aprendeu com elas que esta professora começou a repensar, a modificar e a confirmar algumas de suas concepções e a sua prática educativa. Elas são, em si, histórias tão intensas que fica difícil, para mim, resumi-las por achar que com isso as estou amputando, reduzindo assim suas grandezas e significados. Apesar de um pouco longas, acho que no final da leitura terá valido a pena para se conhecer quem são estas valorosas professoras/educadoras.

Um topetinho muito engraçado é a história de uma longa conquista em que respeito à individualidade, ao ser um outro diferente de mim, se puseram como peças principais para o encontro e não para o abandono ou o distanciamento:

Teve um aluno que no começo do ano ele tinha..., eu nunca vi a cara dele. Foi até uma pena que ele sumiu. Era de idade mais avançada. Acho que ele tinha de doze para treze anos. Ele chegava com o capuz na cabeça, deitava na carteira e dormia. Eu ficava assim: 'ai meus Deus, que é que eu vou fazer com esse menino' mas ele

não falava nada, ele não se pegava com as crianças, ele era muito na dele. Cara fechada assim. 'Que que eu vou fazer para conquistar esse menino' Ai um dia eu cheguei pra ele, sentei do lado dele, falei assim: 'você tem algum problema?' Ele só balançava a cabeça que não. 'Você não gosta de mim ?' Ai, ele fazia assim com o ombro: não sabia. 'Você quer conversar comigo, está precisando de alguma coisa?' Ele só balançava a cabeça que não. 'Então vamos fazer o seguinte: a hora que você precisar de alguma coisa, quiser conversar comigo, você vem conversar comigo?' Ele balançava a cabeça que sim. 'Então eu vou esperar'. Então sempre passava: 'tudo bem com você Júlio, está precisando de alguma coisa ? Você tem lápis, você tem caderno', não sei o que, 'vamos copiar, vamos fazer tal coisa ?' Ai começou também a ser meu amigo. Ai ele estava sempre assim de guardião, aonde eu ia ele estava atrás, estava sempre olhando se tinha alguém, esse outro aluno, quando ele ia, ele agredia todo mundo, né ? Então ele era a minha sombra. Então ele ia, levava as coisas pro armário, pegava as coisas no armário. Então assim, nessa coisa de estar conversando, esse foi o primeiro aluno que eu consegui conquistar. Ele já não ia mais depois com aquela blusa de capuz. Ai que eu fui ver o rosto do menino, ele tinha um topetinho muito engraçado: o resto do cabelo todo raspado e um topetinho. Ai ele começou a conversar, ele acabava as coisas, ele ia lá e debruçava em cima da minha mesa, 'que que é isso, professora? que você está fazendo?' 'esse livro, qual assunto...?', não sei o que. Então foi na conversa.

Ele era agressivo eu era junto. Ele gritava, eu gritava também. Só depois que eu me toquei. Esta é a história de um garoto muito grande, de onze anos, e muito agressivo, que no começo não tinha amigos e não conseguia se relacionar com ninguém. Todo mundo batia de frente com ele, incluindo a professora, até que, depois de um longo processo de aproximação em que a conversa, o respeito e o carinho foram os grandes elos de ligação. Este garoto e a professora se tornaram amigos.

Teve um outro aluno que também lhe marcou muito, que surgiu depois daquele primeiro. Ele começou a faltar, e se descobriu que ele falava pra mãe que ia pra escola e ficava o dia inteiro fora de casa. E a mãe não sabia. Ai quando ele começou realmente a ser agressivo então eu não tive essa coisa de conversar com ele. Porque como ele só me dava trabalho, essa coisa de estar me ofendendo verbalmente - ele não tinha noção, nem todos tem noção de respeito - então eu tive que impor, me impor frente a ele. Então a mãe dele ia, todo dia a mãe dele tinha que assinar o caderno dele pra pelo menos constar que ele estava copiando a lição, né ? Mas era aquela coisa; sempre punha ele sentado na frente, um menino muito grande, tinha alunos pequenos e ele sentava na primeira carteira, assim de frente pra lousa, para eu estar ali sempre acompanhando ele. Mas ele era muito rápido, então ele acabava as coisas, ele saía. Ele batia em um, batia em outro, catava, quebrava, jogava fora, sabe ? Às vezes falava: 'também não vou copiar mais nada' jogava. 'Não vai copiar ? Você sabe o que vai te acontecer ? Você vai copiar.' 'é mas que não sei o que'. Não admitia errar, que ele rasgava a folha do caderno. 'também não vou fazer isso' 'não, você vai fazer. Você está aqui você vai aprender,

*nem que for na marra, mas você vai fazer. Ai então ele era agressivo e eu era agressiva junto. Ele falava duro e eu falava duro também. E não estava surtindo efeito. Ai, foi aquela coisa de sentar e falar assim 'mas o que acontece ? Você tem algum problema, você quer conversar comigo, você não gosta de mim ?' De sentar e tentar acalmar ele na conversa. Então foi onde eu fui conquistando esse aluno, que ele não tinha assim o dialogo com ninguém. Era só na base da agressividade, de estar mostrando que ele estava ali, a agressividade...O pai ia conversar comigo, falava 'olha o que está acontecendo é isso, isso e isso. É um menino muito inteligente, tem uma capacidade muito boa, mas ele tem que aprender a usar essa capacidade dele pro bem, e pro bem dele. Que é muito agressivo, muito mandão, ele chega, ele toma as coisas, ele foi pego numa sala, abrindo o armário de um professor e tirando as coisas de dentro, né?' Então tinha uma época que eu tinha que trabalhar com ele assim: 'olha se fizer tal coisa, eu te dou isso.' Ele não tinha estojo, então eu falava: 'se fizer direitinho, eu te dou um estojo com lápis, com caneta, coisa e tal. Te dou um caderno.' Mas sempre sentando e conversando com ele. Então, espera lá, o que esta acontecendo, o que te fizeram? Aquela coisa de ter que amansar, mas eu tive que amansar ele através da conversa. Porque no começo, eu não sabia lidar com ele. **Ele era agressivo eu era junto. Ele gritava eu gritava também.** Só depois que eu me toquei: vamos mudar a tática, tentar conversar. Ai eu falei 'não, vamos lá, vamos sentar, senta aí, vamos fazer. Faz por mim', falava pra ele. 'Por mim, eu estou te pedindo, faz'. Ai ele ficava assim... aí, nesse final do ano, ele falava: 'ah, Olga, assim também não vale você falar comigo' Porque eu chegava conversando: 'faz por mim, eu estou te pedindo, eu sei que você pode, você é capaz, e coisa e tal' Ai ele ficava todo bravo e já amansava 'ah, Olga, assim também não vale' Porque eu tentava mostrar carinho pra ele, né? Eu estava sempre passando, passava a mão na cabeça dele. Então eu saia, catava ele aqui pelo braço, punha ele aqui assim 'então vamos lá'. Que ele queria ser sempre o primeiro da fila pra descer, dar a mão pra mim. Se eu precisava de alguma coisa: 'não, Olga, eu vou'. Então ele se tornou meu amigo.*

Na minha sala só tem duas opções: ou me segue ou me segue. Acho, porém, que é esta a história que melhor nos leva a conhecer e a compreender a verdadeira professora que existe em Olga, que, independentemente das dificuldades que se apresentam, de seus esforços nem sempre tão cheios de coerências científicas, não teme ser a autoridade que impõe o respeito mútuo e os limites para que todos possam ser e nem demonstrar afeto, dar afeto e receber afeto de quem com ela convive. É, enfim, no compromisso que tem com o seu aluno e com o seu ofício que encontra a força para encampar esta nossa tão desgastada profissão:

*Eu acho que não, acho que não. Porque eu sou muito, como eu falei pra você, eu sou **muito rigorosa**. Acho que criança tem que ter uma **disciplina que eu não abro mão**. Então eu estava falando para você que tinha uma quarta série à tarde muito cheia de problemas. Então eu recebi acho dois ou três alunos dessa quarta série da*

*tarde que foram pra mim, né. Então eu estava a tarde na escola e a diretora falou assim pra esse menino grandão de treze anos: ‘você vai pra sala da professora Olga’. ‘Quem que é ela?’ E eu estava atrás e disse: ‘sou eu, muito prazer’. Ele olhou assim e ela falou assim ‘e **acho bom ter jeito com ela**’. Então, quando chegava um **aluno novo** na minha sala, eu falava assim: ‘olha vai ser muito bem vindo, mas na minha sala só tem duas opções: **ou me segue ou me segue**. Não queira por as manguinhas de fora, não queira aparecer mais do que ninguém porque eu não vou deixar’. Então falei ‘aqui, se for vir para trabalhar, para ser amigo, pra ter respeito comigo, para ter respeito com quem está dentro da minha sala de aula, vai ser muito bem vindo. Se for vir para querer marcar território, para se mostrar, já vou garantindo que não vai ter espaço. Então eu já era, assim, **muito grossa**, na recepção. Falava assim: eu sou assim e acabou. Vai ter que se adaptar. Então foi assim, um processo muito complicado, porque ele já vem cheio de oba-oba, que vai fazer o que quer e levava aquele impacto, porque já de primeira... porque comecei com uma **quantidade de alunos** tão maluca, cheguei até 38 alunos, então era sempre muito franca. Aqui, segunda opção não tem. Quer, me segue. **Me respeita, respeita quem está dentro da minha sala de aula, se respeita, e vamos ser amigo**. Tanto que eu terminei o ano amiga de todos os meus alunos, todos. Mas assim até eu conseguir essa estratégia de... não, vamos ter que sentar, vamos conversar, mostrar que eu posso ser amiga apesar desse jeito durão que eu tenho. Então realmente **a gente estava sempre rindo, estava... mas a hora que eu achava que tinha que dar um sermão dava meu sermão e acabou, ninguém discutia**. A gente... acho que, vai tendo que, sei lá, aprendendo com a gente mesmo, né?*

As histórias de Carla também contam quem ela é enquanto pessoa humana, mulher, professora e educadora: alguém cujos conflitos parecem transitar entre o saber racional e o saber emocional e afetivo; alguém que quer respeitar e ser respeitada como pessoa, mas que também não perde a referência do seu ofício de professora.

Muitas vezes eles não acreditavam neles conta a história de um encontro entre esta professora e crianças que não tinham confiança no seu aprender a fazer e de como ela entendeu que eram o carinho e o não desistir delas os caminhos para a aproximação e o incentivo à autoconfiança:

... Tinha criança, mas acredito que isso é do próprio ser humano, que não aceita ser chateado, ser... Mas tinha uns que reagiam de maneira diferente. Tinha uns que falavam: “Oh, ele está fazendo tal coisa...” Ou aí tentava... sabe, não era tão agressivo. Mas a maioria reagia muito agressivo assim há coisas que pra mim às vezes era o mínimo, sabe... Era comigo também essa relação. Sabe, de você dar uma atividade e ele falar – isso em mim... nossa, doía muito – “eu não vou fazer essa porcaria”. E eu tinha alunos que conseguiam fazer. Mas eles às vezes não acreditavam neles. Precisava sentar com eles e falar: “vamos escrever essa palavrinha, vamos por essa letrinha., Oh, isso aqui é de somar, põe mais uma bolinha, conta com mais 3... Você consegue, tal, tal e tal.” Isso aí eu teria que ficar

3 a 4 vezes fazendo junto, para depois sair, voltar, por a mão na carteira deles e falar “eu estou aqui.” Muitas vezes eles não acreditavam neles. Sabe? E isso eles se revoltavam muito. Tudo era motivo de não fazer, de chutar, de... Alguns alunos, era todo dia.

“**Chama a dona Mônica!**” é outra das histórias de Carla. Com ela a professora aprendeu que não é com intermediários que se estabelece a relação com o outro, ela tem que ser estabelecida diretamente e dentro do espaço e do tempo de ambos:

*Oh, eu procurei... eu tentei de tudo. No começo, mesmo acreditando que você precisa controlar a sua fala, ser autoridade máxima, pra você também não perder a sua credibilidade, muitas vezes eu cheguei a por a cabeça pra fora e chamar a dona Mônica, que ficava na secretaria e era de quem eles tinham medo, e isso foi muito prejudicial porque aí depois chegou uma época que você não é mais ninguém dentro da sala, porque aí dá algum problema, um já fala: “chama a dona Mônica!” **Chama a dona Mônica, quer dizer, você está aqui mas chama a dona Mônica.** Então eu tive que voltar tudo atrás e sofrer sozinha, mas falar: “**Não, eu preciso dar conta.**” Eu procurava, sabe, chegar perto, conversar: “Por que não vai fazer?” “Se não tem lápis, eu te empresto um lápis.” “Tenta fazer.” Tal, tal, tal. Quantas vezes eu chamava eles...eu ia chamando pra cortar unha, porque é muito simples, né? (em tom baixo) E eu chamava e procurava nessa hora que descontraiá “o que é que está acontecendo na sua casa? Por que você não está fazendo a lição?”*

A atenção individual é uma necessidade! E os outros? Era permanente esta questão nos trabalhos de Carla. Aprendia com ela a desconfiar do que priorizar e a tentar conhecer melhor a qualidade dos vínculos interpessoais que se vão estabelecendo numa sala de aula:

*Eu tinha um aluno que falava que não sabia desenhar. “Olha, tenta desenhar o que o passarinho tem. Oh,...” Era essa a atenção. E isso eu acredito que eu procurei, **só que não é com aquela qualidade que eu acho que eles mereciam. Eles precisavam muito dessa atenção individual e eu não dava conta.** Porque eram 40 precisando dessa atenção individual. O que eu acho que é diferente aqui. Por mais que eles precisem, que eles pedem, que tudo. Eles têm, mas eu acho que isso vem aí da família, da condição de vida, eles têm uma confiança, uma autonomia a mais. Aí pode vir dos anos de escolarização que eles têm de pré-escola, tudo. Que eles conseguem não ser tão dependente. E as crianças o ano passado tinha muitos que eu precisava... Tanto que agora, eu precisava levar os trabalhos de alguns alunos, e eu estou precisando ir à escola, porque a professora que pegou tem aluno que diz que não vai fazer, que não sabe... E tem criança que está no silábico alfabético, que produzia, mas que precisava daquela motivação. Que eu não sei também se isso*

veio de mim? Sabe, as vezes... eu sempre me perguntava: “Será que eu não criei dependência pra eles? Será que eu não consegui trabalhar neles essa autoconfiança?” Não sei, pode ser também. Tem um pouco da falha da...

É, sobrevivi. Sobreviveram também. História que propiciou a Carla aprender que nem sempre as instituições educacionais, ou os seus profissionais, dão conta de todos os problemas que surgem na escola, talvez porque muitos deles sejam de outra natureza social, fugindo assim de suas competências. Quando isto acontece, geralmente a solução é se desvencilhar daquele problema, até porque muitos outros aguardam atenção:

É, sobrevivi. Sobreviveram também. *No início do ano eu tive um problema assim um pouco complicado com um aluno, que ele já tinha uma história de não adaptação na escola: era o 3º ano dele na 1ª série. Ele tinha vários problemas relacionados à família, a falta de família, e dentro da escola ele já tinha passado por outras séries e já tinham tentado de tudo, né - entre aspas. Tentaram colocar ele na 2ª, trazer de volta pra 1ª, por na classe que ele queria, então quando chegou na 3ª vez na 1ª série, que ele foi pra minha classe, ele já estava meio que assim: a escola ele já não tinha mais limite. Na vida dele ele já não tinha limite, e, quando ele chegou à escola, para tentar ajudar ele, deram uma tal abertura pra ele ... não souberam coordenar esta abertura. Então assim, ele não tinha uma relação... tanto com os outros professores como comigo, era uma relação assim: ora de ódio, ora de amor. Em um momento ele pedia atenção, pedia carinho que ele estava fazendo a atividade, num outro momento ele me batia, ele quebrava o armário.... teve época de eu escrever na lousa e ele apagar... E com os outros alunos também, uma hora ele se juntava com um aluno para defender, outra hora ele estava contra aquele aluno. Então a classe, ao mesmo tempo em que tinha medo dele, tinha nele um herói. E também aí a falta de alguém que desse apoio, que acompanhasse. Já falava alguém da família. Eu sozinha procurei integrar ele em tudo, mas aí em julho, mais ou menos, ele saiu da escola. Fui até o Conselho Tutelar para pedir ajuda, pedi acompanhamento com Psicóloga, tanto pra ele como também se eu pudesse receber uma ajuda nesse sentido... mas as coisas não caminharam. Depois ele foi pra um projeto da USP, mas depois fiquei sabendo pela diretora que ele foi quase expulso, que ele não se adaptou. No projeto do Educandário, ele parou de frequentar. Mas aí, no Conselho Tutelar, encaminharam ele pra APAE, pra uma classe de alfabetização, pra ver se ele fazia acompanhamento com terapeuta e tudo, mas parece que não deu certo também. E agora ele não está na escola. A avó dele, que era a única pessoa que cuidava dele, faleceu no final do ano. **O caso dele me abalou bastante no começo, ao mesmo tempo em que aquilo pra mim era um desafio, que era tudo que eu sempre estudei, que eu... sabe, aquela adaptação de você procurar ajudar a criança a achar o caminho dela...** Eu acredito sim que eu contribuí com a minha parte, mas também não posso deixar de enxergar que deu uma balançada na minha classe: 40 alunos, era a minha primeira experiência, um caso desse que eu tinha medo de virar de costas, de olhar de lado, que ele batia, ele ameaçava... ele era bem mais assim ... pra mim foi bem difícil (abaixando o tom) foi*

um caso bastante difícil. Eu percebi assim. Pra mim, aquela ansiedade, aquele medo – medo, porque às vezes eu tinha medo do que ia acontecer, né? Isso melhorou bastante. Só que eu fiquei... isso refletiu em alguns pontos, daí eu vejo dessa maneira, outras crianças ficaram assim seguidores. Por que o que aconteceu no começo? Primeiro a escola não me informou do caso da história desse aluno. Eu fui descobrir por conta própria, pelo comportamento dele, que tinha alguma coisa. Pela idade que ele tinha, tal, tal, tal. Daí eu fui atrás e daí que me falaram. De começo não me falaram nada. Poderiam, sabe não assim rotulando o aluno. Mas como era um caso sério... Poderiam ter tido... encaminhar... Poderiam, mas não me deram nenhuma informação. Então no começo o que eu procurei? Procurei pegar esse aluno, colocar ele, fora o ajudante do dia, colocar ele numa ajuda a mais, alguma coisa assim, pra ver se ele né, se integrava mais. Alguns alunos sentiram isso. Principalmente tinha um outro, ele falava assim que eu gostava de aluno que batia e que não fazia nada. E ele começou a fazer igual. E com esse outro aluno, eu agüentei até o final do ano. Eu acho que é assim, não que foi tudo por culpa daquele que saiu - não digo nem culpa. Mas eu acho que uma das conseqüências de alguns alunos, to lembrando de 2, que faziam o comportamento parecido pra ver se conseguiam atenção.

*Foi. Foi confuso. De tentar fazer igual pra ver se podia ajudar, se eu dava atenção... **Porque muitas vezes a gente peca naquele ponto, que a gente não dá atenção na aula pra aquele aluno que está realmente precisando na parte da aprendizagem., sabe?** Tem tantas outras coisas acontecendo... No ano passado eu separava de 3 a 4 brigas por dia, então que muitas vezes eu chegava e ia refletir depois: “Meu Deus. Quanto eu dei de atenção pra aquele que realmente estava precisando na parte de aprendizagem de intervenção ali com ele?” E o meu tempo era mais voltado (abaixa o tom) pras outras coisas que aconteciam na sala. É mais na parte disciplinar, né? Se eu vejo hoje: ham! ham!*

Encerro este item com a fala destas professoras que, para mim, sintetizam as suas concepções de professor e de suas práticas docentes:

Ah! A gente vai vivendo, vai estudando, vai indo, vai vendo que começa aí, né? E eu acho que, como eu estava falando pra você, os tempos de hoje são outros, de repente a gente vê que as coisas estão mais abertas, mas... De repente na minha época até tinha, mas a gente, ou eu, não tinha como estar percebendo; era muito ingênua e não via isso, né? (Professora Olga, 2001).

O professor é uma autoridade porque acredita em seus alunos (Professora Carla, 2001).

A organização dos trabalhos de classe

Como dito anteriormente, a professora Olga iniciou os seus trabalhos como professora em fevereiro de 2000 numa quarta série de uma escola municipal de Ensino Fundamental. No início das aulas, buscou organizá-las do jeito que imaginara deveria ser uma boa aula para os seus alunos. Enquanto a professora esperava que os alunos se adaptassem ao “seu” jeito de trabalhar, as aulas não transcorriam tal qual ela as havia programado. Com o passar do tempo, foi percebendo a necessidade de adaptar-se, ela também, as expectativas dos alunos. Em suas palavras::

Com uma 4ª série. Então no começo eu não tinha muita assim, como posso dizer, muito domínio do que eu ia fazer, do que estava me esperando. Então eu tentei me organizar de um jeito que eu acreditava que as crianças estariam me acompanhando: aulas mais diversificadas, mais participativas, ...que as coisas fossem saindo deles, os conteúdos que eles soubessem. Então no começo eu procurei fazer uma aula assim mais livre, mais aberta. E o resultado não foi o que eu esperava, né? As crianças não conseguiram se adaptar ao meu jeito, eu não consegui perceber muito como eles estavam acostumados a trabalhar. Então o dia a dia foi assim..., até eu começar a engrenar no jeito como eles estavam acostumados, custou um pouco.

Na visão de Olga, os alunos tinham uma percepção de aula diferente da dela. Eles já traziam um modelo, que não correspondia ao seu. Ela pensa que era este o motivo de suas aulas não “darem certo” no início.

O modelo de aula que eles traziam era, aparentemente, mais centrado na professora e no quadro negro, como ela diz: *Aula tinha que ser tudo na lousa, muito mastigadinho, sabe? Cópia, se está errado você passa de novo, dá explicação...*

Olga propunha um outro modelo de aula que tinha uma estrutura diferente daquela conhecida, anteriormente, pelos alunos. Esta estrutura proporcionava uma maior participação dos alunos não só no transcorrer das aulas, através do dialogar sobre os conteúdos, como também em sua própria organização, através da expectativa da professora de que os conteúdos “surgissem” dos próprios alunos. Assim, além das mudanças propostas na relação dos alunos com os conteúdos, ela tentou introduzir uma outra forma de trabalhar com os alunos, o que mexia diretamente na forma dos alunos se relacionarem entre eles: o trabalho em grupo. E, eles reagiram, como ela diz:

Esse negócio de a gente está trabalhando em grupo, de está levando algumas coisinhas diferentes para eles estarem lendo, expondo o que eles entenderam - eles não conseguiram entender. Ou eu não consegui passar para eles como seria o trabalho. Como a gente estaria trabalhando, né... Então foi muito complicado. Também tem a falta de experiência.

Para ela, o trabalho em grupo era uma oportunidade de misturar os alunos mais fracos com os mais fortes, numa tentativa de que os primeiros aprendessem com os que tinham um melhor rendimento, como ela conta:

Eu procurava colocar nos grupos... no começo a gente não tem o domínio. Mas sempre tem num grupo uma criança que fala mais, uma que fala menos,... eu procurava assim diversificar bem. Num que estava bem adiantadinho, colocar assim um mais fraquinho para vê se ia, né? Para não formar um grupo assim tão forte e outro assim tão fraco. Então procurava assim pela aprendizagem, pelo desempenho, então era assim que eu tentava formar os grupos.

Ela também acha que os alunos não conseguiam entender inteiramente as suas intenções, ao propor que trabalhassem em grupo. Para ela, a percepção que eles tinham de trabalho em grupo era a seguinte:

Mas... eles conseguiam entender..., mas na cabecinha deles era uma espécie ... um momento de lazer. Então, eu fui deixando um pouquinho mais de lado. Insisti em alguns momentos, mas fui percebendo que para eles não era uma aula. Era um pouco complicado.

Olga não abandonou e nem pretende abandonar suas convicções sobre as aulas, os alunos e seu papel de professora: no final do ano ela já conseguia que os alunos entendessem *um pouquinho* a sua proposta de trabalho, “*aceitando*” trabalhar em grupos. Mas pensa em rever a forma de encaminhá-la. O trabalho em grupo serve, novamente, como exemplo desta sua avaliação sobre o ocorrido (a divergência de idéias ocorrida entre ela e os alunos):

É, eu pretendo. Até porque a gente não sabe com que turma a gente vai estar trabalhando. Não teve atribuição. Mas eu penso em continuar, sim. Trabalhar com grupos grandes, de 5 ou 6 alunos, sempre levar para eles reportagens, revistas, para a gente estar lendo, discutindo alguma coisa que tenha interesse para eles.

Para mim também, né?

Na primeira série em que a professora Carla trabalhou, no ano passado, havia quarenta alunos, sendo distribuídos entre vinte meninos e vinte meninas. Na atual primeira série em que trabalha, tem um total de trinta alunos: *Hoje, eu tenho 30. Eu tenho mais meninos. Tenho 19 meninos, agora saiu uma menina então eu tenho 29, tenho 19 meninos e 10 meninas. Que também é...tem mais meninos, né?* E é a professora quem sempre organiza a sala de aula para os trabalhos a serem realizados. Busca separar os alunos segundo critérios pedagógicos, diagnosticando os diferentes níveis de aprendizagem alfabética em que se encontram:

No início do período letivo, quando eu não conhecia ainda as crianças, eu deixei em círculo. Aí trabalhei bastante os nomes, colocava crachá neles, dava para visualizar melhor. Agora, eu estou trabalhando nas fileiras e em dupla. E eu procuro colocar crianças que estão em níveis na escrita diferentes, mais próximos. Eu não coloco um que está no pré-alfabético com um silábico. Procuro colocar um que está no pré-silábico partindo pro silábico com um silábico. Porque se o alfabético pegou bem.

Carla tem bastante trabalho para montar as duplas de trabalho, exigindo-se anteriormente diagnosticar cada um de seus alunos com cuidado. Além do critério pedagógico, ela também aprendeu que tem que levar em conta a opinião e as preferências dos alunos. Abaixo, ela nos conta sobre a estratégia de que se utiliza para atender a estes dois critérios estabelecidos na organização das duplas de trabalho:

Eu chamava um por um na minha cadeira... Não! Primeiro eu tirei, com eles, uma lista de animais. Todos os animais que eles queriam falar, eu anotei. Aí eu fiz uma seleção e selecionei taturana, macaco, gorila,... por número de sílabas, né, no campo semântico. Eu chamava na minha mesa, eles vinham. Eu falava as palavras, eles escreviam, faziam a leitura pra mim, e eu anotava do lado. Alguns fazem a marcação, outros eu é que faço. Aonde ele vai anotando aonde vai lendo, até a criança aprender e ... fiz um levantamento diagnóstico de como estava a classe. Isto eles ainda estavam no círculo. Aí eu peguei de novo e... todas as segundas, eles já chegam e eu dou, do tipo um ditado. Aí eu recolho. Aqueles que eu já sei que estão silábicos alfabéticos, alfabético, eu dou uma olhada, faço uma comparação. Alguns não produzem dessa maneira, ou entregam em branco. Aí você fala: está silábico, está pré-silábico. Aí eu chamo na minha mesa, converso com atenção, um pouquinho de intervenção, sabe? Não preciso falar muito. Só de balançar a cabeça, aí eles produzem. Aí então eu tiro dessa relação, de ver qual o nível que eles estão

na escrita. Fora isso, eu to procurando respeitar um pouco também a afinidade, né, porque no começo do ano já deu pra perceber, quem queria... e eles pedem: “deixa eu sentar com não sei quem?” Então eu procurei também, tanto não colocar aqueles dois que não podem ficar perto, porque aí não tem paciência. Mas também não coloquei fulano que não gosta de não sei quem. Eu respeitei isso neles porque também acho que isso é importante. E o que eu estou explicando também é o limite: tem dia, duas meninas que querem sentar juntas, mas que também não aceitaram sentar separado. E eu expliquei que vai ser feito um rodízio e que vai ter horas em que elas vão sentar juntas, mas que também tem horas delas sentarem separadas. Num grupo de trabalhos, elas podem estar juntas. Mas na dupla, podem estar separadas.

Com a turma deste ano, Carla parece estar sendo mais precisa nas suas orientações de trabalho, fazendo assim com que as crianças entendam melhor as suas expectativas:

E eu não estou enfrentando problemas, eles estão aceitando. O que se deu de forma bem diferente na classe do ano anterior: Eles queriam eles escolherem. Ou assim às vezes montava dupla chegava no final da aula e não estava mais aquilo. Eu acho assim que eu perdi um pouco aquela minha autoridade na sala de aula. Acho que algumas relações não foram criadas (diz com um riso envergonhado).

Por conta das dificuldades em manter o material sob controle e ao fato de outras pessoas da família realizarem as tarefas extra classe, ela acabou restringindo as atividades escolares ao período da sala de aula: *O ano passado eu não passava. Porque... faltava condições básicas de ter um lápis e uma borracha. E também assim de, dependendo da lição de casa, você chegava a dar, mas você via que era o irmão da 4ª série que tinha feito, que era...*

Como trabalha com as primeiras séries, nem sempre as crianças trazem algum histórico de escolaridade (não são todos que freqüentaram a Educação Infantil). Carla aproveita os temas de suas aulas para discutir as especificidades do novo ambiente vivenciado – a escola e a sala de aula. Estes temas são gerados no conhecimento que ela e os alunos e alunas possuem da cultura popular infantil ou dos assuntos que surgem espontaneamente na sala de aula. Em seguida eles passam a ser trabalhados como eixos do conhecimento escolar, como ela conta:

Eu... eu tento pegar alguma coisa que vai surgindo na classe. Vamos supor, este ano eu comecei a trabalhar com uma música que todos conheciam que era da... “a barata diz que tem 7 saias...” (ela canta). Eles conhecem de cor, então trabalhei ditado cantado – que é apontar com o dedo – eu trabalhei cruzadinha – que é encontrar as palavras que têm a ver – daí eu procurei encontrar alguma coisa, um

gancho que tivesse alguma coisa a ver com barata. E eu encontrei um filme que eu tinha... um teatro que eu assisti quando eu era criança, que era “O casamento de dona baratinha”. E aí eu achei legal, porque era outra... porque era um teatro, e muitos nunca viram um teatro, e como eu não tinha oportunidade de levar ao teatro, então eu passei o filme do teatro. E a partir daí, da dona baratinha, da casa da dona baratinha, a gente puxou o tema da família, da casa. Então no começo eu trabalhei assim: casa, família, minha escola - que é o ambiente novo. Agora no momento, que está essas coisas da Páscoa, tudo. Que está aí agora. Então não dá pra você virar as costas e dizer “Não. Não existe a Páscoa. Eu não vou trabalhar com isso”. Então a gente foi atrás de receitas de bombom. Uma das crianças trouxe a receita do bombom de leite ninho, que não precisa de fogão. Então a gente está trabalhando a receita, e a partir de amanhã vai ser o dia que a gente vai está fazendo a receita. E a partir daí eu pedi pra eles pesquisarem sobre o leite, porque eu vou entrar na fabricação do leite em pó. Só que eu não sei como é fabricado o leite em pó. Então ontem eu liguei em todos os 0800 que tem de leite em pó – Glória, Nestlé,... – e o pessoal vai me mandar material informativo que fala... cartazes, tudo. Eu pedi folhetos ilustrados. Então eles pesquisaram, como conteúdo, de onde vinha o leite? Alguns, mas só alguns, me falaram que vinha da vaca, mas só da vaca. Não falaram de outros animais. Outros falaram que vinha da caixinha, do saquinho e da geladeira. Isso me deixou preocupada. Aí eu consegui uma fazenda aonde eles vão ver uma ordenha. E agora à tarde eu vou ligar pra ver se eu consigo a resposta do laticínio São Carlos. Porque primeiro eles vão ver a ordenha, e depois deles entenderem que... porque essa fazenda que eu fui, eles estão mandando leite pra caixinha, só que isso é feito em Ribeirão. Então eu vou levar eles no laticínio. Então assim, tem aquela estrutura que é pra trabalhar, a gente tem a relação de conteúdos que foi tirado no Planejamento. Mas se for ver o que eu estou trabalhando agora: animais, seres vivos, mamíferos... mas assim, tem coisa que está puxando. Não está surgindo do nada: vamos estudar a vaca hoje. Tem assim uma programação e, conforme vão surgindo, eu vou procurando caminhar, sem sair do meu caminho também.

Carla parece se encantar com as novas experiências vivenciadas na prática pedagógica, ao mesmo tempo em que, muitas vezes, esta parece lhe provocar uma enorme ansiedade. Neste seu processo de aprendizagem do seu ofício, começa a fazer a ponte entre a teoria estudada na faculdade e os processos de aprendizagem de seus alunos e alunas:

Posso ter lido, posso ter conversado, mas eu nunca tinha visto o processo: a criança que chegou gráfica primitiva, ela chegar até tal ponto. Então assim, eu sabia que muita coisa ia acontecer, mas eu nunca tinha enxergado este processo. Era muito difícil pra mim, porque muitas vezes eu não... não é que eu não entendia, mas a ansiedade era tanta... eu tentava controlar: não, vamos pensar, vamos dar uma atividade para levar a criança a mudar de fase, desequilibrar, chegar a outro conceito. Mas eu acho que a rotina do dia a dia me engolia. Eu perdia o controle do dia a dia. Sabe, teve dia de eu chegar em casa desesperada. De eu chegar e passar horas... de eu, como dizia pras meninas, ficar arrumando as vasilhinhas em

ordem. Sabe como é? De você vai procurar outras coisas pra fazer , mas aquilo não lhe sai da cabeça. Então na hora que você senta.... precisava sentar, pensar, refletir em cima, da olhada e falar “não, é por aqui.” E muitas vezes sozinha. Era horrível. Então acho que foi difícil.

Assim, Olga e Carla mostram que para se dar aulas é preciso de um conhecimento formal de sustentação – teorias aprendidas nos cursos que fazem. Este, no entanto, não é suficiente para responder aos anseios e questões dos alunos e alunas que, juntamente com as expectativas de quem ensina devem ser atendidos. A dialética do processo de ensino e aprendizagem é, por muitas vezes, sofridamente assimilada por seus autores, que também passam por períodos de desconstrução e de re-construção

5.2 Algumas reflexões sobre a formação e a prática profissional dessas professoras

A vida das professoras/narradoras está situada numa cidade de porte médio do interior paulista, onde moram. Olga e Carla nasceram no início da década de setenta, sendo uma nesta mesma cidade e a outra numa cidade de porte maior, também no interior paulista, de lá se mudou ainda adolescente quando ingressou na universidade e, pouco tempo depois, aqui se casou.

Quanto a suas origens familiares, ambas vêm de um mesmo estrato social, sendo que seus pais são trabalhadores no setor industrial – o de Olga já está aposentado a alguns anos e o de Carla foi presidente do Sindicato de Metalúrgicos de sua cidade e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores - e suas mães são trabalhadoras nos afazeres domésticos, sendo assim economicamente dependentes, e provenientes da zona rural - a

mãe de Carla, antes de casar, veio para a cidade para trabalhar como empregada doméstica. Os quatro possuem baixo nível de escolaridade – quarta série, ou menos, do primeiro grau.

A religião católica, trazida na infância pelos familiares e durante a adolescência na participação em Grupos de Jovens, foi fonte de novas amizades e reflexões. Carla, em especial, deixa clara a importância destes momentos de conversas e de amizades lá vivenciados.

Num discurso em que a racionalidade científica prevalece, conforme definido pela abordagem higienista, tratada por Chauí (1985) e por Azevedo (1989) e presente no referencial teórico, e se mistura com o recato colocado pela educação cristã, fica claro no relato dessas duas professoras que, ou falando ou se calando, tratar da sexualidade, na educação que receberam em casa, é tratar do bem estar físico do corpo, é tratar da saúde dos órgãos genitais, é verificar a regularidade da menstruação e como esta serve de marco entre a infância inocente e os perigos da adolescência - como no caso de Olga – ou na tentativa de se encarar com naturalidade – como no caso de Carla. É o que elas demonstram quando falam sobre a chegada de suas menstruações ou do episódio do “caroço” encontrado no seio de Olga. Aliás, calar é uma atitude identificada com o que é proibido, com o que não se deve dizer, com o que é pecaminoso. As emoções vividas, a necessidade de afeto e as relações entre seres sexuados, em nenhum momento foram conversadas. Mesmo Carla que, aparentemente, teve maiores oportunidades de o fazer, não conseguiu ultrapassar esta noção, como transparece na conversa que manteve com o seu pai sobre o seu casamento ou na forma como ela mesma a ele se refere. ou ainda no diálogo que teve com o seu amigo homossexual e, talvez, até mesmo na falta de coragem em ir comprar o absorvente em que deixaria público um assunto que é de ordem privada e íntima. Será que estas situações por ela vivenciadas não lhe geraram emoções, conflitos ou, talvez, dúvidas?

Durante a adolescência, são as amigas que propiciam a oportunidade de se falar coisas que nem sempre se tem espaço para colocar em casa, como falar de sexualidade. Mesmo quando se tem este espaço, como no caso de Carla, este não parece ser um espaço informativo suficiente e nem propiciador das conversas necessárias. As revistas femininas dirigidas a adolescentes, principalmente para Carla, parecem ter se constituído na grande fonte informadora e, quem sabe, também de formação de seus valores.

A televisão, hoje importante meio de informação e opinadora nos mais diversos assuntos, parece ocupar espaço bastante reduzido na vida dessas duas professoras. Ambas

afirmam não possuir o hábito de assistir televisão, sendo assim, fazem-no muito pouco, e buscam justificar isto com a explicação de que, quando crianças, eram cerceadas pelas mães que controlavam o que podiam assistir e por quanto tempo podiam ficar em frente à televisão. Assim mesmo, elas acreditam que a televisão hoje propicia muito mais estímulos às crianças do que elas tiveram oportunidade de dispor e, para Olga que não concorda muito com o tipo de programação divulgada, por achar que nesta são transmitidas mensagens que desnorteiam o público, ela tem como ponto positivo tirar do silêncio temas antes tidos como tabus, como, por exemplo, a sexualidade.

As relações vividas, o espaço do outro em suas vidas, foram marcadas assim pela presença dos familiares – no caso de Olga há a presença de dois irmãos e de uma irmã; Carla, por sua vez, não possui irmãos ou irmãs - pelo companheirismo com os vizinhos e pelas brincadeiras infantis, onde os meninos e as meninas da vizinhança tinham lugar

Como mulheres, Olga e Carla trazem, nos relatos que fazem de suas vidas, as marcas do seu tempo e do seu espaço social: ambas foram criadas dentro de uma tradição católica controladora, ao mesmo tempo em que foram influenciadas pelas reivindicações e conquistas sociais femininas, muitas delas alcançadas nas lutas dos movimentos feministas. Isto as leva a uma consciência das diferenças impostas na criação de homens e mulheres, em que se tenta impingir determinados traços identificatórios de uns e de outros. Podemos perceber que Carla, no embate pessoal de sua mãe, viveu de maneira mais clara esta contradição, enquanto que para Olga isto se dava de forma mais oculta. Por outro lado, ambas não conseguiram fugir ao “destino” de uma profissão feminina e, apesar de inicialmente procurarem dele se afastar, acabaram por se tornarem professoras de crianças.

Apesar de tantas identidades, através dos relatos das suas trajetórias de vida, somos logo levados a perceber alguns elementos que as particularizam e as diferenciam. Louro (1998) diz da multiplicidade de fatores que interferem na construção da identidade de uma pessoa, tais como diferenças culturais, étnicas, religiosas e de classe social. Sendo assim, Olga e Carla não podem ser identificadas apenas como mulheres ou como professoras. Elas fazem parte de universos sociais que, embora contextualizados num mesmo período histórico e num mesmo espaço social que lhes dá uma identidade sócio-histórica, apresentam aspectos que as distinguem de forma a tornar única as suas experiências e estratégias, transformando-as assim em mulheres/professoras particulares. E é na conjunção destes múltiplos fatores diferenciais que a identidade e a prática profissional de cada uma

vai se constituindo.

Como mulher e negra (o que ainda não havia sido anteriormente mencionado neste trabalho), a severidade e a rigidez presentes na educação que Olga recebeu de seus pais em relação aos valores e atitudes, provavelmente tem sua origem na história e na sociologia das classes sociais dos negros no nosso país. Ela traz em si a marca da luta secular pela aceitação e ascensão social, o que talvez esteja por trás do tema que desenvolveu na sua dissertação de mestrado – Espaços de vida da população negra em São Carlos – e no trabalho que atualmente realiza na Secretaria Municipal de Educação junto aos/as professores/as da rede de ensino sobre discriminação e etnia. Silva (1998) entende que a condição do negro em nosso país exigiu, para ser este socialmente reconhecido e ascender economicamente, que cultivasse uma certa invisibilidade de suas origens étnicas e culturais com um concomitante apuramento da qualificação nos padrões sócio-culturais dominantes. Ribeiro (1996) acrescenta que, para lutar contra a segregação sócio-econômica, o negro em nosso país acabou por negar sua negritude num processo que identifica como de branqueamento social e cultural e que, apenas nas últimas décadas, este começou a se reassumir num novo processo de valorização de seus traços físicos e culturais africanos. Magaldi (1985) ao falar das *negras de tabuleiro* do período colonial, diz das estratégias de resistência à dominação e das lutas por liberdades da mulher negra contra a tentativa dos setores dominantes, representados ora pela igreja ora pelo Estado, de coibir seus comportamentos tidos como desviantes em relação à moral vigente: *Como vemos, a obediência aos preceitos morais ditados pela religião era uma pré-condição para a subordinação da população ao poder do Estado e à conseqüente eficácia da administração* (Magaldi, 1985. p.57). Assim, entendo ser Olga uma síntese da rigidez de princípios morais dominantes, o que lhe dá uma falsa aparência de subordinação, ao mesmo tempo em que a luta pela liberdade e pela justiça social fazem dela uma resistente aos processos de dominação social.

Carla, talvez por ser filha de pai sindicalista numa época marcada por lutas mais extremadas por conquistas sociais (os anos setenta e oitenta) em que o movimento sindical, contando inclusive com o forte apoio de segmentos da Igreja Católica, e o movimento feminista, como diz Vianna (1999), correram de maneira paralela ao mesmo tempo em que ora se cruzaram e ora se afastaram na tentativa de resolver tensões que lhes eram específicas, traz outras marcas fortemente invocadas. Os traços que surgem em seu relato, e

que foram ganhando grande visibilidade, são a sua indignação e as necessidades de denunciar o despreparo da máquina estatal e a falta de garantias institucionais, o que aparece quando ela fala da oferta de condições inadequadas para o desenvolvimento de seu trabalho como professora. Ela também coloca a sua condição de mulher na periferia do padrão tradicional feminino, através do que fala da sua aparência pessoal e do seu jeito - *não muito delicada*. Assim, Carla me parece ser a filha dos movimentos sociais predominantes no século vinte: luta por igualdades sociais, ao mesmo tempo em que necessita afirmar que ser mulher é ser igual – coisa que não parecia estar claro nem na vivência com as outras crianças de suas relações, durante a infância, e nem nos movimentos sindicais que falavam tanto contra a opressão do patrão, mas não conseguiam assumir e combater a opressão masculina da condição feminina.

Quanto à forma com que se tornaram professoras, ambas foram se direcionando para esta profissão no curso universitário, diferentemente do ainda frequente encaminhamento dado pela maioria das jovens que ingressam no curso de magistério ainda no segundo grau, apesar da certeza declarada por Olga de que sabia anteriormente querer trabalhar com crianças. É interessante ressaltar que Carla já tinha interesse em fazer um segundo grau profissionalizante – fez secretariado – o que talvez se explique pela condição sócio-econômica de sua família. Mas a descoberta de suas “vocações⁶⁴” para o magistério de crianças se daria mais tarde, quando elas foram fazer a graduação em Pedagogia – coincidentemente numa mesma Universidade Pública.

Após o término da graduação, as duas continuaram vinculadas a esta mesma Universidade como alunas, sendo Olga no mestrado (defendeu a sua dissertação no início do ano de seu ingresso no magistério, um ano antes, portanto, de ter feito este relato) e Carla fazendo uma segunda habilitação de seu curso (até a data deste seu relato, ela ainda não o havia concluído) e, num mesmo ano, através de concurso público, ingressaram no magistério municipal – Carla já tinha uma experiência anterior quando foi, durante um ano, professora numa escola de crianças e adolescentes com necessidades especiais.

Poderia caber aqui indagarmos sobre os motivos que levaram estas duas professoras a ingressarem no magistério? Quais as imagens e concepções que elas tinham desta função?

⁶⁴Vocação para ensinar estava *tradicionalmente ligada à dádiva de si próprio e ao espírito de sacrifício*. Os estudos realizados quer por *Leon* quer por *Amiel-Lebrige e Pichot* (cf. *Debesse, 1978*) apresentam-nos uma tão grande diversidade de motivações e uma evolução subsequente tão diferente que num apreciável número de casos “vocações” não passa de máscara ilusória de uma “escolha” que “lá no fundo” não se fez. “A

O que de fato representava para cada uma esta opção: uma descoberta de “vocação”, a oportunidade de Carla sair de casa e tentar uma vida própria mais independente e aut noma, a antecipac o de outras questões mais relacionadas com a imagem de magistérios como profissão feminina em suas decantadas “facilidades” para a mulher/mãe/esposa/trabalhadora...? As análises feitas por autoras como Louro (2001) e Bruschini (1981), ajudam-me a perceber que não eram muito claras as suas motivações, o que talvez, neste momento, não seja o fato mais relevante. Fontoura complementa esta idéia dizendo:

Neste desejo de ensinar há fatores conscientes e inconscientes responsáveis por uma dualidade permanente. Para lá dos imperativos institucionais ou familiares há imperativos interiores responsáveis por um “contínuo em movimento” e conseqüentemente por realizações sucessivas sempre parcelares e incompletas (Fontoura, 1995. p.177).

Independentemente de suas motivações, estas professoras demonstram uma grande necessidade de compreensão e de aperfeiçoamento dos requisitos necessários a sua função - o que buscam através da permanência na Universidade e na forma como se dedicam a seus afazeres docentes – e na construção de suas próprias identidades – demonstrada na seriedade e compromisso com que assumiram esta profissão.

Se trilh ssemos o mesmo caminho percorrido por Fontoura (1995) em sua pesquisa com professores de história – Fico ou vou-me embora? – teríamos que abordar os contextos facilitadores e dificultadores encontrados pelas professoras no período de entrada na carreira docente, o que, provavelmente, as levariam a se decidirem pela permanência ou não nesta profissão ou talvez por outros caminhos que de alguma forma amenizassem as suas crises e angústias. Entretanto, não é este o nosso propósito. O que pretendemos nesta etapa do trabalho é estar identificando e caracterizando os elementos que, de uma forma ou de outra, influenciaram e influenciam a construção da identidade profissional destas professoras e que, de certa forma, questionam uma sensação presente na trajetória do professor de ser ele quem se ensina a si mesmo, como Olga em determinado momento o afirmou e Carla deu a entender.

Ao reafirmar o professor como produtor de sua própria profissão, N voa e Ludke não estão negando os elementos constitutivos dessa *produção*, assim como também não

ilusão do ideal” afinal, já denunciada por Hameline (1971) ou a clássica “ambigüidade do desejo de

creio que Olga e Carla o estejam fazendo. Na verdade, quando estes autores estão falando nos professores *como produtores da sua profissão*, estão se referindo ao professor enquanto categoria profissional, e não como pessoas isoladas, que assume para si a construção de seu papel social e nele determina sua identidade. É inegável a contribuição que a prática traz a este processo: ela informa, põe a prova teorias e corrige os rumos que se dá para certas interpretações, assim como dá margem ao surgimento de novas teorias. Mas não se pode negar a importância da reflexão, da elaboração de hipóteses explicativas e, finalmente, das sistematizações teóricas histórica e politicamente contextualizadas.

Ao falarem dos aprendizados adquiridos e de como eles vão se entrelaçando, estas professoras não negam os contextos acima explicitados, mas vão dando elementos que, como fios, serão usados na construção da rede de relações necessárias a esta produção. Elas explicitam, assim, as desigualdades presentes nas relações escolares, o isolamento ou marginalização, muitas vezes, imposto ao professor-reflexivo e questionador, a presença de currículos burocráticos que não dão conta da função que querem exercer junto a seus alunos.

Assim, é evidente que não podemos deixar de considerar que há diferenças, por exemplo, no nível de acolhimento que as escolas, através de seu corpo administrativo, funcional e docente, dão aos professores ingressantes. Questão esta também trabalhada por Ludke (1996) e por Mello (1998). É evidente também que este (não) acolhimento interfere na maneira, talvez até de forma decisiva, com que estas relações se darão entre o novo professor, a escola e a sua prática. Mas acredito que os níveis de insegurança e de tolerância do professor ingressante também são fatores bastante importantes.

Olga, por exemplo, trabalhava em conjunto com outras professoras da quarta série, ensinando e com elas também aprendendo. Na sua percepção, era esta relação de troca que a maioria das professoras buscava ter ao trabalharem juntas: no fazer de seus planejamentos, na hora das trocas de impressões sobre as novas, e muitas vezes tão doloridas, experiências vividas. Buscavam, assim, aprender com as reflexões conjuntas e com isso quebrar a solidão e o isolamento das decisões da sala de aula. Juntas também elas se preparavam para enfrentar os desafios que por ventura se colocassem em seus afazeres, o que nesta hora, já na sala de aula e diante dos alunos, teria que ser por conta de cada uma.

Carla, por sua vez, sentia-se insegura e sem apoio nesta mesma escola. Apesar do relacionamento de amizade que desenvolveu com as outras professoras, principalmente as

de segunda série, estas pareciam não conseguir responder a suas angústias e dar dicas para suas necessidades de realização, o que talvez ocorresse por ser ela a única professora de primeira série do período em que trabalhava, provavelmente somado a características pessoais que a fazem ansiosa por resultados mais imediatos, ou talvez por outros motivos que não tenham ficado claros.

Ao contar histórias emocionantes (ou emocionadas) de conquistas mútuas, entre elas e seus alunos e alunas, Olga e Carla vão deixando claro as construções diárias que fazem de seus significados do que é ser professora e do papel docente, num vai e vem onde o aprender a trabalhar com as diferenças – herança recebida por Olga de sua orientadora de mestrado – e o ter bases para ir atrás do conhecimento – herança recebida por Carla de sua graduação – estão sempre presentes. Assim, para elas, o professor é aquele que age *naturalmente* e trata dos assuntos trazidos por todos; é disponível; busca superar suas dificuldades e limitações; é uma autoridade e, antes de tudo, tem que acreditar em seu aluno e investir numa relação direta com este sem que ambos percam a noção de seus papéis – tem que respeitar e ensinar a ser respeitado, como diz Olga; aprende que os conceitos não são definitivos, mas construções permanentes; que a escola ou mesmo a teoria não possuem respostas para todos os problemas que surgem na escola, até mesmo porque muitos deles não são de sua competência; é aquele que tem dúvidas sobre o que priorizar numa sala de aula: a relação interpessoal ou a relação aluno-conteúdo? Enfim, com suas histórias, elas vão demonstrando como aprendem que os alunos e as alunas acabam se transformando também em mestres de seus mestres.

Triste e espinhoso este nosso ofício, facilmente podemos constatar: preparam-nos para exercer uma dada função e acabamos por descobrir que esta é apenas a parte mais amena, mais secundária do que temos para fazer; até porque para conseguirmos fazê-la, precisamos dar conta de outros aspectos que no dia-a-dia se apresentam como mais urgentes, muitos dos quais nem sempre estamos preparados para enfrentar. Ao deixar parte para trás, a consciência de não ter cumprido o que nos dizem ser a nossa função específica – dar aulas e ensinar conteúdos - quanto de culpa e de frustração não deixam em todas nós professoras/ educadoras, por mais esclarecidas que sejamos?

Mas, a história dos professores vem mostrando que parece ser exatamente este o desafio a ser cotidianamente superado, através da busca de estratégias alternativas, que faz a paixão por esta função persistir.

Olga e Carla aprendem e ensinam, numa constante lógica interativa como fomos percebendo ao longo do relato da construção de suas concepções. Vão buscando subsídios aqui e ali, fazem críticas aos que percebem como negativo e tentam incorporar os que consideram importantes e que as fazem crescer como profissionais. Talvez o fato, e os significados a ele inerentes, de ser Olga uma professora e mulher-negra, portanto profissionalmente vitoriosa nesta nossa sociedade da discriminação e da exclusão, contribuam para esta visão positiva de resgate das diferenças e de não se satisfazer com o aparente abandono do barco quando ele está à deriva.

Elas, pareceu-me, são professoras bastante ativas, comprometidas e conscientes da importância de sua função profissional. Tomam para si a responsabilidade pela condução de seus trabalhos e, num processo reflexivo constante, tentam articular a relação entre a teoria aprendida na Universidade e a sua prática cotidiana. É interessante perceber que quando Olga achou que estava fugindo de uma proposta interacionista, deixou-me a impressão de que justamente naquele momento, esta perspectiva de Educação estava realmente surgindo. Entendo que não é interacionista quem vem (no caso, o professor) com uma proposta pronta de participação do outro (no caso, o aluno), mas aquele que constrói juntamente com o outro uma nova proposta de ação, em que as representações de um lado e de outro se misturam numa nova combinação. Tive a impressão que é isto que Olga faz: controla ao mesmo tempo em que inclui a participação, o interesse e o gosto do aluno, numa atitude de reconhecimento e respeito, também cobra o mesmo deles em relação a si. É inegável que elas não se livraram totalmente da herança autoritária a qual foram submetidas em boa parte de seu processo educativo, como demonstrado em muitos momentos de suas falas sobre as concepções de professor que trazem: rigorosa, não abre mão da disciplina, é aquele que sempre conduz a aula - *a gente estava sempre rindo, estava... mas a hora que eu achava que tinha que dar um sermão dava meu sermão e acabou, ninguém discutia*, como diz Olga. Estes traços autoritários vêm misturados numa confusão de papéis entre o disciplinar e o ensinar, o que vai transparecendo quando elas organizam a sala para os trabalhos do dia. Olga vai colocando, por exemplo, as justificativas para trabalhar em grupo:

- facilitador da aprendizagem: ao acreditar que assim os alunos aprendem um “pouco mais”;
- disciplinador: onde separava os grupos de amigos - as “panelinhas” com uma preocupação exclusiva na aprendizagem;

- um espaço em que os que sabem menos aprendam com os que sabem mais.

Carla ainda se perde com o que considera ser indisciplina de seus alunos que nem sempre estão dispostos a atendê-la quando o assunto é trabalho, mas se encanta com o “mágico” processo de aprendizagem pelo qual passam os seus alunos. Demonstra que aprendeu a proposta de alfabetização de Emília Ferreiro, dela se utilizando para estabelecer os critérios de montagem dos grupos de trabalho, tendo a preocupação de diagnosticar o estágio de cada um de seus alunos no processo alfabético e reuni-los heterogeneamente, de forma a que um auxilie ao outro. Talvez ao adquirir um pouco mais de experiência e de autoconfiança, ela aprenda que é a brincadeira a linguagem própria da infância.

Em relação à presença em suas aulas de uma educação sexual, elas não fogem muito a regra ao dizer que ela não existe e que é na troca com as amigas/professoras que aprendem sobre como lidar com a sexualidade que se apresenta na escola. Olga, admitindo suas limitações, diz: *Eu sou um pouco inibida nesse ponto. Eu vejo as coisas, eu vou, converso. Mas chegou nessa parte da sexualidade, eu mudo: eu paro, levo um susto, tenho que pensar muito pra ...*

Chego ao final deste capítulo tendo a intenção de ter demonstrado o que encontrei em suas narrativas sobre quem são estas professoras, como se deram suas trajetórias profissionais e, dentro delas as relações e influências formadoras. Finalmente, na visão que possuem de docência e de educação, como elas pensam suas aulas, seus alunos, bem como do processo de ensino e de aprendizagem. Através do que apreendi das relações que estabelecem com o outro, buscarei no próximo capítulo verificar os espaços que meninos e meninas ocupam dentro das suas relações, das suas preocupações e de suas ações enquanto professoras.

CAPÍTULO 6

OS ALUNOS, AS ALUNAS E A PROFESSORA: PERCEPÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NA ESCOLA

6.1 As percepções destas professoras sobre as relações e características de gênero de seus alunos e alunas

Relações entre as professoras, os alunos e as alunas

Olga sempre procurou tratar os alunos e as alunas de maneira igual, embora percebesse que nem sempre a recíproca fosse verdadeira. Ao organizá-los para os trabalhos de classe, ela tinha a preocupação em fazer grupos mistos, coisa, aliás, que os alunos e as alunas não gostavam e reclamavam querendo sempre preservar seus grupos de amigos, geralmente sexualmente homogêneos. Ela também não levava em consideração a diferença de sexo no momento em que estava planejando suas aulas, nem nos conteúdos escolhidos e nem na metodologia que iria usar. E, na sua percepção, nunca fez diferenças entre eles e elas, nem mesmo quando, por exemplo, lhes pedia para que realizassem pequenos favores, como ir levar ou buscar alguma coisa na secretaria ou distribuir algum material para todos na sala. Mas ela acha que a divisão sexual é uma coisa natural, principalmente na faixa etária de seus alunos e alunas, como diz: *mas na idade que eles estão, é aquela coisa: meninos pra cá meninas pra lá.*

Ela percebia que a maneira com que eles a tratavam era diferente, como na forma de cumprimentá-la em que o fato de ser mulher parecia prevalecer, apesar de que nunca deixavam de ter claro que ela era a professora. Assim, as meninas a cumprimentavam como cumprimentavam as outras meninas e os meninos como cumprimentavam também as meninas. Em suas palavras:

Normal, porque até comigo elas vinham: beija, abraça. Está sempre pendurada... Diferente dos meninos, né? Os meninos eram: 'Oi, Olga', de longe. Um ou outro que na hora da chegada, na hora de ir embora, que vinha dar um beijo, né? Mas eu sei que aquela coisa mais distante... Procurava estar sempre também do mesmo jeito que eu ficava com as meninas: abraçada. Assim, pegar num, pegar na mão, andar pra lá, abraçar né? Mas você vê que eles ficam um pouco mais distantes, nem todos gostavam, né?

Para esta professora, a maneira como os pais criam os seus filhos e filhas, é fundamental na definição de como serão ou se portarão, como diz:

Acho que é por causa dessa coisa mesmo da criação, acho que se cria a menina com mais cuidado, mais atenção, mais protegida. Menino você cria mais solto, você deixa ir pra rua, pra qualquer outro canto... menina fica um pouco mais...mais preocupada. É onde reflete isso na sala de aula, né?

Recordando-se da irmã mais nova, e a comparando consigo própria, Olga faz uma reflexão mais apurada sobre esta sua idéia da origem do jeito de ser de cada um, em que haveria um lado individual, que ela chama de natureza, que possibilita uma certa resistência à criação recebida, conforme explica:

*Não, acho que vai da criação. Acho que dependendo do jeito que você cria a tua filha ou o teu filho. Acho assim: você cria filho igual, mas você dá mais liberdade pro menino descobrir o mundo, a menina você está sempre tentando proteger, para que não aconteça nada. Mas nada impede que a menina também, por mais que você tenha cuidados, dela sair do comportamento que você não queira. **De repente pode ser da natureza dela não aceitar, ser mais rebelde, não aceitar aquele excesso de proteção.** Acho que tem um pouco de excesso de criação no lado da menina. Pelo menos eu falo porque eu vejo lá em casa sempre foi muito ali, né? Com os quatro, mas comigo e com a minha irmã sempre foi muito mais protegido. Tanto que minha irmã ela é, apesar de todo esse cuidado, ela não, ela... tudo que tiver que fazer, ela faz. Ela não fica muito preocupada se quebra o comportamento que esperam dela ou não. Ela tem que se revoltar contra aquilo ela se revolta. Eu já fico mais na minha.*

Assim mesmo, ela responsabilizava as famílias de suas alunas, quando estas não apresentavam comportamentos próprios para meninas, mas semelhantes aos dos meninos. Uma delas, por exemplo, convivia apenas com homens (pai, irmão mais velho e irmão mais novo): *Então acho que um pouco dessa coisa que ela tinha de ficar batendo nas próprias meninas, era coisa que ela tinha em casa.* E se dispunha a conversar com as alunas a respeito de seus comportamentos, tentando convencê-las da inadequação de seus comportamentos com argumentos do tipo: *mas vocês são meninas.* Ela acha que ao acatarem suas considerações e passarem a se comportar mais de acordo com os padrões, as meninas estariam aceitando os parâmetros adequados, restabelecendo assim a sua identidade feminina. E narra uma interferência que fez na briga de algumas delas:

*É, eu também tive problemas com um grupo de três, quatro alunas que elas se pegavam na mão grande mesmo. Então, já dizia assim: **'pôxa, vocês são meninas, que negócio é esse de chegar socando a cara de um, de outro.** Tem que ter o comportamento de menina'. Então eu cobrava o comportamento de menina. **Qual o comportamento de menina? De ser gentil, de ter respeito.** Se agredir, é uma coisa, mas... do nada... gratuitamente você chegar e insultar uma pessoa? Não é assim, esse não é um comportamento que se espere de menina. Pelo menos não é o que eu espero de um comportamento de menina. Então vamos conversar, não é assim.*

Olga fala sobre a ausência dos pais na escola e diz que é comum eles serem chamados, mas os que vão são sempre aqueles cujos filhos e filhas não dão problemas. Ela diz que gostaria de poder conversar com eles sobre as crianças, mas os pais de seus alunos, especificamente, nunca foram à escola. Ela conta:

Alguns. Tem pai que está ali todo mês, está te procurando. Mas eu mesma na minha sala passei o ano sem ver a cara de ninguém de pai e mãe de aluno. Que nunca foi à classe. Mas tem aqueles pais que são mais constantes, né? Geralmente são pais de aluno que não dá problema, que vai bem, que não tem problema de comportamento, não tem problema de amizade, né? Os pais... realmente você gostaria de estar conversando: seu filho tem um problema de aprendizagem, tem problema de comportamento... não dão nem a cara.

Assumindo a condição de autoridade máxima da sala, Olga se preocupa em dar parâmetros morais e de convivência para os alunos, o que vai além da questão de gênero. Assim, prega a igualdade entre todos; o respeito mútuo; o sentido de propriedade; o cuidado que deviam ter com as coisas, como ela conta:

Aí elas, aos poucos, elas pararam com esse negócio de se pegar entre elas mesmas, e com os meninos. Mas com os meninos sempre foi assim: “aqui quem manda sou eu, ninguém aparece mais do que eu. Vocês são iguais, somos todos iguais, mas quem aparece sou eu. Então não vem querer falar que vai fazer mais, para poder aparecer, porque não vai. Porque não tem ninguém melhor do ninguém, é todo mundo igual. Aprende a se respeitar, quer que alguém chegue e te bata e tome suas coisas? Não, não quer, então não faça isso com os outros.” É claro que antes a gente não podia deixar armário aberto que eles levavam tudo. Eu saía, deixava minha bolsa, deixava minhas coisas lá em cima. Nunca tive problema de eu chegar e ter sumido com as minhas coisas. A minha mesa parecia... eles chamavam minha mesa de zoológico, porque aos poucos eles foram levando bichinhos, essas coisas, pra mim, então eles mesmos tinham aquele cuidado nas coisas da Olga: “vamos cuidar.” Estante... eles levaram livros,... Eu levei jornal, revista, a gente deixava lá, nunca sumiu nada. Isso é questão de estar tendo respeito pelas minhas coisas, pelas coisas deles, né? não foi uma coisa que eu consegui logo no começo do ano. Tem que estar trabalhando essa noção de respeito, a eles mesmos e aos outros.

Carla, assim como Olga, também considera que não fazia diferenças entre meninos e meninas. Ao organizar suas aulas, acha que não se lembrava se tinha meninos e meninas na sala. Conforme sua narrativa:

Eu procuro assim uma coisa que seja do interesse de todos eles, independente deles serem meninos e meninas. Uma música conhecida deles, uma história, que todos gostam de uma história, da hora do conto, de uma atividade assim. Eu não sei se eu chego a pensar separado: meninas e meninos.

Mas eles e elas não se relacionavam da mesma forma com a professora. Os meninos da sala do ano anterior, diferentemente da maioria das meninas (só tinha uma que não obedecia), nem sempre acatavam suas ordens ou respeitavam as orientações para a realização dos trabalhos de sala de aula:

Os meninos, algumas vezes..., que nem tinha uns meninos que eram umas graças, mas assim, se você falava, eles retrucavam. As meninas, não. Só tinha uma. As outras, se você passava uma atividade, elas faziam, se você direcionava mais para uma coisa, elas iam, liam um livro. Os meninos, eles já eram mais assim... mais agitados nesse sentido. Com a minha turma do ano passado, eu não conseguia – aí pode ser por minha falta de experiência, não sei – mas assim, se eu direcionava uma atividade e ia, vamos supor, atender outra coisa, dar uma olhada num exercício... Eu tinha que ficar o tempo todo em pé ali. Por que se eu sentasse, se eu virasse pro outro lado ajudar alguém, eu tinha aluno que não fazia. Eles não trabalhavam sozinhos. Se eu não tivesse presente, parecia que era uma coisa que não era pra fazer.

Na relação que os meninos mantinham com ela, Carla percebia agitação, agressividade e revolta, características que considera até naturais quando o ser humano se sente *chateado*, mas eles extrapolavam, lhe dando, algumas vezes, vontade de chorar ou de sair correndo, como conta:

Eu percebia que eles eram... Tinha criança, mas acredito que isso é do próprio ser humano, que não aceita ser chateado, ser... Mas tinha uns que reagiam de maneira diferente. Tinha uns que falavam: “Oh, ele tá fazendo tal coisa...” Ou aí tentava... sabe, não era tão agressivo. Mas a maioria reagia muito agressivo assim a coisas que pra mim às vezes era o mínimo, sabe... Era comigo também essa relação. Sabe, de você dar uma atividade e ele falar – isso em mim... nossa, doía muito – “eu não vou fazer essa porcaria. E eu tinha alunos que conseguiam fazer. Mas eles às vezes não acreditavam neles. Precisava sentar com eles e falar: “vamos escrever essa palavrinha, vamos por essa letrinha, oh isso aqui é de somar, põe mais uma bolinha, conta com mais 3... Você consegue, tal, tal e tal.” Isso aí eu teria que ficar 3 a 4 vezes fazendo junto, para depois sair, voltar, por a mão na carteira deles e falar “eu estou aqui.” Muitas vezes eles não acreditavam neles. Sabe? E isso eles se revoltavam muito. Tudo era motivo de não fazer, de chutar, de... Alguns alunos

era todo dia.

Carla sentia este comportamento dos meninos como uma afronta à sua autoridade que, como admite, talvez não tenha conseguido alcançar: Conta de como alguns meninos reagiam às suas determinações: *Eles queriam eles escolherem. Ou assim, às vezes montava dupla, chegava no final da aula e não tava mais aquilo. Eu acho assim que eu perdi um pouco aquela minha autoridade na sala de aula. Acho que algumas relações não foram criadas* (diz-me com um riso um tanto envergonhado).

Mas, dá para perceber que não era só este o sentimento que tinha em relação a eles. O carinho e a vontade de fazer alguma coisa nunca deixaram de estar presente nas suas relações com os meninos, como ela exemplifica:

*Tentava conversar, entendeu? O que eles gostavam era quando eles chegavam do recreio eles pediam: “Professora, faz carinho.” Então enquanto eles descansavam, eu colocava uma música de relaxamento, fazia cafuné na cabeça. Tentava esse contato e às vezes eu nem percebia. E às vezes eles falavam: “Hoje a senhora não vai fazer carinho?” E eu tinha criança que era assim terrível e nessa hora ficava todo acanhado... Sabe aquela coisa de alguém está passando a mão em mim e tal... E nessa hora eu tentava pegar na mão... As outras professoras falavam: **“Carla, você foi parar nessa classe porque Deus te pegou pelas mãos e te colocou lá. Porque ninguém agüentaria tudo que você passou.”** Eu também não sei se é tanto assim. eu procurei, sabe, **ter paciência, conversar, olhar na carinha deles...***

É inegável que o sentimento de se sentir desautorizada a frustrava e, parece, se agravava pelo fato de que, ao perceber seus recursos pedagógicos e pessoais esgotados, se sentia com medo do que poderia acontecer e acabava buscando a ajuda de outras pessoas da escola:

Oh, eu procurei... eu tentei de tudo. No começo, mesmo acreditando que você precisa controlar a sua fala, ser autoridade máxima, pra você também não perder a sua credibilidade, muitas vezes eu cheguei a por a cabeça pra fora e chamar a dona Mônica, que ficava na secretaria e era de quem eles tinham medo, e isso foi muito prejudicial porque aí depois chegou uma época que você não é mais ninguém dentro da sala, porque aí dá algum problema, um já fala: “chama a dona Mônica.” Chama a dona Mônica, quer dizer, você tá aqui mas chama a dona Mônica. Então eu tive que voltar tudo atrás e sofrer sozinha, mas falar: “Não, eu preciso dar conta.” Eu procurava, sabe, chegar perto, conversar: “Por que não vai fazer?” “Se não tem lápis, eu te empresto um lápis.” “Tenta fazer.” Tal, tal, tal. Quantas vezes eu chamava eles...eu ia chamando pra cortar unha, porque é muito

simples, né? (em tom baixo) E eu chamava e procurava nessa hora que descontraía “o que é que tá acontecendo na sua casa? Por que você não tá fazendo a lição?” Eu tinha um aluno que falava que não sabia desenhar. “Olha, tenta desenhar o que o passarinho tem. Oh,...” Era essa a atenção. E isso eu acredito que eu procurei, só que não é com aquela qualidade que eu acho que eles mereciam. Eles precisavam muito dessa atenção individual e eu não dava conta. Porque eram 40 precisando dessa atenção individual.

Por sua vez, ela percebia a solicitude com que as meninas a atendiam como *histórico* isso, de *submissão* mesmo. Elas aceitavam de forma mais passiva as ordens e as atividades propostas pela professora, ao mesmo tempo em que silenciavam indícios de contrariedade por estar fazendo o que nem sempre gostariam de estar fazendo, como demonstrado em suas falas:

As meninas... já era mais aquela coisinha de amiguinhas mesmo, precisava ficar junto. Mas também reagiam: às vezes não falavam, mas dava pra perceber pelo rosto, pela expressão, pelo jeito delas. Nem sempre elas reagiam assim de tinha uma que era de reagir assim de falar. Mas muitas eram mais acanhadas. as meninas no ano passado - e eu não digo nem se é bom ou se mau, não é o caso – as meninas acatavam mais, respeitavam mais. Mas, igual eu te falei, as meninas, independente do que fosse, “Se a professora mandou, eu vou fazer.” Falando português claro, é isso. “Eu tenho que fazer, ela está mandando.” Mesmo que eu não tivesse mandando, tivesse... fica aquela coisa assim. Agora os meninos eles tinham outros interesses.

Apenas uma aluna reagia reclamando e imitando os meninos: *Porque aí tinha menino que respondia e ela queria responder também. Eu falava e ela queria rir do que eu tava falando. Ela era mais.... as outras eram mais....*

Apesar de falar das atitudes de submissão das meninas, esta garota acima citada tinha um comportamento que se assemelhava ao dos meninos e parece que isso incomodava Carla. Ela chegou até a procurar a coordenadora pedagógica da escola para conversar sobre isso e esta a aconselhou a intervir junto às crianças, dizendo da irresponsabilidade das famílias por não darem as devidas referências aos seus filhos:

(...) Uma vez eu conversei com a Coordenadora Pedagógica da minha escola E a Coordenadora Pedagógica me falou: “Como a família parece um pouco ausente. E talvez, assim, alguns desses comportamentos da sociedade, que, sabe, é muitas vezes na escola que a criança vai ter contato com o outro. Então, procura você conversar com ela e falar que nem sempre o comportamento que ela tem é ideal

para ela”(a professora parece perturbada).

Carla faz uma comparação entre os seus alunos do ano passado e os desse ano, mostrando como os de agora ouvem mais os seus apelos e a atendem, reconhecendo assim a sua autoridade:

Dava vontade de sair correndo, mas aí eu corria pra dentro e conversava. A maioria das vezes eu não era escutada. Mas com essa turma é todo dia, todo dia: “Oh, vocês vão sair, vamos combinar o seguinte. Quem vai terminando, pode sair. Não precisa formar fila, vai saindo tranqüilo, tal, tal, tal.” “Ah, professora, tudo bem.” Volta: “Foi legal, tal, tal, tal.” Um dia desses, a gente foi assistir a um vídeo: “Quem terminou, pode ir saindo no corredor, pode ir beber água, entra.” Então tem que criar neles essa responsabilidade de eu poder sair daqui e ir pra classe poder passar banheiro, água, não precisar pedir: “Pode?” “Pode.” Mas tudo isso com responsabilidade. Tem dia que funciona, tem dia que não funciona. Tem dia que já saem tudo correndo. Eu não falo nada. Entro eu olho, eles já sabem que não foi legal. Aí eu converso: “Foi legal o que aconteceu? Não foi. E o que eu vou fazer com vocês? Não vou proibir, não vai ter nada. Só que a gente vai conversar. O que é que era pra ser feito? O que vocês tinham combinado comigo? Eu posso perder a confiança em vocês.” Eu venho conversando com eles todos os dias: “Que quando a gente perde a confiança, fica muito chato. Porque aí eu não vou ficar legal aqui. E acho que quando vocês também traem um contrato que a gente fez, vocês acham que está sendo legal da parte de vocês? Vocês tão demonstrando o que?” E eles são super assim críticos, de falar tal, tal, tal. E tem dia que também não funciona, aí eu vou conversar tudo de novo. E acredito que eu vou conseguir com eles criar um... Porque essa escola é nova, então eles estão na 1ª série e eles vão ficar aqui até a 4ª série. E se eles criarem essa responsabilidade dá pra criar uma escola bem legal. Porque muitas vezes, vamos supor, na fila também... porque tem horas que a gente vai formar fila também. Formar fila por que? Na hora de escovar os dentes, tem que entrar um por um e sair, então é uma forma de organização. E a gente estabeleceu o critério: é por ordem de tamanho.

A professora ao comparar os alunos e alunas deste ano, parece achar que os de agora possuem um melhor nível de sociabilidade, sendo assim, são também mais autônomos: os meninos não são tão rebeldes e as meninas não são tão solícitas, todos falam bastante, são mais críticos, mais questionadores e estão sempre levando contribuições interessantes. Ela, aparentemente, está conseguindo levar mais em consideração as exigências e os interesses de todos (professora, alunos e alunas) nas estratégias e escolhas do que deve ser trabalhado. Esta mudança de atitude pode ser demonstrada pelas suas falas abaixo:

Mas também não coloquei fulano que não gosta de não sei quem. Eu respeitei isso

neles porque também acho que isso é importante. E o que eu estou explicando também é o limite: tem dia, duas meninas que querem sentar juntas, mas que também não aceitaram sentar separado. E eu expliquei que vai ser feito um rodízio e que vai ter horas que elas vão sentar juntas, mas que também tem horas delas sentarem separadas. Num grupo de trabalhos, elas podem estar juntas. Mas na dupla, podem estar separadas. E eu não estou enfrentando problemas, eles estão aceitando.

A imagem da nossa sala não vai ficar legal.” Sabe, porque no ano passado eu gritava muito. Eu queria falar, eu precisava falar e daí tal, tal, tal. E aí o que aconteceu? Cada vez.... eu saia rouca. Não adiantava nada. Então esse ano... eu falo alto, eu sou uma pessoa que fala alto. Eu vou contar uma história, eu falo alto, aí eu tenho que falar: “Calma, aí, Carla, você tem que falar mais baixo.” Aí tem dias, igual a hoje, eles estavam agitados. Não sei se é porque amanhã é o dia da receita, do bombom, então eles estão: “Porque eu vou fazer isso, eu...” Um já trouxe o coco. Então, começou “Quero falar, quero falar, quero falar...” e comecei a erguer a voz. Aí falei “Não é legal, eu vou falar mais baixo.” Lógico que tem um ou outro que continua. Só que tem uns que dão um cutucão. E uma outra coisa que eu também faço com eles – na outra escola eu também fazia – na hora que não dá mesmo, eu canto. Ou eu canto uma música que eles conhecem e eles cantam junto e quando termina a música eu entro. Ou eu pego o que eu quero falar e canto, aí eles param pra prestar atenção, porque eles falam que a professora é meio doida, né? Eu falo (cantando) “A professora quer falar, ia, ia ô.” E começo a fazer rima, que eu tava trabalhando rima com eles, aí eles adoram. Só que um dia, na hora que eles acalmaram, eu fui falar e eles faziam “ia, ia, ô” (demos risadas). Aí eu falei: “Oh, gente. Agora acabou.” Então eu acho que eles estão sentindo essa relação de amiga, de tentar,... e tem hora que, sabe? Ao mesmo tempo em que é amiga, mas tem hora que eu falo mais assim...

E, na análise que faz hoje da situação profissional vivenciada no ano passado, tenta se perceber e se reavaliar tanto em relação às suas ações, como nas suas reações:

*Muitas vezes nossas relações, eu acho que eu não... faltava! Talvez eu possa não ter respeitado eles. Não sei o que aconteceu. Algumas crianças não me respeitavam. Algumas crianças não me atendiam. Eu não conseguia trabalhar. Procurava meios, **mas parece que faltava uma outra pessoa**, eu não sei. Fora outras relações: eu tinha um aluno que fora adorava me abraçar, mas na aula era uma guerra... a aula inteira, era guerra: ele brigava, eu ia falar com ele, ele gritava comigo. Quando eu chamava pra conversar, ele não aceitava, ele emburrava.*

A relação que a professora Carla mantém com os pais das crianças parece ser de amizade. Geralmente são as mães que estão presentes na escola, principalmente na hora da saída e a professora se refere a elas como *comadres*. Nestas ocasiões, algumas delas a chamam para fazer reclamações, por exemplo, de que os meninos teriam batido em suas

filhas ou conversam e trocam algumas idéias sobre a forma de educar as crianças. Sobre isto ela diz:

É. Ia buscar na porta... ia mais reclamar, sabe? “Ela falou que o menino bateu ontem na hora do recreio”. Mas não eram todas as mães. Ai minha relação com as mães tanto de meninos como de meninas, das mães que apareciam lá era... de igual. Elas eram minhas comadres.

Pelas histórias que ouvia de seus alunos, Carla também tinha dúvidas sobre a real condução que os pais e as mães davam aos reclamos da escola por maior atenção, acompanhamento dos seus filhos e pela imposição de limites mais claros na educação que lhes dispensavam. Muitas vezes, os pais lhe diziam não saber mais o que fazer. Ela ficava pensando se eles já tinham mesmo esgotado seus repertórios de medidas corretivas junto a seus filhos e filhas ou se só falavam que tomavam alguma atitude para manter a aparência de que eram pais atuantes. Segundo sua narrativa:

Essa menina que eu lhe falei que me atentava mais, sabe, ela falava que a mãe dela batia. Só que depois ela vinha e falava pra outra que era mentira. Mas era a outra que vinha contar: “mas ela falou pra falar pra mim... ela falou que a mãe dela que falou que era pra ela falar que bateu nela. Mas a mãe dela nem bateu... É. Agora, eu não sei se ela realmente não batia ou se a mãe dela falava: “fala pra professora que eu lhe bati”, só pra falar: “fiz minha parte.” Não sei...? Então a menina falava pra mim que tinha apanhado, só que falava pra outra que era mentira: que ela não tinha apanhado coisa nenhuma.

Da maneira como Carla coloca, a agressão física era o grande recurso utilizado pelos pais que, aparentemente, já se mostravam descrentes de outros recursos, como o diálogo. As mães davam-lhe carta branca para agir como achasse que devia, autorizando-a, inclusive, a castigar ou a bater em seus filhos e filhas, caso julgasse necessário:

*Não. Que nem, era menina ou menino, a mãe falava: “Qualquer coisa que tiver, a senhora pode bater, pode por de castigo, bater com a vara, pode...” Podia fazer tudo. Agora, eu tinha alguns meninos, um desses que eu falei que imitava aquele do começo, tal, tal, tal. A mãe dele no começo falava que era muito bom, depois ela começou a falar que não sabia mais o que fazer com ele, sabe? Ela falava que **ela** não sabia mais o que fazer com ele. O outro menino... eu tinha um também que era uma graça, mas era aquele que me deixava de cabelo em pé, o pai dele falava **“Ih, dona . Foram todos assim, não adianta.”** isso o pai falava pra mim na reunião. A mãe foi lá falar pra mim: “Se a senhora não pegar pela orelha, ele não vai*

entender. Porque em casa ele é assim. A senhora tem que pegar pela orelha.” A mãe de outro menino..., tentei conversar e ela falou: “Mas já bati.” “Mas não é pra senhora bater, é pra senhora conversar, não sei o que...” Assim, super simples, falou pra mim: “Muito bonito isso que a senhora fala. Mas educação vem de casa e se ele não entendeu, agora tem que ser na pancada.” Entendeu?

Ela também parecia considerar que estas famílias já tinham tantos problemas para dar conta, que não tinham muita paciência em estar resolvendo os problemas disciplinares ou escolares de seus filhos ou até mesmo não sabiam como fazê-lo:

Eram mais ou menos assim as relações. Então alguns... antes de chamar a mãe pra conversar, pensava 800 vezes antes de chamar pra tentar saber como é que tava a relação em casa, a relação com a família... se teve algum problema com algum irmão, com o pai, tal, tal, tal. Porque acabava influenciando. Você percebia mais revoltado, mais triste, tinha acontecido alguma coisa, o irmão tava preso e tal. Mas com algumas eu..., no final, eu já tentava resolver por outros meios. Tanto que eu tinha medo. Tinha mães que chegava bilhete, ela não sabia ler, ela já batia. Mesmo sem saber o que é que era. Às vezes era só pra avisar que no passeio ele não foi porque estava sem autorização, pra não esquecer de assinar para o próximo passeio.

O tipo de reação que pais e mães tinham quando recebiam reclamações sobre o comportamento de seus filhos e os corretivos que lhes aplicavam, juntamente com as outras situações por ela vivenciadas, foram levando Carla a concluir que tinha que resolver pessoalmente e diretamente os problemas de relacionamento com seus alunos e alunas - *Então eu tive que voltar tudo atrás e sofrer sozinha, mas falar: “Não, eu preciso dar conta”*. Aparentemente, é o que ela tem feito, como aliás as suas atitudes com os alunos e alunas de sua nova classe o tem demonstrado.

Olga e Carla declararam procurar não distinguir meninos e meninas na sala de aula e muito menos fazer diferenças entre eles. No entanto, as duas professoras se referem constantemente à indisciplina dos meninos, que parecem ocupar muito mais espaço nas atenções delas do que as meninas, apesar de numericamente ser equitativa a divisão. Assim, os comportamentos e as atitudes dos meninos, acabam, muitas vezes, por exigir dela uma maior atenção do que a que dispensa às meninas ou às questões pedagógicas, propriamente ditas, o que está presente principalmente na narrativa de Carla. Essas professoras também acreditam que os pais nem sempre dão padrões de comportamento adequados para os seus filhos e filhas. Elas observam que são as mães, em geral, quem toma a frente das questões

relativas à escola e, provavelmente à educação dos filhos e filhas também no espaço doméstico. Finalmente, as mães das meninas da primeira série e das crianças da quarta série que “não dão problema” são as mais freqüentes na escola.

Suas percepções sobre as relações existentes entre meninos e meninas

Como foi anteriormente colocado, Olga observou que naquela quarta série, além dos meninos e meninas não gostarem e não quererem ficar juntos nos grupos de trabalhos pedagógicos, a maneira como os meninos se relacionam com os outros meninos, a maneira como as meninas se relacionam com as outras meninas e a maneira como os meninos e as meninas se relacionam entre si também se dava de forma diferenciada.

As maneiras com que se pedia coisas emprestadas, por exemplo, eram permeadas de marcas sexistas. Os meninos emprestavam as coisas dos outros meninos como se as tivessem tomando para si, mas com as meninas, eles tentavam ser mais sutis. A professora acha que esta diferença de atitude talvez existisse porque as meninas iam reclamar deles, quando eles chegavam tomando as coisas:

Não, não chega a ser a mesma coisa se ele tivesse pedido pro menino. Acho que eles tentam ser um pouco mais sutis, né? Pedir com um pouco mais de jeito, com um pouco mais de educação⁶⁵. Tem essa preocupação. Entre eles não, eles chegam, tomam na mão grande. Não quer saber se vai emprestar ou não vai emprestar. Se o outro vai gostar, se não vai gostar. Com as meninas eles já tem essa preocupação, porque elas reclamam. Chega lá e pede o delas. Sem pedir, elas já vão reclamar. Pega alguma coisa, um lápis, uma caneta, alguma coisa assim, né? Ainda com as meninas eles têm essa preocupação.

Outro momento em que eles agiam de forma bem diferente, era na hora em que se cumprimentavam. Havia diferença quando o cumprimento era entre meninas e meninas, meninos e meninos e meninas e meninos, como ela conta: *As meninas, entre si, são cheias de beijos, de abraços, de ficar de mãozinha dada, sabe? Assim, muito grudadinhas, né? Os meninos, ao se cumprimentarem, eles não, eles já chegam: ‘Ô fulano!’ Dá um tapão, aquela coisa...*

⁶⁵ Ao empregar o termo educação neste contexto, entendi que Olga estaria querendo dizer maneiras mais refinadas ou “bons modos”.

Ela considera que estas maneiras dos meninos agirem com os outros, pode parecer mais agressiva, mas que, na realidade, não eram:

Entre eles, não. Eles chegam, né, é aquela coisa de homem, de ter que xingar o outro, de ter que chamar ele do que quer que seja. Aquela coisa assim, mas não tem aquela preocupação da menina de ser mais gentil, sabe, com a outra ou com o próprio menino, né ? Eles não, eles já chegam, ô fulano, dá um tapão, aquela, coisa...

Quando eram elas que chegavam e iam falar com os meninos, Olga observa que: *Nunca vi assim de chegar, de dar um... delas dando um beijo, um abraço que seja, né?(...)* *Nunca vi eles se trocarem abraços ou beijinhos.* Os meninos também mudavam o seu jeito quando iam cumprimentá-las: *Tentam não ser tão grossos com as meninas como são entre si.*

Em outras atividades realizadas fora da sala de aula, a professora também observava diferenças entre eles. Por exemplo, as meninas adoravam dançar, mas nessas horas os meninos fugiam. Olga se lembra da Festa Junina em que a maioria dos meninos, na hora em que tinham que dançar juntos em par com as meninas, não queriam dançar.

Olga considera que essas diferenças apresentadas entre eles e elas são normais nesta idade e que isso não significa que meninos e meninas não se gostem: *Ainda mais na idade deles, você vai fazer uma coisa de dança, tem que fazer parzinho. Então fica a coisa: 'ai, vou dançar com a menina' Ele gosta da menina, mas assim, né ? a ponto de chegar e ter que dançar com uma menina, ele já não gosta muito.*

A professora também explica que os intervalos da escola eram divididos: primeiro os alunos das primeiras e segundas e depois os alunos das terceiras e das quartas. Nessas horas, as professoras também faziam uma pausa na sala dos professores . Ela explica que, no começo do ano, quando as escolas ainda não tinham inspetores, as professoras ficaram junto com as crianças na hora do intervalo, o que lhe permitiu observar algumas atitudes dos alunos e das alunas em atividades livres. Ela percebia que as crianças, nos intervalos, também brincavam em grupos diferenciados por sexo e as brincadeiras também eram diferenciadas. As brincadeiras dos meninos *era correr, chutar pedras,... e as das meninas era brincadeira de criança, de roda...*

Olga também observou que tinha apenas um grupinho de alunas, composto sempre

pelas mesmas meninas, que participava das brincadeiras e dos grupos dos meninos, como ela narra:

Algumas meninas iam atrás das brincadeiras dos meninos. E tinha aquelas meninas que não. Ficavam ali, conversando, andando, conversando entre elas, fazendo brincadeiras que elas podiam fazer ali de grupinho. A gente não tinha nada no intervalo para eles fazerem. Era brincadeira de criança: de roda, ou outras brincadeiras que a gente não conhecia que eram coisas deles mesmos.

(...) Esse grupo de meninas, elas gostavam mesmo é de se enfiar no meio do grupo dos meninos pra brincar com eles. Então no começo do ano a gente não tinha nada assim pra eles no intervalo, né? Então era correr, chutar pedras,...

As meninas que gostavam *de se enfiar no meio do grupo dos meninos e faziam as brincadeiras dos meninos*, também brigavam com eles e entre elas de igual para igual: *se pegando e se batendo*. Algumas delas, às vezes reclamavam, mas os meninos nunca vieram reclamar, assim, Olga acha que as brigas eram conseqüência de brincadeiras que não davam certo: *Bater mesmo. Mas eles pelo menos nunca vieram falar pra mim que elas bateram, que tinha coisa diferente. Brincando mesmo, eu acho que não dava certo e elas desciam a mão. Tinha 3 ou 4 meninas que elas batiam mesmo.*

Depois de um certo tempo, chegaram os inspetores de alunos, chegaram também alguns jogos, o que parece ter propiciado alguma modificação nas brincadeiras e convivências das crianças que já não ficavam mais tão separados entre meninos e meninas:

Aí, quando chegaram os inspetores... Aí eles começaram a levar joguinhos, montaram mesa de pingue-pongue, levaram bolas pra eles estarem chutando – porque eles não tinham nada e chutavam pedra e eles acabavam se machucando. Levavam tudo pra todos. Aí eles começaram a brincar mais misturado. Porque tinha corda, tinha bola, tinha quebra cabeça, tinha jogo de ludo, de dama, de trilha. Aí eles brincavam mais misturados, né?

Em relação à diferença de comportamentos e de atitudes entre meninos e meninas, Carla também conta que, mesmo que temporariamente (tempo de duração das atividades pedagógicas), os alunos e as alunas das primeiras séries em que trabalhou não gostavam que seus grupos – geralmente, sexualmente homogêneos – fossem separados. Os meninos do ano anterior reagem quase sempre de maneira agressiva e não aceitam as explicações pedagógicas dadas pela professora: a maioria não permanecia na dupla em que ela os

colocava. Já as meninas, com algumas exceções, eram mais submissas (nas palavras da própria professora) e acabavam por se conformar e aceitar trabalhar com os colegas ou com as colegas que a professora lhes destinava. Mesmo sendo igualzinha a divisão entre meninos e meninas (20 para 20), eles sobressaiam e davam o ritmo das aulas:

Tinha criança, mas acredito que isso é do próprio ser humano, que não aceita ser chateado, ser... Mas tinha uns que reagiam de maneira diferente. Tinha uns que falavam: "Oh, ele tá fazendo tal coisa..." Ou aí tentava... sabe, não era tão agressivo. Mas a maioria reagia muito agressivo assim a coisas que pra mim às vezes era o mínimo, sabe..

A agressividade estava presente na maioria das relações dos meninos do outro ano, fosse com a professora (como já comentado), fosse com as meninas e com os próprios meninos - *No ano passado eu separava de 3 a 4 brigas por dia.* Os alunos mais agressivos aparentemente não tinham turma fixa, mas acabavam se transformando em ídolos dos demais:

E com os outros alunos também, uma hora ele se juntava com um aluno para defender, outra hora ele estava contra aquele aluno. Então a classe, ao mesmo tempo em que tinha medo dele, tinha nele um herói... Isso refletiu em alguns pontos, daí eu vejo dessa maneira, outras crianças ficaram assim seguidores. Como eu tinha aqueles meninos mais atirados, mais liderança. Os outros parece que queriam imitar... alguma coisa assim....

Um aluno de Carla, utilizando o conhecimento que estava sendo trabalhado na sala de aula - violência na cidade - traduziu bem a lógica presente nas relações desses alunos, como ela conta:

(...) Aí um aluno levantou e falou assim: "não, tinha que dá porrada. Tinha que bater na cara dele porque ele errou." E é essa relação que estava sempre presente na sala de aula: "Se ele me bateu, por que eu não vou bater nele?" Então era aquela coisa que eu acho que é difícil explicar pra qualquer um "Que ele te bateu, mas você precisa vir, conversar com a professora. A professora vai conversar, tentar resolver. E se não resolver, a gente pode até chamar a mãe dele para uma conversa. Tal, tal, tal." Mas eles não aceitavam isso: "Ele me bateu, tenho que bater." E aí, por mais que você não quer que seja assim, por mais que você quer ensinar o contrário, dentro dos argumentos deles: "bateu, doeu. Eu vou ficar quieto?" Um aluno meu me falou isso: "Ele me bate. Eu falo pra senhora, a senhora conversa com ele. E não tá certo." O que é que ele queria? Ele queria que

eu batesse nele. Não é? Por que é que vai contar pra mim, que eu só vou conversar. Aí ele resolvia, ele mesmo.

Carla também percebia que as relações entre as meninas eram mais calmas - *não eram assim de brigar* – mas elas conviviam de forma bastante tumultuada com os meninos e lhes eram *submissas*: a maioria demonstrava medo deles e choravam e só algumas, poucas, os enfrentavam, revidando e batendo também:

As meninas, elas vinham chorar e falar “ele bateu”. Tinha menina que batia também, que devolvia. Mas, os meninos eram difíceis. Eles resolviam no braço, os problemas deles. Elas não. Batiam, choravam, baixavam a cabeça e acabavam ficando com medo na hora de ir embora porque fulano falava que ia bater nelas. Eu achava que elas eram submissas.

Para esta professora, as referências de seus alunos, ou falta delas, são apreendidas no convívio com a família e com a rua. Sendo assim, essas crianças consideravam natural que as coisas fossem daquele jeito mesmo:

Isso eu conversava com ela, mas eu não chegava e colocava o caso pra classe. Conversava com ela. Eu falei pra ela: “Eu acho assim, que não tá muito legal esse seu comportamento.” Tentava só ver... Porque, você percebia que, muitas vezes eles repetiam coisas que nem falar palavrões e xingar de qualquer nome a toda hora, independente de quem fosse. Um aluno falou assim para mim: “É que minha irmã fala assim na rua, meu irmão fala assim na rua.” Eles não tinham outras referências.

Apesar da desproporção numérica entre meninos e meninas na primeira série em que está trabalhando atualmente (19 meninos e 10 meninas), Carla percebe um melhor equilíbrio entre as alunas e os alunos, como se eles e elas possuíssem um maior nível de sociabilidade do que os seus alunos anteriores: os meninos são mais cordatos e as meninas não são tão submissas - *as de agora, assim, elas falam mais, elas encrencam mais com os meninos..*

Carla e Olga observavam, assim, que eram diferentes as relações mantidas entre meninos e meninas na escola. As meninas se relacionavam entre si mais como *amiguinha*, poucas eram mais agressivas, como descreveu Carla. Esta professora também constatava que a marca maior da maioria das relações vividas pelos meninos era a agressividade. Olga

fazia outra idéia das relações entre seus alunos. Para ela existia, de fato, um jeito bruto entre eles, mas isto não queria dizer agressividade, embora também existissem aqueles realmente mais agressivos, e que, com as meninas, eles tentavam ser mais gentis. Elas também tiveram percepções diferentes sobre as relações das meninas com os meninos: as da quarta série mais reclamavam do jeito deles, enquanto as da primeira série tinham medo e dificilmente revidavam às suas agressões, reagindo, geralmente, com choro.

As semelhanças entre os meninos e as meninas

Alguns aspectos dos comportamentos e das atitudes dos meninos e das meninas, são considerados por Olga como sendo semelhantes. Durante as aulas, esta professora observava que todos reagem de forma semelhante às propostas dos novos trabalhos, tendo sempre os que gostavam e se entusiasmavam e os que reclamavam. Ela dá o exemplo do envolvimento deles no trabalho realizado na sala de aula sobre as eleições municipais de 2000 e suas problemáticas repercussões⁶⁶:

Quando levava assim reportagem sobre a cidade, todos eles se interessavam. Todos sempre tinham uma coisa para contar. Eles gostavam muito de conversar sobre o bairro, de estar falando sobre o que eles sabiam. Agora, o que eles se interessaram muito foi logo depois da eleição, que teve aquele problema na cidade.

Ela também conta de um outro trabalho que gerou grande interesse em todos: *Então, por exemplo, eu fiz um trabalho com eles sobre memória de brincadeiras . Então todos eles se interessaram e se empenharam em perguntar para o pai ou para o avô como era a forma de brincar.*

Os meninos e as meninas, freqüentemente, levavam gibis e recortes de histórias de revistas para a sala de aula, e todos gostavam muito de desenhar: *Dá um intervalinho, eles estão lá desenhando, eles estão pintando... Gostam muito.* Todos também faziam

⁶⁶ O pessoal contratado para fazer boca de urna de um dos candidatos a prefeito, não foi pago pelo trabalho realizado e respondeu depredando e incendiando as propriedades deste candidato e de seus patrocinadores.

comentários sobre as coisas que assistiam na televisão e o programa preferido da maioria deles e delas é o *Ratinho*⁶⁷.

Carla também não percebia diferenças no interesse que meninos e meninas demonstravam ter nos conteúdos e atividades que prepara para eles e, indiferentemente, todos gostavam muito de desenhar, como diz: *Mesmo as atividades que eu trabalho assim... trabalho textos, história cantada, a cruzadinha. Não tenho percebido.*

Talvez os interesses ficassem muito homogeneizados porque, como dito anteriormente, ela sempre demonstrou ter a preocupação de encontrar os pontos de convergência entre os conteúdos que propunha serem estudados e os conhecimentos que os alunos e as alunas já possuíam.

Assim, estas duas professoras percebiam que havia alguns interesses convergentes entre meninos e meninas, levando-os a fazer, muitas vezes, as mesmas atividades. Porém, enquanto as alunas e os alunos da quarta série reagiam igualmente a serem separados de seus grupos de amizade, querendo, geralmente, permanecer em grupos sexualmente homogêneos, os alunos da primeira série não cediam e não faziam o que não queriam, ao contrário das meninas que acabavam por acatar e seguir a organização da professora.

As diferenças entre meninos e meninas.

Olga, anteriormente, já havia mencionado achar que *meninos e meninas não são uns melhores do que os outros. Apenas diferentes.* Apresento, em seguida, uma relação dos aspectos em que ela os acha diferentes, incluindo, as explicações que ela dá para estas diferenças.

Ela acha que os seus alunos eram mais rudes e agressivos do que as meninas, sendo isto um comportamento próprio de meninos: *Aquela coisa, aquele jeitão mais assim de menino mesmo, de ser mais grosso. (...)Eles chegam né, é aquela coisa de homem, de ter que xingar o outro, de ter que chamar ele do que quer que seja.* O que, talvez, também explique a necessidade deles de viverem brigando uns com os outros.

⁶⁷ Ratinho é o nome do apresentador de um programa de auditório da televisão que leva o seu nome. Este apresentador transmite cenas e imagens de dramas familiares e de casos policiais da atualidade urbana brasileira, tecendo comentários imbuídos de teor moralista.

As meninas, por sua vez, eram mais espontâneas, mais participativas e colaboradoras nas atividades de sala de aula - *elas sempre tinham mais vontade de contar uma coisa... é sempre um pouco mais difícil 'tirar' alguma coisa deles*. A professora também acha que é próprio das meninas serem mais cuidadosas: *“Não é que seja mais delicada, é mais cuidadosa.”*

Ao tentar explicar as atitudes diferenciadas em relação à disponibilidade para a realização das atividades na sala de aula, Olga apóia-se na questão numérica: talvez por serem elas a maioria na classe, elas aparecessem mais do que eles nas atividades.

O tipo de habilidade necessária para a realização de determinadas atividades, ela vê como mais um fator que os diferencia. Por exemplo, como dito anteriormente, ambos gostam muito de desenhar, mas os meninos acabavam se sobressaindo ao se mostrarem mais habilidosos para este tipo de expressão - *Os meninos têm desenhos ótimos. Desenhos, só de olhar, têm habilidades muito boas para desenho. Eles gostam muito de desenhar, se expressam bem*. – Em relação ao que eles desenhavam, ela também observa que seus conteúdos eram muito diferentes dos conteúdos dos desenhos das meninas:

eles desenhavam aquilo que tem mais contato, que tem álbum, figurinha, televisão...; desenhos mais assim dessas coisas que eles vêm na TV, né? Que eles gostam muito. Ah, eles adoram fazer aquelas coisas de... Pokémon⁶⁸, desenhavam aquilo que tem mais contato, que tem álbum, figurinha, televisão... as meninas gostam mais de desenhar paisagem, flores, essas coisas mais... os meninos não. Você vê, eu... São assim, têm desenhos mais assim dessas coisas que eles vêm na TV, né? Que eles gostam muito.

Em algumas outras atividades como a dança, eram as meninas que se mostravam mais habilidosas e desinibidas do que os meninos. Apesar de sempre ter alguns dos meninos que dançavam - *aqueles mais desinibidos, eles vão lá, dançam e não tão nem aí, né?*- a maioria fugia e não queria dançar, justificando que não tinham jeito ou que simplesmente não gostavam de dançar. Olga acha que eles consideram que dançar não é uma atividade masculina:

Acho que homem fica: 'ai, homem dançando' (...) Vê que o amigo não vai dançar e se sente mais constrangido, porque aquele que ele tem um relacionamento maior

⁶⁸ Pokémon é um desenho animado de televisão japonês em que seres humanos são treinadores de monstros Pokémon. As habilidades desses treinadores são avaliadas nas lutas entre os animais por eles treinados. O desenho animado foi inspirado num vídeo game do mesmo nome.

não vai dançar, como é que ele vai dançar? Porque não queria, não tem jeito, não gosta,... dança emburrado. E a grande maioria fica naquela coisa 'ah, mas eu não gosto, eu não sei...'

A maioria dos alunos e das alunas de Olga frequenta a religião Evangélica, que proíbe, entre outras coisas, a dança. As meninas que gostam de dançar, nessas horas não se lembram disso e as mães vão à escola avisar que elas não podem dançar. Nestas horas em que não querem dançar, os meninos, que geralmente não se mostram tão ligados à religião, recorrem ao argumento da proibição da dança pela igreja.

As marcas da religião que seguem, são fisicamente visíveis nas meninas - através do *cabelo comprido, do vestido, do não poder dançar* – enquanto neles, elas são mais simbólicas - *eles trazem uns livretinhos*. Ela não sabe dizer o por quê, mas pensa que a religiosidade se expressa mais nas meninas do que nos meninos:

*Eu não sei, pode ser até o cuidado que pai e mãe tem com a filha, então tá sempre levando ela pra Igreja, **pra que ela não se desvirtue do caminho**. Acho que procura assim, levar tanto o filho como a filha, mas acho que **a filha é uma... acho que o controle é maior**.*

Assim, confirmando a impressão que Olga tem sobre o fato de as meninas serem criadas com maior rigor do que os meninos, ela observa uma certa necessidade dos pais de exercerem um maior controle sobre suas filhas, ainda que os limites impostos sejam por uma religião que as submete, muitas vezes, a situações de conflito entre o que gostariam de fazer e o que podem fazer.

Carla também considera os meninos e as meninas diferentes e fala que os comportamentos e a maneira de uns e de outros são aprendizagens sociais padronizadas. As meninas, em sua opinião, historicamente submissas - (...) *não sei, a gente intitula, né, esta coisa de menina*. As do ano passado eram mais calmas, mais acanhadas, não reagiam tanto e nem brigavam; as desse ano são mais faladeiras, encencam mais com os meninos; todas elas aprendem a obedecer a comandos mais do que os meninos, sendo assim são mais disponíveis para realizar as atividades propostas pela professora:

Acho assim, que aqueles que se interessavam, meninas ou meninos, se envolviam nas atividades. Mas, igual eu te falei, as meninas, independente do que fosse, "Se a professora mandou, eu vou fazer." Falando português claro, é isso. "Eu tenho que

fazer, ela está mandando.” Mesmo que eu não tivesse mandando, tivesse... fica aquela coisa assim. Agora os meninos eles tinham outros interesses.

Os meninos do ano passado, por sua vez, eram mais agressivos, mais briguentos, reclamavam mais, se recusavam, respondiam e ocupavam mais espaços; os de agora são mais participativos e menos agressivos.

Carla também comenta do estado de organização do material escolar dos alunos e das alunas:

(...) caderno você folheava, era cheio de desenhos de um monte de coisa. O caderno das meninas... os desenhos deles do badboy⁶⁹, eles pegavam gibi pra fazer a leitura e colavam desenhos da Mônica, do... sabe? E agora o caderno das meninas você olhava, tava a lição completa. Era uma coisa assim... que eu acho que entra um pouco na nossa história de submissão: “Você mandou eu fazer, eu vou fazer.” (ri nervosa).

Os desenhos delas expressavam mais a vida doméstica e os deles, ação:

Acho que entra assim a questão do desenho, os tipos de desenho. As meninas são mais de desenhar casinha, a casa. Agora os meninos são de desenhar super heróis, o badboy. Tem um que desenha pra classe inteira, então os meninos vão pedir para eles. As meninas elas fazem mais os desenhos delas, não vão atrás...

Essas características também estavam presentes nos brinquedos que eles e elas levavam para a escola: *Tem aquela coisa: as meninas trazem uma boneca - que eles estão trazendo brinquedos – e os meninos trazem carrinho. Nos jogos, eles brincam igual. Mas essa diferença, tem.*

A diferença existia também na forma como as meninas, geralmente, reagiam as brigas: retrucavam menos, choravam, baixavam a cabeça e ficavam com medo. Já com eles era diferente: se apanhavam, batiam também. Ela fica em dúvida se este contexto de submissão das meninas é causado por interferências sociais reproduzidas pela família, mas sabe que os meninos e as meninas reagiam de forma diferente a suas orientações e que os meninos só faziam o que queriam, como conta:

⁶⁹ Badboy é um logotipo de uma confecção de roupas e acessórios masculinas para adolescentes. A sua estampa é marcada por uma par de olhos sugestivamente maus.

Não sei se tem interferência da sociedade... Não sei como a família trata as meninas e os meninos, sabe? Porque era isso, as meninas realmente, as meninas, assim, faziam. E os meninos, se eles não tavam a fim, eles não faziam. Não tinha emenda, nem dona Mônica, que fizesse eles fazer.

Algumas mães das meninas também eram mais presentes na escola do que as dos meninos. Vigilantes, elas acompanhavam as meninas e faziam reclamações de coisas que aconteciam com suas filhas: *Mãe de menina é que tava... mãe de menina ia buscar na porta, ia perguntar como que tava, ia falar que o menino bateu...*

Ela assim se dá conta das influências que o jeito de ser dos familiares exercem na maneira de agir e de se comportar de seus filhos e filhas:

E às vezes eu percebia que tinha muito a ver de como era a família. Das meninas que eu cheguei a conhecer a família, muitas... que nem eu tinha muitas crianças evangélicas, crianças que as mães ficavam mais em cima, mais... como é que eu explico? Mas daquela coisa de “isso não é coisa de menina.” Isso eu percebia também. Essa menina que me dava mais trabalho, você ia conversar com ela e ela dizia: “Não tem jeito, não é dona.” Você percebia que era um pouco do jeito da mãe também.

Como logo podemos perceber, é bem maior a lista das diferenças do que das semelhanças, entre os alunos e as alunas, encontradas nas falas destas professoras. Num primeiro olhar, percebemos que são características distintas usadas na identificação dos papéis masculinos e femininos. Assim, atributos como ser mais gentil, mais respeitosa, saber resolver as coisas na conversa, não ser agressiva, ser mais faladeira, cuidar melhor das coisas e ter o material escolar e as lições geralmente em ordem, parecem ser identificados por estas professoras como femininos. Já ser mais agressivo, ser mais bruto no trato com as coisas, ser mais “respondão”, só querer fazer o que gosta, não ter respeito pelos limites e pela propriedade alheia, mas pela força do adversário, são atributos por elas identificados como masculinos.

6.2 Algumas reflexões sobre as percepções dessas professoras quanto aos meninos e as meninas na sala de aula bem como das relações interpessoais

Lembrando a fala de Louro (1998) sobre o lugar de onde se está olhando, achei necessário para dar início à análise dos dados acima apresentados, deixar em evidência algumas particularidades deste trabalho que, talvez por si, esclareçam aos seus possíveis leitores e leitoras o que possuem em mãos. Não podemos nos esquecer, em nenhum momento, que este trabalho foi construído na interação de falas de algumas mulheres: as professoras narradoras, eu (a autora), e a minha orientadora de mestrado, assim como a maioria das contribuições teóricas foi tirada de uma bibliografia escrita por mulheres.

Reiterando o que já foi falado no capítulo anterior, o qual situa cada uma dessas professoras, Carla e Olga são jovens do final do século XX/início do século XXI, trabalhadoras, filhas de famílias operárias, de procedência rural e tradição católica, nasceram, cresceram e moram numa cidade de porte médio do interior paulista, possuem instrução de nível universitário etc. Para entendermos a construção de suas concepções de homem e mulher, feminino e masculino, temos ainda que lembrar que ambas são mulheres, antes mesmo de serem professoras, e além disso, Olga é mulher-negra num contexto sócio-histórico do negro brasileiro, e Carla tem a experiência de ser mulher casada há sete anos e não ter filhos num contexto cristão cujo ideal matrimonial é a reprodução.

Ao longo das narrativas dessas mulheres – Carla e Olga - de como se relacionam com os meninos e as meninas no seu fazer pedagógico cotidiano na escola e de como percebem estes se relacionando entre si e com ela, vão deixando transparecer nas semelhanças e diferenças que constatarem e nas expectativas que neles depositam suas concepções do que sejam meninos e meninas em si e na relação com o outro.

Na opinião destas professoras, as diferenças de comportamentos e de atitudes dos meninos e das meninas existem por conta de uma criação diferenciada que recebem dos pais. É interessante observar a clareza com que estas professoras analisam a origem das diferenças entre meninos e meninas que observam na sala de aula e, ao buscar formular uma explicação para ela, refletem sobre os limites de suas reflexões iniciais e buscam outros níveis de análise: Olga, ao se recordar de como a irmã mais nova se rebelou à

criação dada pelos pais, e como ela própria (Olga) também age de uma outra forma, acaba incorporando a sua própria experiência pessoal, passa a considerar a existência de uma possibilidade individual de resistência – ao que ela chama de natureza - aos padrões estabelecidos. Carla, ao perceber que conhece famílias que são muito presentes e disciplinadas, mas que possuem filhos indisciplinados, confessa-se confusa e contraditória e tenta reformular sua explicação acrescentando uma nova hipótese sobre a influência no indivíduo dos diferentes grupos sociais em que convive. Assim, nenhuma das duas professoras fecha uma explicação sobre a origem das diferenças entre meninos e meninas e mesmo entre indivíduos de uma mesma família que possuem comportamentos diferentes. Carla ainda fala de uma histórica submissão feminina e Olga, ao ser questionada sobre a existência de uma relação entre criação, submissão feminina e resistência, posiciona-se, dizendo: *Acho que se a gente não aprende a se livrar dessas amarras, a gente fica submissa.*

As marcas do poder e da submissão estão presentes também em outras relações que temos na nossa sociedade. Suas naturezas se apresentam confusamente misturadas, muitas vezes, não nos permitindo assim detectá-las de imediato para podermos conhecê-las e melhor combatê-las. Santomé (1995) fala da diferença de julgamento feita por professores a casos semelhantes do cotidiano escolar que envolvem diferenças, sejam elas de gênero, de raça ou étnica, de classe social ou outras. Lembrando um dos exemplos por ele citado, busco esclarecer esta confusão de valores e de prejulgamentos presente no lidar dos professores e professoras com os alunos ou com as alunas. – a criança rebelde: se for menino é valente, se for menina é sem educação; se for fisicamente bonito, recebe reprimendas dadas de maneira carinhosa (mas que “diabinho...”), se não o for, a repreensão virá de maneira mais rude; se for de uma condição sócio-econômica inferior, o julgamento reprovativo alcança a família e a (não)educação que esta dá a seus filhos e filhas -

Na mesma linha, Carvalho (1999) fala das confusões de elementos que dificultam a análise das atitudes de *cuidar* das professoras e do professor observados em seu trabalho: estariam presentes referências dominadoras da criança que não sabe pelo adulto que sabe, da criança que necessita do cuidado da mãe, e, como conclui, sobretudo uma visão assistencialista, que faz os mais afortunados cuidarem dos mais carentes.

Olga e Carla reconhecem que as crianças aprendem muitas coisas, antes mesmo de chegarem na escola, com a família, com a rua, com a televisão... Elas fazem, por exemplo,

brincadeiras que as professoras não conhecem e não sabem nem de onde vieram. Porém, nos conflitos vividos no cotidiano do seu novo ofício, quando se confrontam com o diferente real, estas professoras muitas vezes não o reconhecem, e acabam por incorporar o discurso oficial - concluem que as famílias não ensinam adequadamente as crianças a serem homens e mulheres, sendo, assim, necessário que alguém os ensine-. Assumem para si esta tarefa e não percebem que, ao fazê-lo, acabam por reproduzir as relações de poder e de dominação.

Pareceu-me que temos aqui um exemplo da construção fragmentada da teoria e da prática. Enquanto estas professoras construíram teoricamente um saber, em que o respeito à diferença precisa existir em todo processo educacional, na prática, ao não reconhecerem as suas marcas, o desconstruíram e acabaram por assimilar o discurso oficial, passando a repeti-lo como se fosse a única verdade possível.

A escola não só ensina as crianças a serem alunos e alunas, ensina-lhes também a serem determinadas mulheres e determinados homens, dentro de uma perspectiva hoje-crianças e amanhã-adultos. Sabemos, como o demonstrou saber também Olga, que existem estratégias de resistências individuais e grupais, mas, de qualquer forma, é muito grande a marca da educação na construção das identidades sociais.

O processo de aprendizagem do que seja feminino e masculino é longo, histórico e cultural, fazendo com que diferentes sociedades tenham construções diferenciadas de suas concepções de gênero, ou seja, do que é ser feminino ou masculino, *dentro de uma bateria de padrões, modelos, crenças, juízos de valor*, como nos lembra Whitaker (1989) ao falar de como somos socializados. Ainda dentro de padrões hegemônicos, homens e mulheres aprendem as relações permitidas entre eles e entre si, o mundo físico e social em que estão inseridos.

Em seu fazer cotidiano, as professoras Olga e Carla identificam, rotulam os comportamentos e as atitudes dos alunos e das alunas e os corrigem, quando estes não correspondem ao que é esperado deles. Às vezes recorrendo a expedientes variados para essa “correção”, Carla socorreu-se com outras pessoas – ora chamou a secretária, ora foi conversar com a orientadora educacional da escola, ora pediu o suporte de uma psicóloga escolar – *Algumas crianças não me respeitavam. Algumas crianças não me atendiam. Eu não conseguia trabalhar. Procurava meios, mas parece que faltava uma outra pessoa, eu não sei*, diz -. Olga aconselha, por exemplo, as meninas que brigam, e brincam *igual aos*

meninos, a agirem como meninas. Apercebendo-se ou não, as ações cotidianas de uma escola, assim como dessas professoras, estão carregadas de um referencial sexual que informa, cria expectativas e dá referências para intervenções também sexualmente diferenciadas, buscando-se alcançar os padrões dominantes do ser homem e do ser mulher, reafirmado, entre outros, por Michel (1989), Santomé (1995) e Moreno (1999).

Estas professoras no início de suas falas pareciam não se dar conta do sexismo existente na educação, seja ela familiar ou escolar, e faziam assim o discurso da igualdade, que oculta em currículos subliminares – o curriculum oculto, como diz Santomé (1995) - as diferenças individuais e coletivas socialmente hierarquizadas. No entanto, com o andar de suas narrativas estas diferenças foram fluindo e começaram a tomar corpo. Apresento, em quadro anexo, uma lista de características masculinas e femininas que encontrei nas narrativas de Olga e de Carla, com o intuito de perceber melhor como as suas concepções de meninos e de meninas estão presentes nas suas falas sobre o fazer pedagógico. Rapidamente podemos notar a sua grande semelhança com os esteriótipos já apontados por Michel na década de oitenta, conforme exposto no referencial teórico.

Um outro aspecto importante de ser observado, é como as características ditas masculinas ou femininas não deixam de estar presentes também no outro sexo, apresentando-se apenas em intensidades diferenciadas, o que se mostra, muitas vezes, camuflado por termos como *em alguns casos*, *alguns* ou *algumas*, *só uns* ou *só umas*. Exemplificando o que estou querendo mostrar: Carla e Olga concordam que os meninos são agressivos. Carla diz que só uma menina de sua sala era também e Olga se refere a um grupo composto de algumas garotas; por outro lado, enquanto as meninas gostam de dançar, apenas alguns meninos dançam.

Quadro 1: Características de meninos e meninas presentes nas narrativas de Olga e de Carla

MENINAS	MENINOS
---------	---------

<p>Elas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mais participativas; - mais espontâneas; - mais dinâmicas; - mais educadas; - mais reclamonas; - mais cuidadosas; - mais interessadas - mais faladeiras; - mais obedientes - são submissas; - algumas são agressivas; - apenas uma é rebelde; - são mais calmas; - muitas são acanhadas. 	<p>Eles são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mais agressivos; - mais grossos; - mais agitados; - mais habilidosos; - expressam-se bem; - alguns são interessados; - alguns são participativos; - alguns são desinibidos; - alguns se sentem constrangidos; - alguns são acanhados; - alguns não são tão agressivos; - alguns não têm limites; - desobedientes; - difíceis.
<p>Na escola, elas gostam de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenhar casinha, a casa; - fazem seus próprios desenhos; - dançar; - conversar, inclusive com a professora; - brincadeiras de “grupinho”; - brincadeiras de roda; - brincadeiras desconhecidas (delas mesmo); - contato físico em forma de carinho; - de beijar e abraçar as amigas; - algumas de jogar; - algumas de chutar pedras; - algumas de correr; - brinquedos: bonecas e jogos. 	<p>Na escola, eles gostam de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenhar <i>super heróis, o badboy</i>; - <i>Tem um que desenha pra classe inteira, então os meninos vão pedir para eles.</i> - jogar bola; - brigar; - brincar; - correr; - chutar pedras; - esconder; - contato físico em forma de carinho; - pedem para a professora fazer cafuné; - alguns gostam de dançar; - brinquedos: carrinhos e jogos.

Quadro 2: Características do relacionamento com o outro e definições das professoras sobre quem eles são:

MENINAS	MENINOS
---------	---------

<p>Relacionamento com o outro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - andam em grupinhos só de meninas; - não gostam que se “quebre suas panelinhas”; - brincam, geralmente, só com outras meninas; - algumas gostam de brincar com os meninos; - reclamam, mas aceitam quando têm que trabalhar, p.ex., com os meninos; - dizem que os meninos não fazem nada (não trabalham nos grupos) - respondem, quando perguntadas; - fazem o que lhes pedem, mesmo quando isto não é uma imposição; - silenciam os seus desagrados, deixando-os visíveis apenas em expressões faciais; - possuem a preocupação em ser mais gentil com a outra; - reclamam quando os meninos pegam suas coisas sem pedir; - algumas não gostam de jogar um time de menina com um time de menino; - algumas ficam “emburradas” quando têm que jogar com os meninos; - trocam-se beijos, ficam grudadas, muitas andam de mãos dadas (<i>mais aquela coisinha de amiguinhas mesmo</i>); - procuram seguir as atitudes da professora; 	<p>Relacionamento com o outro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - andam em grupinhos só de meninos; - não gostam que se “quebre suas panelinhas”; - brincam, geralmente, só com outros meninos; - brincam também com as meninas que querem brincar com eles; - não aceitam trabalhar em outros grupos; - não aceitam trabalhar com quem não querem; - respondem que não sabem, quando são perguntados. - a professora tem dificuldade em “tirar alguma coisa” dos meninos, relativo a aula. - é marcado pela agressividade com todos (inclusive com a professora na 1^a. série); - a agressividade só aparece com os outros meninos (4^a. série); - preocupam-se em ser mais sutis e mais educados quando falam ou pedem coisas às meninas (4^a. série). - os mais valentões batem, mas também defendem os outros; - ao cumprimentarem os outros meninos, xingam-se, trocam tapas - não pedem para outros meninos: tiram ou mandam. - alguns sabem ser gentis, (<i>uma graça</i>), <i>mas assim, se você falava, eles retrucavam.</i> - Eles não trabalhavam sozinhos: <i>Se eu não tivesse presente, parecia que era uma coisa que não era pra fazer.</i> - Recusam-se a fazer as coisas: <i>“Eu não vou sentar aí e ponto. Eu não vou fazer essa porcaria.” e jogavam no chão. Ou saíam, corriam, chutavam.</i>
---	--

Definições das professoras sobre elas:

- Elas não gostam, mas fazem, quando solicitadas: *igual eu te falei, as meninas, independente do que fosse,*

Definições das professoras sobre eles:

- Só querem fazer o que gostam e estão com vontade: *Agora os meninos eles tinham outros*

É interessante observar como é marcante a presença dos meninos durante quase toda a narrativa destas professoras, apesar delas terem trabalhado um maior tempo com salas de aula igualmente distribuídas entre meninos e meninas, pelo menos até a realização destas entrevistas. Talvez a filosofia anteriormente referida e que foi expressa por um dos alunos de Carla, explique como os meninos se pensam e se colocam em suas relações: *Ele me bateu, tenho que bater (...). Ele me bate. Eu falo pra senhora, a senhora conversa com ele. E não tá certo.*

Estes dados vêm, assim, confirmar os trabalhos de Santomé (1995) que constata que os meninos se constituem mesmo na maioria dos alunos visíveis presentes nas salas de aulas. É igualmente interessante perceber que os casos de alunos que ganharam maior visibilidade em seus relatos são, a princípio, aqueles que poderíamos interpretar como tendo conotações negativas para estas professoras, mas não é bem assim.

Os alunos homens ocupam a maior parte das atenções dessas duas professoras; eles ocupam suas atenções porque são rebeldes e, assim, desencaminham o planejamento que elas fazem para suas aulas. Acredito, porém, que está aqui em curso a primeira função controladora a que a escola foi destinada, juntamente com a visão sexista de ser o homem mais ativo do que a mulher. Ao falar dos alunos que merecem especial atenção de seus professores por se sobressaírem positivamente nos seus trabalhos escolares e que acabam por ampliar a distância cultural entre eles e os demais, Santomé (1995) também está deixando em aberto a possibilidade do mesmo estar ocorrendo em relação aos que apresentam atributos aparentemente negativos ao professor. Explicando melhor: enquanto a professora está frequentemente dando atenção ao aluno que se rebela a suas ordens, está confirmando o que aquele aluno de Carla dizia sobre ela gostar mais dos alunos que batem e que agitam.

Não sendo injusta com Carla, não estou dizendo que ela pense assim, mas ao não lhe oferecer alternativas para solucionar os impasses pedagógicos que estes alunos causam, a Educação enquanto instituição representante dos valores dominantes, está dizendo a todos exatamente o que o aluno disse e que traduzirei com minhas palavras: o homem tem que ser valente e saber se impor. Se ainda considerarmos a fala de Olga sobre como o único professor homem de sua escola se impõe a seus alunos e não participa das conversas na sala dos professores sobre os problemas que enfrentam com os alunos, coincidentemente igual à

relação que o único professor pesquisado por Carvalho (1999) mantém com seus alunos, poderemos ampliar nossa conclusão sobre o que está sendo ensinado sobre a identidade social do ser homem: o homem tem que ser valente e se impor e não pode se curvar para qualquer mulher (no caso, a professora). Quando Olga diz que não estava surtindo efeito o seu jeito igualmente agressivo de lidar com os alunos também agressivos, ela passava uma mensagem contraditória para eles que não a identificavam com nenhum dos seus referenciais. Quando ela modificou a sua postura, assumindo atitudes mais semelhantes às maternas, aproximou-se da sua identidade feminina hegemônica e, pelo emocional e pelo afeto, os conquistou. O mesmo se deu com Carla: enquanto punha música de relaxar, ela deixava de *bater de frente* com eles, e passava pelas carteiras lhes fazendo carinhos ou chamando-os para sua mesa para cortar suas unhas, ganhando assim uma proximidade afetiva com eles, o que lhes dava a segurança de não estarem sendo dominados por uma mulher, mas usufruindo de seus atributos femininos.

As duas professoras têm razão assim ao relacionarem as características familiares de seus alunos com a maneira como eles respondiam a seus apelos. O que ficou patente também no caso da menina criada apenas por homens e que não tinha segurança da sua identidade feminina (talvez não se achasse mesmo muito feminina), mas quando a professora lhe diz como é agir como menina, lhe ensina que a vê como mulher e que, portanto, ela deve procurar reforçar as características que a identificam como tal.

Como vimos no referencial teórico apresentado, gênero diz respeito às relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres e é uma das múltiplas facetas da construção da identidade social das pessoas, que se completa nas perspectivas de raça ou etnia, classe social, faixa etária, profissão, religião e outras, além de incidentes acontecidos durante as trajetórias pessoais de cada indivíduo, como mudança de grupo social, dramas particulares, etc. As crianças ao chegarem à escola com conceitos próprios desenvolvidos na relação com seus pais e com seus vizinhos, como diz Romero (1995), procuravam identidades com os referenciais que traziam. Foi com eles que aprenderam a ser criança-homem, o menino, e criança-mulher, a menina, aprenderam também o que é próprio ou impróprio para cada um e os espaços que lhes são reservados, assim como devem se relacionar uns com os outros.

Sobre as relações docentes e discentes, trabalhadas a partir das narrativas de Olga e de Carla, posso afirmar que a escola fundamental, ao longo de seus primeiros anos, vai ensinando às crianças a serem alunos e alunas, a conhecerem um novo sistema hierárquico

e a fazerem coisas, as quais não estão ainda acostumadas a fazer. Se Olga, professora de quarta série, aparentou maior tranquilidade do que Carla na primeira escola em que trabalhou para lidar com seus alunos rebeldes, não foi apenas por seus méritos pessoais. Contava com os anos de escolaridade de seus alunos, portanto com os aprendizados que eles já tinham desenvolvido na vivência no mundo escolar. Quando Carla, professora de primeira série, diz estar tendo maior facilidade em trabalhar na nova escola do que na anterior, novamente acerta no argumento de que se utiliza: diferentemente das crianças da outra escola, estas freqüentaram a pré-escola, possuem assim um aprendizado inicial do mundo escolar e de suas hierarquias sociais.

O fato de, em ambas as séries serem encontrados alunos e alunas rebeldes, não desqualificaria a conclusão apontada acima porque, também em concordância com o observado por estas professoras e pelo referencial teórico, os alunos e as alunas desenvolvem estratégias de resistências individuais e grupais à padronização de comportamentos e de identidades, sejam elas de gênero ou outras quaisquer.

As professoras são profissionais bem formadas, que investem inegável e firmemente em seu aperfeiçoamento e qualificação. Entretanto, não é apenas este o saber que as forma suficientemente para o exercício eficiente do seu ofício de mestre. As suas histórias de vida e as influências nelas produzidas, informam-lhes o que necessitam para efetivamente conseguirem ser professoras, além dos conhecimentos aprendidos na universidade ou em outros cursos que venham a fazer, ao dizerem das características que se espera sejam encontradas nas mulheres adultas e de classe operária – carinhosas, atenciosas, zelosas das coisas e do outro, maternais, trabalhadoras, apesar de mal remuneradas, etc – e como estas devem ser usadas nas suas relações com homens e mulheres, sejam elas crianças ou adultos e em níveis sócio-econômicas diferentes.

Assim, a herança cultural feminina é largamente utilizada pela docência feminilizada no ensino fundamental e, atualmente, se estende além da sala de aula, alcançando postos de direção e de supervisão. Ao falar das características femininas da docência, Bruschini (1981) e Louro (2001) apontam para a ingenuidade presente na discussão de ser esta profissão mais própria para o homem ou para a mulher ou quais dos dois *cuida* melhor da criança. Os determinantes sócio-históricos que constituem a docência, se encaixam perfeitamente com os determinantes sócio-históricos que constituem a identidade feminina, fazendo da mulher, neste momento, ser a mais interessante para

conduzir a instituição educacional.

Ao investirmos em uma educação crítico-reflexiva, temos que ir além da concepção de educação sexual implícita nas palavras da professora Carla:

*Que isso... nem lembro de ter enfrentado muito problema, sabe, quanto a isso. De brincadeira de menino e de menina... Quando eu saía com eles pra brincar, se vai jogar futebol, eu jogava. Então assim no SESC, no passeio do SESC, as meninas foram assim tudo pro lado do vôlei e os meninos pro lado do futebol. Ai eu perguntei pro monitor se eu podia jogar. Ele falou: "Pode." Era chute ao gol. Então eu entrei na fila e elas... todos: "A professora tal e não sei o que tem." E eu entrei na fila do chute ao gol. E eu chutava e tinha que ser goleira... e as meninas vieram pro meu lado. Perceber assim que tem uma separação e que numa atitude dessa um dia, eu posso ter mudado alguma pouca coisa. É que nem trabalhar a culinária. É coisa de mulher fazer receitas? Não. Os meninos... os meninos tão super empolgados também. Vamos ver assim amanhã como eles reagem. Lá na outra escola, nossa, os meninos morriam do coração. E batiam. Depois falavam que fez em casa. Que nem aqui eles estão empolgados: "Eu vou trazer as coisas, tal". **Mas eu acho assim que é a coisa é de uma maneira, que você nem precisa tá falando: "Tá vendo, gente, vamos olhar aqui. Não é coisa de menina e de menino."** Eles vão tá vivenciando e vão... se algum dia ele chegar e falar: "Você está ajudando a sua mãe na cozinha? Você fez isso e isso é coisa de menina." **Eu acho que ele mesmo vai saber argumentar.***

Acredito que é necessário sim explicitar como a educação vem atuando no sentido de dessexualizar os indivíduos, ao assumir um discurso igualitário, porém, ao entrarmos em suas entrelinhas, constatamos que a verdade dos fatos não é bem essa. A sexualização continua presente nos ambientes educacionais de forma perversa, porque oculta, hierarquizada e discriminatória. Uma vez isto constatado, acreditamos, que só o desvelar dos artifícios de que se utilizam os diversos atores sociais envolvidos nos processos educacionais, fará com que esta se torne visível, sendo assim passível de ser melhor conhecida, criticada e reconstruída, constituindo-se assim num verdadeiro projeto de Educação Sexual.

CAPÍTULO 7

A SEXUALIDADE E A ESCOLA

7.1 Percepções das professoras sobre a sexualidade dos alunos e das alunas e o papel da Educação Sexual.

As manifestações de sexualidade e as reações geradas no dia a dia da sala de aula

Olga ri, acho que maliciosa, quando o assunto é sexualidade na infância. Para ela, a criança não é um ser assexuado: *Ah, têm sim. Eu discordo, viu? (ri) Têm. E eles descobrem.* Ela considera que os alunos manifestam sua sexualidade na sala de aula, porém observa que os alunos e alunas da 4ª série com que trabalhou em 2000 eram mais ingênuos dos que os alunos das outras 4ª séries da escola, porque não lhe perguntavam nada sobre o assunto: *Tem uma coisa que eu achei muito interessante. Nós éramos assim quatro 4ª séries de manhã. A minha foi à única que eles não quiseram perguntar nada sobre o corpo humano, sobre sexualidade, né? Diferente das outras classes.*

Ela, porém, reconhece algumas atitudes e comportamentos, reproduzidos pelas meninas e meninos na sala de aula, num certo contexto de sexualidade. A roupa que as meninas usavam, por exemplo: *as meninas (nas festinhas) punham shortinho muito curtinho, blusinha muito curtinha.* Os trejeitos feitos por elas quando dançavam, também chamavam a sua atenção: *o jeito com que eles estão dançando....*

Olga conta como os meninos e as meninas tinham atitudes diferentes em relação aos recortes de artistas de televisão que gostavam de fazer e que levavam em seus cadernos, tirados de revistas como *Contigo*⁷⁰. Elas faziam comentários do tipo: *ai, que eles são bonitinhos. E não sei o que;* enquanto eles levavam *dentro dos cadernos, das pastas e não comentam sobre elas.* A atitude da professora era de tentar conversar com as meninas sobre os personagens para saber o interesse que elas tinham sobre eles, mas parece que se sentia um pouco desatualizada, sem saber direito quem eram os artistas:

Mas como eu também não acompanho, então eu fico assim... eu sabia estar conversando, perguntava como era, como que não era, o que é que cantava, né? Mas assim: vem comentar, também eu não sabia. Não sei.

Também era comum os meninos mandarem bilhetes para as meninas das outras salas, dizendo que gostavam delas. Ela conta de um certo dia, em que uma de suas alunas recebeu um bilhete de um dos meninos da classe e foi lhe mostrar: *Ela ficou meio assim, né: "Ah, mas eu não gosto dele, ..."*. Olga lhe disse que seria melhor se ela fosse falar com

⁷⁰ Contigo é uma das inúmeras revistas que fala sobre comportamento e vida de artistas de cinema e televisão, dirigidas ao público adolescente, em especial às meninas. Há anos que, quinzenalmente, ela está nas bancas ditando normas e impondo padrões.

ele. A menina, então, *escreveu um outro bilhete para ele explicando que gostava dele como amigo e que era só.*

Teve um outro aluno, que era mais velho (ela, neste momento, só falou de um aluno e não fez menção de sua idade), que desde o início do ano tinha a mania de passar a mão nas meninas e de entrar no banheiro feminino atrás delas: *O que aconteceu logo no começo é que tinha um problema: é que aquele aluno que era muito mais velho, ele tinha a mania de passar a mão nas meninas. As meninas reagiam reclamando com a professora: Porque fulano pôs a mão em mim na hora do intervalo. A gente entrava no banheiro, ele entrava atrás.*

Este era um caso que a deixava bastante constrangida e brava, como ela diz, e ela, então, orientou as meninas a reagirem diretamente ao comportamento dos meninos e, taxativa, foi recriminar o comportamento deles – eu não entendi direito se era só um menino que tinha estas manias ou se Olga fazia o discurso para todos na sala de aula - ela iniciou a sua narrativa falando no singular (ele) e passou em seguida para o plural (eles) – em que lhes deixava claro o tipo de relação que eles deveriam ter com as meninas:

Oh, colocou a mão de um jeito que vocês não gostarem, você desce o braço e vem falar comigo. Porque não tem que por a mão em vocês. Eles não têm esse direito de vim pondo a mão em vocês “. E disse para eles: “Não ponham a mão nelas. Porque se eu for chegar e por a mão em vocês, vocês não vão gostar também. Então para aí. As meninas... é para chegar e conversar. Não ponham as mãos nelas em qualquer parte que seja”.

Hoje, relembando o caso, Olga acha que talvez tenha agido de forma muito dura com os alunos, e que talvez tivesse sido esta uma boa oportunidade para estar trabalhando com eles temas relativos à sexualidade.

Olga também conta que as crianças tinham curiosidades sobre a sua vida pessoal e, num clima de amizade, os meninos brincavam que eram seus namorados, que iriam casar com ela...:

Tinha até um menino que ele falava que era o meu noivo, ele... ele dizia ‘ah, você é casada, você tem namorado, você tem filho...’ Então um dia eu disse ‘não, eu tenho uma fábrica de marido’ ‘mas como, Olga ?! Você tem uma fábrica de marido e não tem marido ?’ Eu falei: ‘não tenho marido’; ‘nem namorado ?’; ‘também não’; ‘ah, então eu vou ser o seu noivo’. Falei assim: ‘olha que eu vou contar pro meu pai, hein’ ‘não, mas daí é só depois que a gente vai poder casar, agora eu não posso’ ‘então tá bom, então você cresce logo pra gente poder casar’. Então aí eles

brincavam comigo.

As meninas também costumavam embarcar neste tipo de brincadeira, como ela conta:

Às vezes estava lá no intervalo, aí as meninas brincavam, mandavam bilhetinho dizendo assim: “Olga, seu noivo está te traindo. Está mandando bilhetinho não sei pra quem”. Às vezes eu estava falando com outro menino da minha turma, brincando, e diziam: “Olga, vou contar pro Felipe que você tá traindo ele”.

Olga acha que meninas e meninos possuem curiosidades sobre a sexualidade, mas que há uma diferença entre eles e elas em relação ao seu desenvolvimento, fazendo com que as meninas possuam uma percepção de sexualidade mais próxima da adulta, apesar de não saberem muito bem do que se trata:

*Eu acho que as meninas têm mais condições de estar percebendo. Quando se descobre , **ela tem mais certeza do que está acontecendo**, o menino demora um pouco mais. É estranho, né? Até agora eu estava falando daquele negócio de por a mão... **Mas eu acho que ele põe a mão na menina meio sem saber o que está fazendo**, né? Tanto que quando ele põe a mão na menina e ela não gosta, ela vem reclamar; então ela tem uma noção de que aquilo não é uma coisa que se faça.*

Acha, também, que a sexualidade das meninas precisa ser mais cuidada do que a dos meninos, o que, em sua opinião, é compartilhado e esperado pelos pais. Na sua fala, inclusive, demonstra preocupação sobre como os pais poderiam reagir a alguma ocorrência de natureza sexual na escola, principalmente se envolvesse suas filhas:

Eu acho que... que... pras meninas deve ser colocado que não se deve deixar ninguém por a mão, eu acho que há um cuidado maior do que com os meninos. Eu pelo menos tinha essa preocupação a mais de que nada acontecesse, porque é mais difícil chegar pro pai e falar ‘Olha! Porque Fulano mexeu com sua filha’. Não que se o contrário acontecesse, eu ficaria muito à vontade pra falar com o pai que alguma menina tinha passado a mão no filho dele, né? Mas acho que com a menina tem que ter um cuidado diferenciado, né? Pelo menos para mim.

Na sala da primeira série, as crianças também dão demonstrações de interesse por assuntos relacionados à sexualidade e às diferenças do corpo masculino e feminino, conforme conta a professora Carla: *Ah, que eu tenha percebido é essa descoberta do*

corpo, né? de ver uma moça de biquíni, tal, querer recortar e tal e nessas relações como a que aconteceu no ano passado, de namoro, de dizer que tá namorando, pegar na mão.

Todos gostam de recortar artistas das revistas, mas os meninos fazem isso como se estivessem escondendo algo que não pode ser visto pelos outros e ficam apreensivos quando flagrados nessa ação. Algumas meninas se preocupam em denunciar, para a professora, o que acham que os meninos estão fazendo de errado. A professora Carla, em situações como esta, procura agir com naturalidade, segundo narra:

*Recortam. Mas não é essa coisa de recortar ... Eles recortam escondido, como se fosse aquela coisa de não pode! Que nem esses dias, eu estava falando “Vamos recortar seres vivos e seres que não são vivos.” E um menino estava recortando a tiazinha⁷¹ de costas, só o pescoço virado. Veio uma menina correndo, **desesperada** contar antes que todo mundo. Aí eu fui até a carteira dele, aí ele já “montou do lado” pra ver o que ia acontecer. **Aí o menino recortando a tiazinha já começa quase a tremer, né?** “Porque agora ela me pegou”. Eu falei pra ele: “A tiazinha tem vida ou não tem vida?” Ele falou: “Tem vida.” Eu falei: “Parabéns. Você está colando ela no lado certo, cada um procurando o seu.” Eu acredito que eu procurei trabalhar com naturalidade, não fiquei (com voz alterada) “Ai, a tiazinha, porque não está certo, não sei o quê.” Que eu acho que não era isso que tava no momento. Então eu procuro agir assim. Mas ela vem pra tá falando:... Mas isso aí foi uma menina que veio. Pra poder contar: “Ele tá fazendo errado. Ele tá fazendo sem-vergonhice”.*

Carla acredita que as crianças possuem muitas informações sobre sexualidade, trazidas de suas casas e da rua. Ela, na verdade, infere isso em função das condições de moradia de muitos dos seus alunos e alunas (casas com um único cômodo e convívio com casais que geram filhos), como diz:

*Eu acho que aí no geral muitas crianças têm... eles **presenciam** muitas coisas na família. Embora eles **não falem claramente**, porque eles moram às vezes em um cômodo, com tio, tia, mãe e pai, e nasce um, depois nasce outro. Quer dizer, aonde a mãe faz todos esses irmãos? Então muitas coisas eles **presenciam**. Eles **vivenciam** muitas outras coisas em família, na rua.*

Carla narra o caso de uma menina, de oito anos, que sentava no colo dos meninos e que dizia estar namorando os meninos (é a mesma do capítulo anterior, que tentava imitar

⁷¹ Tiazinha é um personagem vivido por uma mulher em um programa da televisão, que ganhou todo um trabalho de marketing e acabou se popularizando como símbolo sexual.

os meninos e que fez a professora ir buscar a ajuda da orientadora). e pela conversa que teve com a mãe da garota, tenta relacionar a maneira de ser e de se comportar da garota com o da família e a forma de criação que esta lhe dá, o *jeitão*, conforme diz:

Porque era o jeito, a maneira dela ser. Que eu acho que assim... muitas vezes ela achava legal como os meninos estavam fazendo. Mas também eu acho que a relação com a família Pelo menos, a mãe dela parecia meio ausente, sabe? Eram mais as irmãs que ficavam com ela. Era aquela coisa assim... Com outras meninas, eu conversava com a mãe e tinha mais aquela coisa de família. Com essa em especial... de todas as meninas que eu lembro tinha mais uma família estruturada. Mas com essa menina, eu lembro assim que tive mais alguns problemas, nessa relação com os meninos, ela era mais ... Ela era a única menina que chegou a falar que estava namorando na classe. De sentar no colo dos meninos. Alguma coisa assim. eu cheguei a conversar com a mãe dela, mas a mãe dizia assim: "Ah! Não tem jeito. Não sei que tem...."

As outras garotas da classe, não apresentavam o mesmo comportamento dessa: *Eu não me recordo de ninguém ... elas tinham amizade com os meninos, mas não de falar que tá namorando, que dava um beijo. De mandar carta que alguém fazia para ela entregar...*

E os meninos, segundo a professora percebia, respondiam as atitudes dela de forma também sexualizada: *Os meninos eu percebi algumas.... com essa menina, teve um rodízio pra sentar com ela. Então a classe inteira namorava com ela.* e pareciam demonstrar ciúmes. Um dos mais velhos (aquele mencionado anteriormente por Carla que não a obedecia nunca e que liderava os outros) também queria abraçá-la e pegar na sua mão.

*Só aquele que depois saiu, que era mais velho, que tinha que pegar na mão, de sentar no colo, de querer abraçar. Mas os outros meninos, não. Era mais assim, **dava pra perceber que rolava uma paquera**, sabe? Tinha um baixinho que ele era baixinho, mas ele era invocadinho, assim. Teve uma época que ele começou a brigar com outro, que você não sabe por que, que não pegou nada, mas ele xingou a mãe, brigou, mas era por causa disso. Do outro sentar com ela. E ele não aceitou.*

Carla, ao ficar preocupada com o comportamento desta garota, procurou ajuda com a orientadora e esta lhe disse da ausência de referências dadas pela família e da necessidade da professora intervir junto à aluna (conforme já relatado em outro capítulo). Procurou a ajuda também de uma outra professora, que lhe disse: *Ah! Tenta não falar também 'ah, tá namorando.' 'ah, não tá namorando.'* Porque eles nem tão entendendo direito o que é que

é isso 'tá namorando ou não tá.' Trata com mais naturalidade. E acabou indo conversar com a aluna, em particular, dando-lhe como referência de comportamento adequado o que os adultos usam com os seus amigos também adultos:

*Isso eu conversava com ela, mas eu não chegava e colocava o caso pra classe. Conversava com ela. Eu falei pra ela: "Eu acho assim, que não tá muito legal esse seu comportamento." Tentava só ver... Porque, você percebia que, muitas vezes eles repetiam coisas que nem falar palavrões e xingar de qualquer nome a toda hora, independente de quem fosse. Um aluno falou assim para mim: "É que minha irmã fala assim na rua, meu irmão fala assim na rua." Eles não tinham outras referências. Então eu procurava mostrar que outras pessoas faziam diferente: "Vê a professora. A professora tem amizade com outras professoras, tem amizade com o diretor com o caseiro." Mas você vê eu, sabe, sempre abraçada com eles? Eu tenho amizade, posso ficar perto, converso, sento perto. Só que eu não faço coisas que tem outras pessoas fazendo. **Eu procurava mostrar que tem um jeito diferente de ser. Aí na vida dela ela vai escolher. Mas ela precisava ver que existia outra maneira. Não que eu quisesse que ela visse um padrão e quisesse que ela fosse igual.** Entendeu? Porque muitas vezes eles não tinham outro referencial. "Minha irmã fazia isso na rua." via isso na rua, poderia não vivenciar o ser diferente. Mas trabalhar o tema da sexualidade na classe, eu não trabalhei.*

Na sala em que está trabalhando este ano, tem um outro caso que lhe está chamando a atenção. Um menino diz que o pai assiste a filmes eróticos com ele: *E esse ano eu tenho mais esse aluno que fala que o pai tava assistindo filme pornográfico, tal, tal e tal.* Carla tentou entender o que ele entendia por filme pornográfico e o que, realmente, ele estaria assistindo com o pai. Além disso, ela também observou que este menino tentou ganhar importância junto aos outros alunos, mas que, talvez porque nem soubessem do que se tratava, os outros nem lhe deram atenção.

*E esse ano eu tenho mais esse aluno que fala que o pai tava assistindo filme pornográfico, tal, tal e tal. Então eu perguntei para ele. Falei: "Então conta pra professora, como era esse filme?" Porque eu falei: "o que é que ele entende por pornográfico? Que filme que o pai dele mostrava pra ele? De repente um romance que aparece uma cena que ele achou..." Ele falou: "**Não posso falar, né, professora. Coisa de homem isso, né?**" ele falou pra mim. Eu falei: "E o que é que aparece lá?" "Aparece essas coisas de revista." Então... Aí um dia também ele tentou falar de novo. Ele só falou para o outro: "Oh, eu vi o filme pornográfico." **Aí o outro não se interessou talvez não sabia o que é que era, Mas, assim... Mas, ele que eu percebo que tem algum estímulo, então tem alguém mostrando, então está se interessando mais, e os meninos, em geral, assim... as meninas ficam com***

*vergonha e os meninos ficam querendo recortar. Pega a revista,... aquelas coisas que a professora fala: “Vamos recortar palavrinha com “c” . Eles vão lá e recortam a tiazinha e coisa e tal. Mas por isso que acho que **são coisas que a mídia está estimulando. Aparece toda hora na televisão, na revista, não é assim? Por isso que eu acho que talvez na minha época, não tinha muito disso.***

Assim, ao observarem as manifestações de sexualidade, expressas nas falas, nas ações e na interação interpessoal de seus alunos e alunas, Olga e Carla analisam que estas são conseqüências do desenvolvimento físico/biológico do indivíduo, mas também da interação entre este e o meio em que vive.

A sexualidade manifesta em outros espaços da escola

Olga também conta como a sexualidade era um tema freqüente nas conversas que ela e as outras professoras tinham durante os intervalos na sala de professores – é interessante considerar a observação feita por ela de que o professor que trabalhava com elas (único homem na escola) não se envolvia nestas conversas. Durante um desses momentos, uma professora, sua amiga, lhe contou do apuro que passou, quando uma de suas alunas ficou menstruada na sala de aula: ela se sentiu *apavorada*, mas depois reagiu, acalmou a menina e a levou ao banheiro. Segundo esta sua amiga, este acontecimento serviu para aflorar o tema da sexualidade em sua sala, dando abertura para que as outras meninas começassem a fazer perguntas sobre as transformações que ocorrem em seus corpos. Olga acha que esta professora reagiu bem e soube como lidar com o acontecido.

Outras professoras também comentaram que as crianças na sala de aula faziam algumas perguntas sobre sexualidade: *Ah, eles começaram a perguntar para elas como nasciam os bebês. Então eles queriam saber como é que faz, como é que não faz, o que é que acontece dentro do corpo, se beijar engravidava, né?*

Algumas delas contavam que: *às vezes, as meninas vinham conversar com elas sobre o que tinha acontecido, que tinham saído com os meninos, que estavam se beijando, que sentiu que as coisas foram mudando... .*

Ela acha que as outras professoras só trabalharam com questões relacionadas à sexualidade com os seus alunos porque o assunto veio à tona: *E também devido à*

curiosidade deles, elas tiveram que trabalhar. Uma das professoras um dia falou que se os alunos estavam fazendo essas perguntas, era porque eles tinham necessidade de falar sobre o assunto e, assumindo uma posição, disse: *Sou professora, não posso deixar isso passar.*

Olga se lembrou de um outro caso que envolveu a escola inteira, principalmente os alunos das 4^a séries: quando entrou o novo inspetor, no início do ano, os alunos começaram a chamá-lo: *Bicha! Bicha!* Os professores tiveram que interferir, porque consideraram que não o estavam respeitando, como ela conta::

*De homossexualismo, eu nunca soube. De masturbação, também não. Eles tiveram um pouco de problema com o nosso inspetor, né? **Ele tem um jeito assim diferente, vamos dizer. Um jeito assim de falar, de se comportar, de ...** Então no começo do ano a gente teve alguns problemas. Os alunos de 4^a série falam assim para ele: “Bicha! Bicha!” essas coisas. E a gente também teve que ter um posicionamento muito firme, né? **Não pode deixar a coisa se espalhar.** Então a gente falava: “Gente, **se ele é ou se ele não é, ninguém tem nada com isso.** As pessoas são diferentes.” Eu aprendi a trabalhar com isso, com as diferenças, por conta da minha orientadora. “Então **se ele é diferente, a gente tem que aprender coisas com ele, né? Se ele é diferente da gente, se ele tem um comportamento diferente do nosso, vamos ver por quê. Mas não vamos discriminar nunca.**” Então no começo a gente teve problemas sérios, das crianças ... não tinha respeito pelo inspetor, né?*

E achou graça em uma aluna, de outra 4^a série, que, certa vez, chegou e lhe perguntou sobre o comportamento e o jeito de ser de um de seus alunos, porque ele teria lhe proposto namoro:

Achei engraçado uma vez que uma menina duma outra quarta série ela veio: ‘ai, Olga, como é que eu faço?’ Falei assim: agora tá comportado. ‘mas assim, ele é bom aluno, é de ficar conversando?’ ‘não, conversa às vezes, mas... não é nada assim incontrolável, né? Porque, você tá a fim dele?’ Ela falou ‘ele veio com uma história que queria namorar comigo, mas eu queria saber como é que ele é’. Então às vezes elas vem perguntar.

Foram estes os casos que Olga soube que aconteceram e que, de alguma forma, deles participou. Ela disse que nunca ficou sabendo de casos de gravidez na escola, crianças sendo pegas se masturbando ou jogando “troca-troca”. Ela ainda acrescentou que acha possível ter tido casos de gravidez, porque, como sabe, existem meninas na escola que já tiveram relações sexuais.

Na narrativa que Carla fez sobre suas percepções da escola, os outros espaços fora

da sala de aula não foram muito mencionados. Salvo em uma de suas falas sobre uma reunião com as outras professoras, em que uma delas teria insinuado a existência de um caso de homossexualidade entre os alunos. Lembrando-se do seu amigo de infância, Carla teria interferido e alertado para a atenção que seria necessária de ter com esta criança:

*Um dia numa reunião aí na escola surgiu: “Eu acho que esta criança tá, não tá...é porque isso” Aí eu disse: “Oh, gente. Eu acho que tem que ficar atenta, saber trabalhar. **Você perceber um traço de homossexualidade, você precisa talvez mostrar pra criança que a sociedade impõe um padrão, que ela vai sofrer, certo, tal, tal, tal. Mas eu acho que a gente tem que respeitar a escolha daquela pessoa. Não é taxa:... vamos levar ela no médico, vamos chamar a família, fazer um escândalo...”** Porque nem sempre porque um fala mais delicado que... Eu falo por este caso deste amigo meu, que...*

Apesar de não se sentir muito preparada para estar falando sobre a homossexualidade, ela acha que é na adolescência, durante o surgimento da atração sexual, que se dá a definição (escolha, como ela diz) da orientação sexual do indivíduo:

*Eu não sei te afirmar com certeza. Mas eu acho que tem muitas coisas que vão influenciando,... **mas eu precisaria estudar mais. Eu sou leiga no assunto pra te falar, mas eu acho que é mais assim...** Igual agora que eu falo que eles estão descobrindo o outro, tal, tal, tal. Mas ainda não é aquela coisa que você chega lá nos seus treze, quatorze anos e você sente aquela vontade. Porque agora eu acho que eles estão descobrindo que o outro é diferente, que as meninas têm o corpinho mais assim, quer ver a menina sem calcinha. Uma coisa mais de curiosidade. **Esta parte da atração, eu acho que chega mais depois, você pega menina de treze, quatorze anos, depois que você vê que o outro é diferente, que ele tá diferente, que você tem vontade de estar com ele, dá vontade de beijar o outro.** Aí eu acho que nessa hora que você começa a entender melhor o que é esta atração que você começa a definir, é onde que você...*

Olga e Carla mostram aqui como no ambiente escolar não apenas a sexualidade está presente como também se está pensando sobre ela. Mas, todas as ações realizadas neste sentido, são fruto de iniciativas e de um saber próprio, adquirido intuitivamente ao longo da vida. O que podemos perceber é que na questão específica da sexualidade, a escola modifica a sua atuação, em princípio, pensada e planejada, e passa a agir informalmente e, em alguns momentos, também intuitivamente.

Suas definições de sexualidade, sexualidade infantil e a Educação Sexual

Para Olga, a sexualidade humana é uma coisa que está dentro das pessoas e que vai sendo despertada. É assim uma coisa natural⁷², do próprio corpo. Mas ao mesmo tempo, ela acha que a sexualidade é também um comportamento que se vai aprendendo ao longo da vida, através dos estímulos presentes no meio em que se vive.

Sexualidade... eu acho que é conhecer o seu corpo, saber como ele funciona, quais as transformações que ele passa, é você chegar no corpo adulto e saber o que isso vai estar influenciando em sua vida, quais os cuidados que você vai ter que ter. Conhecer não só o seu corpo, mas o corpo masculino, né? O que tem, o que não tem, quais são seus diferenciais.

Sendo assim, a sexualidade infantil seria uma construção conjunta da natureza e da sociedade, conforme ela explica abaixo:

Como eu tava falando pra você, a gente vê em todos os lugares, então eles tentam reproduzir uma coisa que eles não sabem bem, então é do próprio corpo, do próprio ser, e tem uma influência que você vê, estímulo em tudo quanto é lugar. Mas é uma coisa que eu acho que é natural, vai sendo despertado. De outras formas também.

A percepção que se tem de sexualidade infantil, está atrelada à sua concepção de infância: em ambas, as crianças vêem, fazem e falam, porém não possuem a percepção do todo. Ambas parecem ser construídas na interação entre as vivências cotidianas e a busca de suas explicações, num processo contínuo de elaboração conceitual:

Ah! A gente vai vivendo, vai estudando, vai indo, vai vendo que começa aí, né? E eu acho que, como eu estava falando pra você, os tempos de hoje são outros, de repente a gente vê que as coisas estão mais abertas, mas... De repente na minha época até tinha, mas a gente, ou eu não tinha como está percebendo; era muito ingênua e não via isso, né?

Ela não se percebe devidamente preparada para trabalhar esta questão com os seus alunos e alunas:

Não, não. Eu acho que precisaria ter uma formação pra saber o que falar, não chocar e eu não me sinta constrangida de tá falando, tá falando uma coisa que eu sei que não vou tá... ter problema dum...o que a criança quer saber tá errado, e um pai que pode vir dizer “o que você tá falando pro meu filho?” Então ter uma coisa bem formada, bem estruturada.

E também fala de suas dúvidas sobre a aceitação dos pais de que este trabalho seja realizado na escola, refere-se em especial aos pais evangélicos. Mas, após alguma hesitação, acaba concluindo que, se bem explicado, eles também aceitariam que seus filhos e filhas trabalhassem a temática da sexualidade na escola:

Eu acho que ela, que tem muito... as crianças que são evangélicas, acho que não aceitariam muito não.

Acho que seria um pouco complicado convencer. Mas eles acabariam aceitando depois de uma conversa muito longa, você estar explicando a necessidade de estar trabalhando esse tema, né?

Um dos argumentos utilizados por Olga em favor da inclusão da Educação Sexual no currículo escolar, é que as garotas saem de carro com garotos mais velhos, e como elas não entendem muito bem esta relação, não sabem as suas conseqüências. A escola poderia, então, dar uma base para os seus alunos e alunas sobre as relações sexuais e a gravidez.

Por exemplo, eu trabalhei na 4^a série, né? Uma época em que seu corpo está se transformando como um todo. Então, como falei pra você eu não tive essa conversa em casa, de repente vai aprender na rua vai saber um pouquinho, vai descobrindo o seu corpinho no meio de seus amigos, tem que ter uma base, e se seu pai não conversa com você, de repente você chega lá e tá grávida e não sabe nem de quem tá grávida.

Assim, ela se posiciona favoravelmente à inclusão de uma Educação Sexual formalizada no currículo escolar. Para tanto, considera que seja necessário se investir em formação de professores e em recursos didáticos.

Não. Acho que precisa da formação e ter recursos, né ? Que se fala da sexualidade... se você vê por exemplo uma maquete do corpo humano, tá mostrando, né ? Quer dizer, você não tá só falando ‘ah, acontece isso...’ A diferença do corpo masculino do feminino, as transformações. Acho que tem essa necessidade de ter o visual, né ? Quando você conversa, não que conversar só não ajuda, ajuda! Mas você tá vendo alguma coisa, vai te dando uma idéia do visual.

⁷² Pela leitura que faço das falas de Olga, ao usar o termo *natural*, ela está se referindo ao que é biológico.

Você constrói a sua imagem, né? A gente precisa ter recursos também, pra tudo que trabalha.

Quanto às possíveis inibições e limitações pessoais da professora nestes processos formativos, Olga parece acreditar numa possível auto-superação: *vai da pessoa, né? Como é que a pessoa vai lidar com isso. Acho que a pessoa tem que se conhecer, se entender e trabalhar.*

Para Carla a sexualidade se dá através da descoberta do corpo, da descoberta do outro e, também, com a idéia da descoberta dos papéis sociais e da questão de gênero, como ela diz:

*Eu acho que também entra em sexualidade, não só essa parte de sexualidade dos órgãos, tal. Eu acho assim que também dos papéis, né?, como eu te falo de eu achar que as meninas o ano passado eram mais submissas. Isso é **sexualidade, né, dos papéis que cada um tem, da questão de gênero mesmo**. Tanto... Mas isso você vai trabalhando ao longo do ano. Sabe? Isso não é coisa que... “Vamos dividir cor. Ah, escrever o nome do menino com rosa!?!” Não tem isso. Escreve com qualquer cor. Ganha... o ano passado, eu dei de presente pra eles um copinho, então teve menina que pegou o copinho azul e menino que pegou o copinho cor de rosa. Que isso... nem lembro de ter enfrentado muito problema, sabe, quanto...*

Na construção da sexualidade de seus alunos e alunas, Carla aponta a influência das vivências familiares, da “rua” e, também, da televisão – que constata ser bastante presente, atualmente, na vida das crianças. Constitui-se, assim, a televisão num importante fator externo que atua no sentido de antecipar e ampliar o interesse da criança pela sexualidade, como ela diz:

*Acho que eles (as crianças) estão descobrindo, né? **Descobrimo um pouco que o outro existe**. E tem hora que eu olho... e eu não sei se é porque eu não lembro, mas eu acho que na minha época não era tanto assim. Que nessa idade, na 1ª série,... eu lembro assim que eu tinha assim... que eu amava um menino na 3ª série. Que eu morria por ele até a 6ª série. Mas eu lembro isso a partir da 3ª série. Agora a 1ª série, parecia que era assim... Ou a gente era tão assim... a professora era muito brava, que **talvez não dava oportunidade de aflorar também isso na classe**, não dava oportunidade nem de falar da historinha, quanto mais disso. **Poderia ser que a gente até sentisse muitas coisas, mas que a gente...** sabe? Minha mãe também, eu não assistia qualquer coisa. Assistia um desenhinho, ... não era assim. tanto que até hoje se eu vejo muito televisão, eu durmo, não era muito... Mas hoje Eles têm muito esse contato. Eles assistem de tudo: assistem novela, assistem filme. Tem um que chegou pra mim esses dias contando que tinha assistido um filme pornográfico...*

Então Eles têm muitos estímulos que eu não tinha. Então eu acho que é assim descoberta, né, que precisa ser trabalhado.

Sobre o seu trabalho com sexualidade, Carla também considera que não trabalhou até agora Educação Sexual com os seus alunos: *Não, não trabalhei (...) porque não* (fala rindo). Mas, se não o fez, diz que não se eximirá de fazê-lo quando o momento se apresentar na sala de aula. Aliás, está até pensando em aproveitar um dos assuntos programados no seu planejamento para abordá-la:

Ah, eu acho que sim eu acho que tem profundidades pra você trabalhar cada tema. Eu acho que a gente trabalha sexualidade quando a gente está trabalhando o corpo, o cuidado com o corpo e... ou quando a gente conta uma história. Mas eu não cheguei a trabalhar assim, vamos supor, como nasce..., mas eu vou chegar agora. Porque eu estou trabalhando como nasce o coelhinho da Páscoa, dos mamíferos,... vai ver a vaca, tal, tal e tal. E aí já chegaram e falaram... Hoje já chegaram e falaram... hoje perguntaram: “Então, a gente é igual ... a gente nasce na barriga também?” Mas ninguém me perguntou como é que foi parar na barriga, mas só que essa pergunta vai chegar... amanhã ou no máximo na 2ª feira.

Apesar de não se sentir preparada para o tema, ela sabe que aprendeu a ir atrás do conhecimento que lhe falta, quando necessário, como fala:

Eu acho assim que sim e que não. Ao mesmo tempo em que eu sei que é importante, que eu vou atrás do conhecimento, que às vezes eu também não tenha. De como falar isso, sem figurar tanto também. Falar na verdade o que é, dar nome às coisas, aos órgãos sexuais, trabalhar isso na cultura a cultura... Mas ao mesmo tempo a gente tem aquelas coisas, né? Pelo menos essa coisa de: “Isso não foi trabalhado comigo” Né? Do proibido. E aí eu aprendi o seguinte: o ano passado eu não cheguei a trabalhar, mas esse ano a gente vem trabalhando quem sou eu, as partes do corpo tal. E eu vou chegar em todas as partes do corpo, vou procurar mostrar pra eles fotos do esqueleto, tal, tal e tal. E quando chegar as partes dos órgãos genitais, nosso aparelho reprodutor, todas as partes são partes do corpo e eu não vou pular essa parte, pondo adesivo em cima, vou dar nome tal, tal e tal. Mas eu já estou vendo assim que eu vou encontrar problema com algumas mães e alguns pais, mas também não tem problema, a gente conversa, a gente explica... Eu imagino assim. Mas pode ser que não também, pode ser coisa da minha cabeça. Mas eu não tenho medo como eu vou trabalhar isso. E aí eu vou até precisar de material, de ajuda, de saber.

O fato da sexualidade ser *natural* e de ser tão amplamente divulgada, parecem ser,

para esta professora, argumentos suficientes para incluí-la no seu planejamento escolar:

Eu tento tratar com naturalidade e como uma descoberta. Porque talvez na minha época... não é porque eu descobri com 13 anos, que eu vou também bloquear agora e dizer: “Não.” Se eu sentir que é uma coisa que começa... que nem, no dia que o menino falou do filme pornográfico, eu tentei falar com ele e como não foi uma coisa que... alguns nem sabem nem o que é isso. Eu não falei: “Oh, vamos falar aqui.” Eu tentei conversar foi com ele. Que nem o da tiazinha, eu procurei... agora se começar a ficar todo mundo... despertar muito, eu vou ter que trabalhar com eles e trazer pra classe o assunto. Por enquanto, eu não trabalhei nada nesse sentido.

Finalizo a apresentação da narrativa de Carla, com o que me pareceu ser um importante fundamento de suas relações na vida pessoal e profissional:

*Ah, eu acredito assim... eu acho que **eu sou uma pessoa, pelo menos eu tento, a respeitar a pessoa, independente do que ela for.** Eu acho que nem no caso só da homossexualidade, da sexualidade, eu acho que tem que respeitar o ser humano, tem que procurar compreender ele. Eu acho que **também é isso que acontece na escola, você tem que procurar compreender... tem hora que aquele aluno lhe tira do sério, que a vontade é de você nunca mais ver ele na frente. Mas depois você precisa compreender e respeitar... e, às vezes, você não vai morrer de amor por ele, como diz a Joana. **Você não é obrigada a amar o aluno, mas você tem que fazer a sua parte porque você precisa reconhecer e explicar.*****

7.2 Algumas reflexões sobre as concepções de sexualidade e de Educação Sexual das professoras Olga e Carla

Como revelado na intenção inicial deste trabalho, procurei estas professoras que estão há tão pouco tempo no magistério, por considerar que ainda é muito incipiente a visão de sexualidade infantil no ambiente escolar. Queria com isto estar captando de onde surgem as suas concepções e como estas origens emergem em seu fazer pedagógico cotidiano, em relação às manifestações de sexualidade das crianças na escola. É interessante como elas, de certa forma, facilitaram este meu trabalho ao se reportarem, em diversos momentos, a suas vivências pessoais com a sexualidade, na infância ou na adolescência.

Carla e Olga entendem a sexualidade como algo inerente à natureza do ser humano, ao mesmo tempo em que percebem que esta é, também, uma construção relacionada com a cultura social ao qual pertence o indivíduo, como afirmam autores como Fernandez (1994), Romero (1995) e Ribeiro (1996). A respeito da construção social do corpo sexuado, Romero diz: *não é possível construir primeiramente um corpo e somente depois um corpo sexuado. Os materiais significantes para essa construção provêm de duas ordens: do organismo e da cultura (...)* No ser humano, a aprendizagem cumpre a função que, no animal, cumpre o instinto. Dessa forma o ser humano aprende porque há quem o ensine, e esse ensino não é assexuado (1995,p.238).

Assim, se a pergunta deste trabalho fosse: e as crianças têm sexo? Sem dúvida, estas autoras, assim como estas professoras, responderiam que desde o momento de sua concepção.

E se a pergunta fosse: mas então o sexo é algo biológico? Juntaria a estes nomes acima mencionados, outros tantos teóricos, como Chauí (1985), Goldberg (1986), Bernardi (1985), Gregersen (1983), Ariès (1985), Foucault (1985) etc, para afirmar que, além de biológico, o sexo é sócio-cultural.

Finalmente, se ainda perguntássemos: então, além de ser natural, se aprende a ser sexuado, menina ou menino? E esse aprendizado se dá na simples convivência com o outro? Responderíamos que é quase assim, mas não é bem assim. A aprendizagem, como é aqui concebida, é um processo ativo, em que, além de depender de fatores sócio—culturais adquiridos com a convivência com o outro que nos dá o modelo, também é uma ação consciente e individualmente elaborada numa contínua construção e desconstrução. Ou como diz Ribeiro (1996, p.40-41):

a criança vai elaborar a representação dos distintos aspectos da sociedade em que vive e vai construindo o seu conhecimento numa dinâmica interativa... para construir um corpo sexuado, desejoso, pensante, reconstruindo e reorganizando constantemente seus conhecimentos, faz-se necessário desconstruir estereótipos que impregnam a maneira de pensar de uma sociedade. Para transformar o sujeito e os objetos do conhecimento, torna-se necessário desconstruir a cultura da noção rígida e hierárquica de diferença sexual entre o homem e a mulher.

Diante destas questões já abordadas em outras tantas pesquisas, e que permeiam o todo deste trabalho, fica a evidência de que, ao existir a sexualidade infantil, ela tem que,

ainda que seja no silêncio, se manifestar. As crianças das salas de aula de Carla e de Olga vão mostrando, através dos comentários que fazem, da maneira como se relacionam consigo e com o outro masculino e o outro feminino, de como reagem a certos comportamentos que presenciam, das informações que o seu próprio corpo lhes dá, como estão vivendo e entendendo o universo sexual em que estão inseridas. Estas manifestações, não são, assim, involuntárias ou neutras, mas repletas de intencionalidade, como diz, por exemplo, Oliveira (1998).

Lembrando ser esta uma das questões que estamos querendo investigar aqui: *como as professoras percebem as manifestações da sexualidade infantil na escola e a partir do que as percebem?*

As professoras Carla e Olga foram as crianças de ontem e se constituíram em todos os sentidos, inclusive o sexual, na interação com o mundo social em que viveram: foram educadas por famílias de classe operária, depositárias de uma moral sexual cristã, numa época em que as normas médicas de saúde a ela vieram se juntar. Moral esta, repleta de dogmatismos repressores, como dizem Gregersen (1983), Chauí (1985) e Bernardi (1985), em que são estabelecidas formas de sexualidade aceitáveis e não aceitáveis para homens e mulheres, recriminados e punidos quando se comportam de forma não padronizada, impondo assim uma visão dicotomizada do universo sexual (o bom e o mau). A estas professoras foi ensinado, também, como nos lembra Machado (1997) e Manoel (1996), que é a mulher, através da educação que dá às crianças e do modelo matrimonial que assume, a responsável por manter sob controle a linha divisória entre estes dois sexos: o pecaminoso (prazeroso) e o sagrado (reprodutivo) ou o anormal (ou doentio) e o normal (saudável).

A instituição desta moral repete-se nas regras de comportamento que estas professoras aprenderam e que, numa leitura própria, repassam às crianças: *menina não é para passar a mão*, diz Olga a todos; *e se eu passar a mão em você, você vai gostar?*, ela pergunta aos meninos; e aconselha as meninas: *Oh, colocou a mão de um jeito que vocês não gostarem, você desce o braço e vem falar comigo. Porque não tem que por a mão em vocês. Eles não têm esse direito.*

Muitas dessas normas acabam sendo em si contraditórias. Por exemplo, se bater ou ser agressiva, como colocado no capítulo anterior, *não é coisa de menina*, por que quando chega na relação com o corpo, elas podem bater e se esquecer que *menina é para conversar?* Ou, se os meninos não gostam que lhes passem a mão, por que perde-se tempo

destinando-lhes carinho em forma de cafuné ou de um abraço, por exemplo? Será que agindo assim, não se estaria reforçando a agressividade, já posta como característica masculina a ser combatida (ou reafirmada, como prefere Santomé - 1995), colocando-a também nas relações masculino/feminino, ao não se buscar trabalhar com elas e com outras formas de relacionamento, em que o ser e o querer do outro teriam que ser conhecidos e respeitados? Será que também não se estaria passando como mensagem a idéia de que o corpo é sagrado (ou pecaminoso), devendo ser assim preservado ou escondido?

Bernardi (1985) ao dizer que *a norma mata a sexualidade*, refere-se ao dogmatismo imposto pelas diferentes abordagens (cristã e médica) que tentam dispor do que deve ou não deve ser feito, do que deve ou não ser aceito, limitando assim os indivíduos a se comportarem e se relacionarem dentro de uma grande prisão envolta por pecados ou anomalias (dependendo da abordagem adotada). Ele também diz que a escola não educa para o sexo, mas contra o sexo, ao tentar neutralizar qualquer possibilidade de expressão da sexualidade em seu interior. A impressão que fica é que não há uma permissão para que as pessoas, homens e mulheres, construam as suas próprias relações dentro do que conseguem ou não aceitar ou fazer, criando os seus próprios padrões.

Carla, em relação à Olga e segundo transparece em sua narrativa, parece ter tido uma maior oportunidade em colocar as transformações de seu corpo, os seus sentimentos e fantasias sexuais nas conversas que tinha com sua mãe e com as amigas, nas brincadeiras que tinha com o pai e com os meninos e meninas que povoaram a sua infância e no quarto fechado de adolescente, em meio a revistas repletas de informações. Talvez por isso, não responda de forma tão brusca à aproximação dos corpos de meninas e meninos. Procura conversar, com a orientadora, com as colegas professoras e com a própria aluna, na busca, talvez, de novos padrões ou, no mínimo, tentando evitar a rigidez imposta pelo padrão hegemônico (que como tudo que é hegemônico, tenta ser singular). No fundo, como Olga, ela também parece saber a força moral que o padrão hegemônico possui, discriminando quem o desafia, e o quão enganoso é o clima de “tudo pode” (liberalidade) divulgado pelos veículos de comunicação. Talvez, suas dúvidas a este respeito e a falta de espaços efetivos e não dogmáticos de conversa, façam com que elas apenas amenizem o discurso na formulação e na cobrança do padrão.

Nas percepções que possuem das crianças, estas professoras também colocam os padrões sexuais dominantes, através de tabus que se mantêm através do tempo. Dizem que

os meninos *escondem* as figuras que recortam e que as meninas acham que eles estão fazendo *coisa errada* ou *sem vergonhice*, como se apenas *elas* tivessem a necessidade do conhecer e do reconhecer a si e ao outro, necessidade esta que não pode ser mostrada, pelo menos não para as meninas e para a professora; ao mesmo tempo em que as crianças devem saber que o sexo é uma coisa má e vergonhosa, há uma certa expectativa de que sejam inocentes, que não possuam malícia, ao se afirmar que elas não sabem *muito bem o que fazem*. Esta aparente dualidade na concepção de criança, para mim, parece ocultar uma noção clássica de criança enquanto ser incompleto.

Em outros cantos da escola, ocorrem situações em que a sexualidade dos alunos e alunas parece mais presente do que na sala de aula. A escola, ao detectar algum acontecimento de ordem sexual, geralmente se alvoroça, não sabendo como agir, como se estivesse diante de anomalias. Estes casos costumam repercutir por toda a escola, como nos mostram estas professoras, e acabam por ser ignorados, num silêncio que não é neutro, como nos lembra Louro (1998), ou tratados de forma parcial. Tomemos, como exemplo da parcialidade, o tratamento dado pelas professoras à questão da suposta homossexualidade do inspetor: ele tem um jeito diferente, e talvez até seja mesmo diferente – *ninguém tem nada a ver com isso* – e os alunos parecem ter se “acostumado” com a sua presença. Fica a impressão que a opção sexual desta pessoa – caracterizada a princípio como diferente - tem que ser aceita, assim como também tem que ser aceito o portador de deficiências físicas ou de uma moléstia incurável - é humano e solidário proceder assim.

Olga diz que ninguém tem nada a ver com isso e que é um problema só dele. Entendo suas intenções – parecem-me boas – mas vou me permitir- discordar dela neste quesito: acho que todos temos muita coisa a ver com isso. Penso que, como Mott (1998), temos que começar a perguntar: mas é diferente a quê? E quem disse o como deve ser? Como se estabeleceu o que é ser diferente? E como não temos nada a ver com isso se participamos de uma sociedade que discrimina e marginaliza pessoas que possuem, “apenas”, uma identidade sexual diferente daquela que foi posta como padrão?

Na realidade, o que temos são verdades tácitas, assim como são tácitas as suas origens, a respeito do homossexualismo ou outras formas “diferentes” de relacionamento ou de jeito de ser. Evita-se, assim, entrar no âmago da discussão sexual, como denuncia e reclama Sullivan (1998) ao falar da falta de espaços e de modelos para quem não é heterossexual nos diversos setores da sociedade, incluindo-se a escola.

A escola se acomoda na crença de mitos que nem mesmo ela tem muito claro existirem. Na análise que faço das narrativas destas professoras, juntamente com o auxílio do texto de sexualidade dos PCN e de autores como Chauí (1985), Goldberg (1986) e Louro (1998;1999a;1999b) , detectei a presença de alguns desses mitos: as crianças tentam reproduzir coisas que elas não sabem bem o que é; passa-se do estranhamento para a aceitação com a simples convivência; as meninas possuem mais noções de sexualidade do que os meninos; os estímulos externos, como a televisão, antecipam e estimulam a sexualidade infantil; os pais não aceitam que a escola fale em sexualidade com as crianças.

Estes, são mitos de areia, e como tais, facilmente derrubados quando enfrentados. E é o que nos propõe fazer Goldberg (1986), quando cobra um verdadeiro posicionamento no que chama uma abordagem combativa de Educação Sexual. Educação Sexual esta que, como vimos, está implicitamente presente nas falas das professoras Olga e Carla sobre as práticas educacionais suas e as de suas colegas, e como dito por Suplicy (1983), já está ocorrendo nas escolas, promovida por profissionais que não se prepararam para estar atuando nesta área:

A criança chega à escola com todo o tipo de falta de informação e geralmente com uma atitude negativa em relação ao sexo. As dúvidas, crendices e posições negativas são transmitidas aos colegas. Quer nós queiramos ou não, a educação sexual está acontecendo nas escolas. Atrás das portas, nos banheiros, nos grafites, na pornografia e através de atitudes de professores que não têm o menor preparo para lidar com esse tipo de solicitação (Suplicy, 1983, p.38).

A análise das reações de Carla e de Olga, e das professoras por elas citadas, às situações escolares que envolvem a sexualidade nos leva a concordar com Cosentino (2000) que diz que os educadores agem de forma muitas vezes intuitiva, impulsiva e imediatista.

Silva (1998) aponta uma outra abordagem de Educação Sexual que encontrou durante o trabalho de campo que fez para sua pesquisa e que também precisa ser questionada. Algumas escolas incluem em seu programa a Educação Sexual, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nestes, tenta-se transformar em sessões de psicanálise em grupo as aulas sobre sexualidade. Esta autora nos alerta para que o espaço escolar - local em que são passadas um mínimo de quatro horas diárias durante tanto tempo da vida de um indivíduo, onde se estabelecem relações com os outros diferentes a mim, estabelecem-se identidades, compartilham-se medos, inseguranças, amizades,

ansiedades, frustrações, afetividades, batalhas e vitórias - é sim espaço para ser abordada a sexualidade. Ela aponta para a necessidade de uma atuação mais profissionalizada dentro da escola, portanto, planejada, organizada e assumida por pessoas capacitadas, mais dentro de suas próprias especificidades educacionais, o que nada tem a ver com a clínica psicanalítica, e nos apresenta alguns projetos existentes no Brasil que tentam tratar assim a Educação Sexual. Ao se assumir efetivamente como este espaço, a escola tem que adotar de uma postura ética, cujo compromisso é social e cultural, não sendo assim espaço para a indução de sua clientela, seja esta de ordem política, religiosa, moral ou filosófica.

Na recusa implícita na fala dessas duas professoras em assumir para si a tarefa de implantar nas escolas uma Educação Sexual formalizada, encontramos a consciência de quem não se sente apta a fazê-lo sozinha. Mas elas sabem que esta é uma tarefa necessária e apontam para os cursos de formação de professores como espaços de preparação.

Acredito, pelo que demonstram de suas concepções de Educação e pelo compromisso que possuem com seus alunos e alunas, que essas professoras darão o máximo de si e, individualmente, saberão encontrar os conhecimentos necessários, solicitarão recursos didáticos facilitadores e ampliadores da sua ação pedagógica, assim como deixarão maiores espaços em suas aulas para que as inquietações sobre sexualidade de seus alunos e alunas também possam aflorar. Acredito, assim, que elas caminharão no sentido apontado por Nunes e Silva(1999) e por Ribeiro (1996, p.40-41), para quem o desenvolvimento dos alunos precisa acontecer de maneira plena e dentro de uma perspectiva emancipatória.

Sem dúvida nenhuma, esta forma de abordar a Educação Sexual, apontada por estas últimas autoras, é, em si, um grande avanço, principalmente se o compararmos com o que tem sido feito. Porém, pensar a Educação Sexual, para mim, é algo muito maior do que isso. É pensá-la política e filosoficamente, com a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo educacional, em todos os seus níveis. É, enfim, um processo de construção coletiva de novas relações inter e multipessoais, como já o fazem atores como Louro (1998;1999a;1999b;2001), Goldberg (1988), Bernardi (1985), Oliveira (1998), Romero (1995), entre outros, que se propõem a pensar a Educação Sexual enquanto um ato político, e nos incitam a partilhar e ampliar este debate, possibilitando assim esta construção.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me propor investigar os fundamentos e o contexto histórico em que as sexualidades e as relações de gênero se constituem em nossa sociedade, neste trabalho pretendi contribuir para ampliar o debate institucional sobre a importância e a necessidade premente de se incluir a Educação Sexual no currículo escolar.

A visão de educação que serviu de pano de fundo desse estudo, caracteriza-se por manter acesa a chama da curiosidade, da indignação e da capacidade de transformação e de reconstrução histórica. Sem elas, parece ser impossível sobreviver às agruras de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela desesperança de um mundo em que, para existirmos, não temos que ficar referidos pela dicotomia. Para isso, tomo Paulo Freire como mestre maior e, numa de suas inúmeras e tão profundas colocações, encontro a síntese do que estou querendo dizer:

Nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos. Nunca pude entender a leitura escrita da palavra sem a “leitura” do mundo que me empurrasse a “reescrita” do mundo, quer dizer, à sua transformação. E quando falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas, dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte (Paulo Freire, A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p.105).

Diante das análises colocadas ao longo deste trabalho, chego ao seu final com a certeza de que os professores, no seu fazer pedagógico, se percebem enquanto indivíduos que trazem em si um forte componente social adquirido durante seus períodos de vida infantil, adolescente e adulta, e em seus espaços familiares, profissionais e políticos. Percebo, também, que a religião continua estando presente não apenas na vida pessoal dos

professores e professoras, como na definição de seus papéis enquanto educadores, uma vez que neles as suas marcas estão profundamente arraigadas.

Chego, ainda, a uma outra constatação. Apesar de dar continuidade à tradição jesuítica, como local em que os padrões dominadores buscam se fazer hegemônicos e se perpetuar através do uso de uma sistemática de doutrinação das crianças, no interior da instituição escolar, na escola sobrevivem estratégias de resistência geradas, talvez, no embate das diversas culturas que nela se encontram e que lutam por sobreviver. Fazem assim, e felizmente, não ser nada fácil e nem tranquilo a realização da tarefa doutrinadora tradicionalmente imposta à educação.

No que diz respeito ao fortalecimento do emprego de mulheres no fazer educativo, vejo-o, como concluí no capítulo seis, enquanto possibilidade de aproveitar os padrões hegemônicos da mulher/mãe que recebeu como herança, também religiosa, a incumbência de ser a mais apta educadora, ao mesmo tempo em que lhe foi designada a garantia pela ordem estabelecida. Novamente, vemos aqui nos exemplos de Olga e Carla, que esta não é uma tarefa a que elas estão se sujeitando, pelo menos não sem resistências. Persistem ao não se contentar com as tarefas discriminatórias as quais foram, por esta profissão, historicamente destinadas. Cada uma, dentro das suas próprias convicções pessoais e de suas histórias de vida, encontra elementos que as fazem se rebelar, buscando novas respostas para sua ação pedagógica, redefinindo, assim, o papel social da escola e do professor. Dessa maneira, fazem parte do grupo de professores chamados por alguns de reflexivos e por outros de combatentes. A respeito do professor reflexivo, António Nóvoa, através dos inúmeros trabalhos que tem auxiliado a divulgar, vem nos mostrando que esta é uma postura que tem se constituindo em tendência - a luta do educador em se retomar e se redefinir politicamente no espaço social em que está inserido. Como também o é o espaço conquistado pela pesquisa sobre o saber docente, que vai muito além do que comumente lhe é creditado saber.

No que concerne à Educação Sexual, vemos ainda que encontramos professoras e, provavelmente, professores que não se conformam em simplesmente reproduzir o padrão hegemônico que dicotomiza e hierarquiza homem e mulher, feminino e masculino, apesar de em alguns momentos o seguirem porque nele também são formadas e suas marcas estão impressas nas representações de mundo e de homem e de mulher que possuem. Olga e Carla, professoras que, como outras, estão em busca de novos caminhos, compartilham e

assumem as suas inseguranças e confusões, deixando explícito o jogo de poder que faz do silêncio posto o ocultamento das mazelas sociais presentes no todo da instituição escolar. Abrem-se, com isso, para o diálogo educacional tão imprescindível à reconstrução de novos modelos que não se referenciam na dicotomia submissão/dominação, esteja ela posta em qualquer tipo de relação social.

Hoje, sabemos existir uma preocupação com a implantação de projetos em Educação Sexual. Fiquei surpresa ao encontrar tantos trabalhos, inclusive registrados em dissertações e teses acadêmicas, ou mesmo na revista *Perspectiva* nº 30 (julho-dezembro de 1998. Revista do Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina). A própria política oficial educacional, através de suas diretrizes sintetizadas nos RCI⁷³, nos PCN e nos PCEM⁷⁴, já incorporou esta necessidade, reconhecendo que a sexualidade faz parte do cidadão integral.

Porém, a Educação Sexual, enquanto um dos instrumentos políticos de democratização das relações interpessoais, me parece, está apenas engatinhando. Isto me faz terminar este trabalho com duas sensações que, num primeiro olhar, podem parecer opostas, mas que sei não serem. Uma é a sensação do muito pouco que se caminhou, no sentido de se chegar a relações humanas mais democráticas, e a outra é a de divulgar e expor o quanto já se caminhou e do quanto ainda é necessário caminhar neste mesmo sentido.

Uma constatação final: há uma necessidade de um maior investimento em pesquisas mais amplas nesta área, assim como há a necessidade de que as instituições formadoras dos profissionais de educação invistam e incluam em seus currículos os novos conhecimentos produzidos nestes trabalhos, de tal forma a introduzir os seus alunos e alunas neste debate, que, para mim, por si já é formador.

⁷³ RCNEI.. Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

⁷⁴ PCNEM... Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio

BIBLIOGRAFIA

ABRANOWICZ, Anete. **A menina repetente**. 2^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.111p.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.225p.

ARAUJO, Ulisses F. **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Editora Moderna. Campinas, SP: Editora da UNICAMP:1999.159p.

ARIÈS, Philippe. *Reflexões sobre a história da homossexualidade*. In: ARIÈS, Philippe. & BÈJIN, André. (org.) **Sexualidades Ocidentais**. 2^a edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985c, p. 50 – 53.

ARIÈS, Philippe. *São Paulo e a carne*. In: ARIÈS, Philippe. & BÈJIN, André. (org.) **Sexualidades Ocidentais**. 2^a edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985d, p. 50 – 53.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251 ps.

AZEVEDO`, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (orgs). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. (Violência física e sexual contra crianças e adolescentes). São Paulo: Iglu editora, 1989.117p.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. 2^a edição. São Paulo: Summus Editorial, 1985. 144p.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Cadernos CEDES: Corpo e Educação**. no. 48. Campina: UNICAMP, 1999.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997. 96p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, lei federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. MEC. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. MEC, 2000

BRUSCHINI, Cristina. Vocação ou profissão? In: **Revista da ANDE**, v.1, n.2. São Paulo: Editora Cortez, 1981. p.71-74.

BRZEZINSKI, Iria. A formação do profissional da escola. In: **Revista da ANDE**, v.13, no. 20. São Paulo: Editora Cortez, 1994. p.21-30.

BUENO, Belmira O., CATANI, Denice Bárbara, SOUSA, Cynthia Pereira e SOUZA, Maria Cecília C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: BUENO, Belmira O., CATANI, Denice Bárbara, SOUSA, Cynthia

Pereira e SOUZA, Maria Cecília C. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p.13-46

BULLOUGH, Vern L. O desenvolvimento da sexologia nos EUA no início do século XX. In: PORTER, Roy & TEICH, Mikulás (org). **Conhecimento sexual, Ciência Sexual: a História das atitudes em Relação à Sexualidade.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988 – (UNESP/Cambridge). P.349-370.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de e RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal.** SP: Moderna. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. Educação em pauta: temas transversais. 144p.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999. 247p.

CAVALCANTI, Ricardo C. Identidade e papéis sexuais. In: CAVALCANTI, Ricardo C. e CAVALCANTI, Mabel. **Tratamento clínico das inadequações sexuais.** São Paulo: Editora Roca, 1997. 1997. 480p.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 9-29 e 188-231.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro. Graal/Paz e Terra, 1979.

COSTA, Marisa Cristina Vereber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1985. 275p.

CRAWFORD, P. Conhecimento sexual na Inglaterra: 1500-1750. In: ARIÈS.P. & BÈJIN, A. (org.) **Sexualidades Ocidentais.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 105-132.

DUPAS, Maria Angélica. **Pesquisando e normalizando: noções básicas e recomendações**

úteis para a elaboração de trabalhos científicos. São Carlos: UFSCAR, 1997. 70p.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, nº 4. Porto Alegre, 1991. p.41-61.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D.B. (ORG.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasense, 1986. p.13-37.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. SP: Artes Médicas Sul, 1994. 182p.

FIGUEIREDO, Regina Maria Mac Dowell de. Contribuições femininas (feministas?) para a educação. In: **Cadernos de Educação: Gênero e Educação**. 1ª ed. v. III, n.10. Brasília: CNTE, dezembro/98. p. 34- 40.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NOVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.171-197.

FOUCAULT. Michel. O combate da castidade. In: ARIÈS, Philippe. & BÈJIN, André. (org.) **Sexualidades Ocidentais**. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p.25-38.

FOUCAULT. Michel. História da sexualidade: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1993. 246p.

FRAGA, Alex Branco. Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. 168p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 144p.

FREITAS. Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos

profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação & Sociedade (Revista quadrimestral de Ciência da Educação) n.68: Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências**. Campinas, SP: CEDES, dezembro de 1999 (2ª. edição 2000). P.17-44.

GENTZBITTEL, Marguerite. **A causa dos alunos**. São Paulo: Summus editorial, 1993. 146p.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Editora UESP, 1983.

GOLDBERG, Maria Amélia A. **Educação Sexual: uma proposta, um desafio**. 4ª Edição. SP: Cortez Editora, 1986.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVA, A.(org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 120p.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA,^a (org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GOREAU, A. Duas inglesas do século XVII: notas para uma anatomia do desejo feminino. In: ARIÈS. P. BÈJIN, A. (org.) **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 123-134.

GREGERSEEN,E. **Práticas sexuais: a história da sexualidade humana**. São Paulo: Editora Brasiliense,1983. p.3-36.

HILL, Andréas. “O médico pode aconselhar intercurso extraconjugal?”: debates médicos

sobre abstinência sexual na Alemanha, c. 1900. In: PORTER, Roy & TEICH, Mikulás (org). **Conhecimento sexual, Ciência Sexual: a História das atitudes em Relação à Sexualidade.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988 – (UNESP/Cambridge). P.329-348.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.) **Vidas de Professores.** 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

LEITES, E. **A consciência puritana e a sexualidade moderna.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 13- 39.

LOYOLA, Cristina & CAVALCANTI, Mabel. Ampliando o conceito da sexualidade. In: CAVALCANTI, Ricardo C. e CAVALCANTI, Mabel. **Tratamento clínico das inadequações sexuais.** São Paulo: Editora Roca, 1997. 1997. 480p.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudos nas ciências humanas. P.31-39. In: HEILBORN, M. L. **Sexualidade:** o olhar das ciências sociais. RJ: Jorge Zahar Ed. 1999. p.31-39.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a produção das diferenças sexuais e de gênero. In: **Cadernos de Educação:** Gênero e Educação. 1^a ed. v. III, n.10. Brasília: CNTE, dezembro/98. 7-18.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: **Caderno de subsídios do II Conferência Estadual de Educação:** Construindo um Plano Estadual de Educação Democrático e Emancipador. São Paulo: APEOESP, 1999a. (p.46-51). (este texto foi extraído do livro A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. 2^a. ed. Editora Vozes, 1998).

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. p.7-34.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001. 179p.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino). 94p.

LÜDKE, Menga. Os professores e sua Socialização Profissional. p.25-46. In: REALI, A.M. e MIZUKAMI, M.G. (org). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. 182p.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Mulheres: da prédica pentecostal ao debate sobre sexualidade, saúde reprodutiva, aborto e planejamento familiar. (p.169 a 203).In: SCHPUN, Mônica Raisa (org.). **Gênero sem fronteiras**. Florianópolis, SC: Editora Mulheres, 1997.208p.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello e FIGUEIREDO, Luciano Raposo de Almeida. Quitandas e quitutes. In:Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez Editora, agosto de 1985, n. 54.

MAYLE, Peter, ROBINS, Arthur e WALTER, Paul. **“O que está acontecendo comigo?”** Guia para a puberdade, com respostas às perguntas mais embaraçosas do mundo. São Paulo: Nobel, 1984.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina (1859–1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. 102 p.

MATOS, Maria Izilda S. Gênero e História: percursos e possibilidades. In: SCHPUN, Mônica Raisa (org.) **Gêneros sem Fronteiras**. Florianópolis, SC: Ed. Mulheres, 1997. p. 73-92.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Os Saberes Docentes e a Formação Cotidiana nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental** (Um estudo de casos múltiplos de tipo

etnográfico). Tese para obtenção do título de doutora em Educação. Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCar, 1998. 450 p.

MICHEL, Andrée. **Não aos esteriótipos!:** vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina. Paris: (UNESCO), 1989. 109p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5^a ed. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (org.) **Formação de Professores:** tendências atuais. São Carlos, SP: EDUFSCar EFINEP, 1996. p.59-94.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, A. (org) **Vidas de professores.** 2^a ed. Porto, Portugal: Porto Editora Lda, 1995. p. 111-140.

MOLIÈRE. **Escola de Mulheres.** SP: Editora Paz e Terra, 1996. Trad.: Millôr Fernandes. 92p.

MOLINA, Patrícia da Rosa. Espelho ao reverso – as representações do feminino em Luzia-Homem. Uma incursão ao universo feminino durante o último quartel do século XIX. In: **Cadernos de Educação:** Gênero e Educação. v. III, no. 10, 1a. ed. Diretoria Executiva da CNTE, biênio 97/99. Brasília: CNTE, dezembro/98. p.41-44.

MORENO. Montserrat. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. Campinas: Editora da UNICAMP/Editora Moderna, 1999. 80p.

MOTT, Luiz. Educação sexual e o jovem homossexual. In: **Perspectiva.** Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências

da Educação. – v.1, n.1 (dez, 1983). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 1983. p.57-89.

NÓVOA, A . Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A . (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.

NÓVOA, A . Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, A . (org) **Vidas de professores**. 2ª. ed. Porto, Portugal: Porto Editora Lda, 1995a.. p.11-30.

NÓVOA, A . O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A . (org) **Profissão professor**. 2ª. ed. Porto, Portugal: Porto Editora Lda, 1995b. p.13-34.

NUNES, César e SILVA, Edna. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos históricos da educação sexual no Brasil. In: Lombardi, José Claudinei (org). **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UNC, 1999.

OLIVEIRA, Eleonora Manicucci de. **A mulher, a sexualidade e o trabalho**. São Paulo: Editora HUCITEC – CUT/Br, 1999. 159p.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Gravidez na adolescência: dimensões do problema. In: In: **Cadernos CEDES: Histórias de mulheres e práticas de leitura**. n. 48. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. p.48-70.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. São Paulo: Artmed editora, 1999. 192p.

PRANDI, José Reginaldo. **Catolicismo e família**: transformação de uma ideologia. CADERNOS CEBRAP n.21. São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, 1975. 70 páginas.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON. Olga M. von. **Experimentos com histórias de vida**: Itália – Brasil. São

Paulo: Vértice, 1988.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice B. da S. Gordo (org). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. Série 2, n.3. São Paulo: CERU, 1992. (Coleção Textos).

RIBEIRO, Claudia. **A fala da criança sobre sexualidade humana**: o dito, o explícito e o oculto. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996a. (Coleção Dimensões da Sexualidade). 139p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª. edição. 4ª. impressão. São Paulo: Cia das Letras, 1996b. 476 p.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal, **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E.P.U., 1990, 66p.

ROMERO, Elaine. A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento. In: ROMERO, Elaine. **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O currículo oculto**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1995. 222 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de ciências e programa de saúde; 1º grau**. 3ª ed. São Paulo: SE/CENP, 1988.58p.

SCHON, Donald ^a Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. Temas de publicação.1. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SILVA, Edna. A escola, a clínica e a sexualidade humana. In: **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências

da Educação. – v.1, n.1 (dez, 1983). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 1983. p.115-142.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas”: situando-nos enquanto mulheres e negras. In: **Cadernos CEDES: Histórias de mulheres e práticas de leitura**. n. 48. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998b. p.1-23.

SNYDERS, **Georges**. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2^a ed. RJ: Paz e Terra, 1993. 204p.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de e ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In: **Cadernos CEDES: Corpo e Educação**. no. 48. Campina: UNICAMP, 1999. p.52-68.

SULLIVAN, Andrew. **Praticamente normal**: uma discussão sobre o homossexualismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.174p.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. São Paulo: Círculo do livro, 1983. 263p.

VEYNE Sousa, Eustáquia Salvadora de e ALTMANN, Helena. *Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. In: **Cadernos CEDES, 48: Corpo e Educação**. Campina: UNICAMP, 1999.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999. 214p.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 1998. 218p.

WHITAKER, Dulce. **Mulher e Homem**: o mito da desigualdade. (Coleção Polêmica). São Paulo: Editora Moderna, 1989. 96p..

WHITAKER, Dulce. Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida. In: **Cadernos CERU**, no. 11, série 2. ,2000.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

AS RELAÇÕES DE GÊNERO

1. Como é o seu dia a dia na sala de aula?
2. Quando você prepara suas aulas, você costuma diferenciar conteúdos específicos para alunos diferenciados? Quais e com que pensamento? O que a professora costuma fazer diante das situações de sexualidade que se apresentam?
3. Poderia estar contando uma situação pela qual passou e o que fez?
4. Como é o seu relacionamento com as crianças?
5. As crianças possuem interesses sexuais?
6. Com que idade os alunos começam a trazer para a escola questões relativas a sexualidade?
7. O que as crianças mais querem saber sobre sexualidade?
8. O que as crianças pensam sobre sexualidade?
9. Quais as manifestações de sexualidade infantil mais freqüentes na escola?
10. Como elas são manifestadas: em conversas? perguntas? desenho? brincadeiras? Xingamentos com palavras que lembrem sexo?
11. A sexualidade da criança é erotizada?

12. Em quais espaços escolares elas aparecem com mais frequência?

II. A SEXUALIDADE INFANTIL ONTEM E HOJE:

13. A criança de hoje possui uma sexualidade mais precoce em relação à criança de seu tempo?

14. Compare os conhecimentos sobre sexualidade que você tinha quando criança com os das crianças de hoje?

III. PAPEL DO PROFESSOR E EDUCAÇÃO SEXUAL

15. O que pensa da possibilidade de existência de Educação Sexual na escola?

16. O que seria esta Educação Sexual?

17. Acredita que os professores deveriam abordar questões relativas à sexualidade com seus alunos?

18. De que forma e com que frequência?

19. Como a escola em que trabalha pensa a questão do trabalho de sexualidade com as crianças?

20. Existe na escola material sobre sexualidade humana disponível para as crianças ou para os professores?

21. O que as famílias falam quando ficam sabendo que se falou sobre sexualidade na escola com as crianças?

22. Há algum tipo de conversa prévia entre escola e família sobre a sexualidade?

23. Acha que esta é uma questão que só a família deve lidar? Ou trabalha com a idéia que a escola também é espaço para isto?

24. O que seria um trabalho com sexualidade envolvendo crianças no âmbito escolar, quais os assuntos que deveria abordar?

IV. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM SEXUALIDADE INFANTIL

25. Acha que a professora deve compartilhar, com outras pessoas da escola ou da família de seus alunos, as ocorrências no campo da sexualidade? Ou a professora tem condições de lidar sozinha com a maioria dessas ocorrências?

26. Qual a reação que costuma ter quando sabe que terá que enfrentar alguma situação com os alunos que envolva sexualidade?
27. Sente dificuldades em tratar de sexualidade? Que tipo de dificuldades?
28. O que seriam fatores facilitadores para este tipo de trabalho?
29. A professora conhece os manuais de educação/orientação sexual?
30. Utiliza-se deles? De que forma?
31. Se os conhece e não os utiliza, quais os motivos?
32. De onde a professora retira os conhecimentos que utiliza como auxiliares na resolução destas situações de ordem sexual apresentadas por seus alunos ou trazidas por seus pais?
33. Quais os sentimentos que geram na própria professora o confrontar-se com a sexualidade infantil? (Angustia? Medo? Vergonha?)
34. Tem dúvidas sobre o que falar ou o que fazer?
35. Que tipo de formação ou informação recebeu sobre sexualidade infantil?
36. Acha necessário que a professora receba uma formação específica de sexualidade?
37. Em quais espaços ela poderia ser adquirida?
38. Quem você gostaria que desse cursos de sexualidade para os professores?
39. Quais os assuntos que você gostaria que fossem discutidos nestes cursos?

CONCEITOS E CONCEPÇÕES

40. Para você, o que é sexualidade? A partir de que, você elaborou este conceito (como você chegou a este conceito)?
41. Para você, o que é sexualidade infantil? A partir de que, você elaborou este conceito?
42. Na escola existe algum tipo de educação sexual? Como ela se dá? E quem é responsável por ela?

c) GÊNERO

43. Do que as meninas e os meninos costumam brincar na sala de aula?
44. Existem brincadeiras próprias de meninos e de meninas?
45. O que e quem define ser uma brincadeira mais própria de meninos ou de meninas?

46. O que acontece entre eles quando um deles quer brincar com brincadeiras consideradas pouco apropriadas para o outro sexo?
47. O que você faz quando um deles quer brincar com brincadeiras consideradas pouco apropriadas para o outro sexo?
48. Com quem é mais fácil de trabalhar na sala de aula: com meninos ou com meninas? Por quê?
49. Existem profissões próprias para meninos ou para meninas? Quais seriam?
50. Há diferenças entre as manifestações sexuais dos meninos e das meninas?