



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ANDRÉ HELOY AVILA

**PROFESSORES(AS), SUAS SIGNIFICAÇÕES E POSTURAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL: DAS
(IM)POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A DIVERSIDADE
SEXUAL**

TESE DE DOUTORADO

**Florianópolis
2010**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

A958p Avila, André Heloy

Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual [tese] : das im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual / André Heloy Avila ; orientadora, Maria Juracy Filgueiras Toneli. - Florianópolis, SC, 2010.

185 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Professores. 3. Educação sexual. 4. Sexo - Diferenças (Educação). I. Toneli, Maria Juracy Filgueiras. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

ANDRÉ HELOY AVILA

**PROFESSORES(AS), SUAS SIGNIFICAÇÕES E POSTURAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL: DAS
(IM)POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A DIVERSIDADE
SEXUAL**

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Curso de Doutorado, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Juracy
Filgueiras Toneli.

Co-orientadora: Prof^ª. Dra. Carmen Sílvia de
Arruda Andaló.

**Florianópolis
2010**

INSERIR FOLHA DE APROVAÇÃO AQUI

Dedico este trabalho à minha família, mamãe e papai, meus irmãos, Amauri, Adir, Adilson, Aida e Afra, por seu amor incondicional e sua proteção. Penso também em minhas sobrinhas e sobrinhos, pela esperança e alegria que me trazem.

AGRADECIMENTOS

Muitas e queridas são as pessoas que deveriam ser nominalmente citadas aqui. O foco deste trabalho e sua fazedura, porém, me levaram de volta às professoras e aos professores que fizeram a diferença em minha vida, desde antes da escola até à árdua conquista do doutoramento.

Muit@s sabem que seu nome está implícito à força que me permitiu chegar a estes agradecimentos, são meus familiares, meus amigos pessoais, meus novos amigos ‘da pós’ e meus colegas de trabalho. Agradeço a tod@s pela paciência, pela solidariedade, pelos ‘toques’, quando passei por um dos momentos mais introspectivos de minha vida.

Quero dizer obrigado porque vocês me pegam no colo, quando preciso, e me botam no chão quando vou andar. Chego a me emocionar, sozinho diante da tela do computador, sozinho não, cheio de vocês em meu coração, obrigado.

Preciso citar minha primeira grande mestra Dona Isabel, minha mãe, por seu amor, força e caráter que me ajudaram a formar meu próprio maior tesouro – o gosto pela vida e a fé nas pessoas.

É com carinho que lembro das professoras primárias, Dona Cecília e Dona Laire, a professora de matemática, Marlene, e o professor de educação física, ‘Toninho’, elas e ele, entre outros, fizeram da escola um grato período de descobertas e prazeres. Nem lembro mais o que ‘davam’ em suas aulas, o que ficou claro foi que **eu** podia...

Fundamentais foram também as/os docentes do curso de Psicologia, que receberam uma pedra bruta que laboriosamente começaram a lapidar. Agradeço às professoras e professores que compartilharam conhecimentos teóricos e sabedoria de vida, sem esquecer minha orientadora de mestrado e nem a interlocução com os colegas.

Este trabalho existe graças ao acompanhamento incansável e ao **acolhimento** que recebi de Carmen Andaló (co-orientadora) e de Juracy Toneli (orientadora), duas competentes professoras-doutoras e duas grandes mulheres.

A todos e todas, obrigado. Vocês dão sentido à minha vida e me fazem querer ser uma pessoa melhor (e, às vezes, me fazem achar que de fato estou no caminho).

Agradeço às professoras Jasmim, Violeta, Lys e ao professor Jacinto que, informantes da pesquisa, generosamente compartilharam suas vidas, seus conhecimentos e suas dúvidas.

Enfim, quero dizer novamente: obrigado, Vida!

RESUMO

AVILA, André Heloy. **Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual:** das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual. 2010. 159 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Orientadora: Dra. Maria Juracy Filgueiras Toneli.

Co-orientadora: Dra. Carmen Sílvia de Arruda Andaló.

Segundo diretrizes governamentais, a atuação educacional profissional na área da sexualidade pauta-se em conhecimentos científicos, em práticas didático-pedagógicas e, principalmente, na reflexão ética acerca da vivência da sexualidade, como plural e como parte dos Direitos de Humanos. Contudo, o sistema público e seus professores/as, a despeito dos esforços despendidos na capacitação docente, não se mostram preparados para tal. Esta investigação, privilegiando uma abordagem sócio-histórica e cultural, pretendeu analisar e discutir as posturas dos/as educadores/as frente à educação sexual escolar. A abordagem considerou a gênese e trajetória destas como processos semióticos de constituição do humano mantendo foco na formação profissional e no ‘preparo pessoal’. Observou-se, a partir da realização de várias entrevistas recorrentes, que a produção das posturas docentes diante da sexualidade e dos gêneros não passava somente pelo crivo dos conteúdos escolares, das técnicas pedagógicas e das prescrições oficiais. As três professoras e o professor ‘sentiam necessidade’ de ter sob controle os contextos de significação do tema, junto aos alunos, e se viam compelidos a buscar ‘segurança’ para (não) ‘falar de sexo’ nos sentidos/significados que regiam seu próprio reconhecimento como sujeitos. Isto condicionava suas possibilidades de atuação em educação sexual escolar. Foi possível compreender como e porquê as significações profissionais se infiltravam por dilemas singulares, entre o (i)moral e a ética, o pedagógico e o *pessoal*, o currículo e a religião.

Professor/a, educação sexual, diversidade sexual.

Defesa: 17/09/2010.

ABSTRACT

AVILA, André Heloy. **Teachers, their significances and docent postures in the context of sex education: the (im)possibilities of work with sexual diversities.** 2010. 159 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Orientadora: Dra. Maria Juracy Filgueiras Toneli.

Co-orientadora: Dra. Carmen Sílvia de Arruda Andaló.

According to government guidelines, the professional educational performance in the area of sexuality relies on scientific, didactic and pedagogical practices, and especially on ethical reflection about the understanding of sexuality as plural experience and as Human Rights. However, the public system and its tutors, despite the efforts spent on teacher training, are not really prepared for such task. This research, focusing on a socio-historical and culture approach, intended to analyze and discuss the postures of the teachers regarding the sex education at school. The approach considered the genesis and trajectory of these postures as semiotic processes in the constitution of the human being keeping focus on professional formation and on 'personal preparation'. It was observed, by holding recurring interviews, that the production of teaching postures to approach sexuality and gender not only passed the scrutiny of the school curriculum, pedagogical techniques and official requirements. The teachers (three women and a man) ' need' to have under control the contexts of significance of the topic, to deal with students, and they felt compelled to seek 'safety' to (not) 'talk about sex' in the senses / meanings that govern their own recognition as subjects. This fact constrained their possibilities to teach sex education at school. It was possible to understand how and why the professional significances got infiltrated by singular dilemmas, between the (i)moral and the ethics, the pedagogic and the personal , the curriculum and the religion.

Keywords: teacher, sex education, sexual diversities.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
SUMÁRIO	xi
1. INTRODUÇÃO	01
1.1 Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual	01
2. UM PANORAMA DA ÁREA DE ESTUDOS – breve nota da literatura	11
2.1 A educação escolar pública: tarefas e desafios docentes	13
3. OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO- CULTURAL DO HUMANO	27
3.1 A produção das hetero-padronizações normativas e as contribuições dos estudos de gênero e sexualidade	33
4. ACERCA DO COLÉGIO BEIJA-FLORES: Eunápolis, Bahia, Brasil	38
5. PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: iniciar uma descrição	49
5.1. Os sujeitos de pesquisa	56
5.1.1. A professora Violeta	56
5.1.2. A professora Lys	61
5.1.3. O professor Jacinto	65
5.1.4. A professora Jasmim	73
5.1.5. Um breve quadro dos sujeitos e a produção dos relatos sobre eles	83
5.2. O acontecimento da investigação	85
5.3. As relações com o pesquisador: homofobia e alteridade	88
6. AS POSTURAS INVESTIGADAS	98
6.1. Ser professora/professor - uma escolha profissional	98
6.2. Docência: a formação <i>na prática</i> e o exercício no <i>pulso</i>	100
6.3. A formação (des)continua	103
6.4. A produção da docência (de si) e o recurso às <i>crenças pessoais</i> ..	105
6.5. As relações com os alunos	107
7. COMO SE PROCESSARAM OS VARIADOS MODOS DESTES SUJEITOS SIGNIFICAREM, NO ACONTECIMENTO DE SEU SABER-FAZER PROFISSIONAL, A SEXUALIDADE E AS FEMINILIDADES-MASCULINIDADES	115

7.1 Gênero e sexualidade na escola	122
7.2. Educação sexual escolar	129
7.3. As abominações reafirmadas pela névoa heteronormativa	134
8. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS INVESTIGADOS	143
8.1. Das coisas mais difíceis para os/as professores/as: significando a educação sexual escolar	150
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
10. APÊNDICES	178

PROFESSORES(AS), SUAS SIGNIFICAÇÕES E POSTURAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL: DAS (IM)POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A DIVERSIDADE SEXUAL.

Sou professor-assistente no *Campus* de Eunápolis da Universidade do Estado da Bahia¹ (UNEB 18), desde junho de 2002, das disciplinas Psicologia da Educação I e II junto ao curso de licenciatura em Letras e trabalhei também em programas especiais de formação de educadores/as.

Ao longo do tempo, ficaram patentes algumas preocupações com as dificuldades do exercício profissional que não remetiam somente às salas de aulas, à formação dos educadores ou à administração escolar. Em especial, eram notadas duas classes de problemas pelos olhares de minhas alunas-professoras: os que remetiam a *dificuldades de aprendizagem*² (sempre do aluno), e aqueles que remetiam a temas ou situações ligadas à sexualidade ou à violência. Em última instância, a educação sexual ainda seria considerada questão de foro *íntimo*, adequada para ser trabalhada pela família e não pelo poder público, que cuidaria da manutenção dos direitos individuais à autonomia sexual, ou pelo poder social, que zela pelos bons costumes e corbe a visibilidade do que foge à heteronormatividade.

Parecia haver entre estas alunas-professoras um sentimento de aumento das responsabilidades da profissão docente em função das demandas contemporâneas que estão sendo delegadas à educação formal (escolas e educadores/as). Além disso, constatavam a distância entre as escolas que elas conheciam efetivamente e ‘a’ escola que daria conta dos objetivos oficiais defendidos pelo Estado e ansiados pela sociedade.

Nestas circunstâncias, sentiam-se pressionadas e se perguntavam como poderiam atender, por exemplo, a legislação brasileira recente que declara:

¹ No *campus XVIII* da Universidade do Estado da Bahia, localizado em Eunápolis, cidade 670 km ao sul de Salvador e 64 km a oeste de Porto Seguro, conhecido balneário e pólo turístico (e de *novidades*) relativamente relevante do ponto de vista da economia regional e da cultura local.

² O uso de itálico sinaliza o emprego literal de falas de informantes da investigação relatada ou de termos estrangeiros. Tal deve-se à necessidade de distinguir tais falas das citações bibliográficas, destacadas por aspas.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 2º, título II).

Na prática, como alinhar o exercício docente ao ideal da universalidade do acesso à educação pública? Ou, nas práticas, como se institui a coerência teórico-metodológica dos processos de aprendizado-desenvolvimento referentes às questões contemporâneas que aportam nas escolas diariamente e que ‘mexem’ com as/os professoras/es, com o que elas/es pensam ou fazem?

No cotidiano profissional do alunado da UNEB 18 como um todo, as preocupações com a educação de ‘cidadãos’ que constroem uma sociedade ética e acolhedora da diversidade humana apareceram relacionadas à educação inclusiva das pessoas com deficiências, que vão desde ‘novas’ estruturas das famílias, à desvalorização da educação, à uma sintomática perda do valor social do professor, à incumbência de combater preconceitos e discriminações, ao debate acerca de princípios éticos orientadores da docência, dentre outros elementos que compõem esse cenário. Porém, as *manifestações da sexualidade* foram as mais frequentemente relacionadas como *problemáticas*³, e não sabiam porque era tão *delicado* tocar no assunto e se prefeririam deixá-lo a cargo da família⁴. É possível identificar que as preocupações acerca deste tema, nas séries iniciais, giravam em torno de tentativas de controle dos comportamentos de *sexualidade precoce* e, junto a outras faixas etárias, de dúvidas acerca de como agir, sabendo que *simplesmente reprimir* o exercício da sexualidade pode não dar resultado, sendo urgente promover cuidados de promoção da saúde.

Nesta direção, aparentemente, o que se podia fazer era selecionar informações científicas ‘adequadas’ a cada grupo de alunos/as, segundo sua faixa de idade e um critério pessoal do que seria ou não pertinente às salas de aulas – deixando de lado o que não era – e muitas vezes esquecendo a diretiva para se atuar em educação sexual. Desse modo as

³ Uma das turmas de um dos programas governamentais de formação docente (Rede UNEB/Eunápolis) chegou a realizar uma oficina sobre sexualidade, a qual partia de premissas desnaturalizadoras e contextualizadoras do conceito.

⁴ “É como se houvesse uma divisão de tarefas: valores, regras morais, virtudes ficam com a família; português, matemática, geografia etc., com a escola” (La Taille, Souza e Vizioli, 2004, p. 103).

intervenções mais se assemelhavam à repetição ao vivo de propagandas de TV produzidas pelo Ministério da Educação no Carnaval, quando o ‘bloco das camisinhas’ sai atrás do trio elétrico, do que um diálogo professores/as-alunos.

Falar sobre suas dificuldades de ter de lidar com a educação sexual foi dos temas que mais motivaram os estudos da disciplina e a busca por compreensão das formas de agir diante de comportamentos ou pedidos de informação/intervenção que pudessem ser encaixadas sob a rubrica daquelas *coisas que não são normais*. Eles/as se questionavam *como fazer e com que intenções*.

Eram, e são ainda, questões do cotidiano profissional docente, não só do alunado da UNEB 18, há 13 anos (1997) anunciadas oficial e nacionalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ (PCNs), que sugerem trabalhar a educação sexual e a diversidade cultural como “temas transversais” e com o objetivo de formação de cidadãos democráticos e livres (Brasil, 1997, 1997a). Embora os PCNs tenham passado a ser consultados, antes não haviam surgido como modo de se orientarem acerca da educação sexual. A escolha deste marco, aqui, atende ao desenho da pesquisa, mas é possível retrocedermos ainda mais no tempo e nos documentos legislativos (Figueiró, 2001) e encontrarmos ecos dos movimentos que culminam, em 2004, com o lançamento oficial pelo governo brasileiro da Plataforma Brasil sem Homofobia, a qual destaca o papel da educação na consolidação de princípios éticos e solidários, com vistas à promoção dos direitos⁶

⁵ O volume Oito (Apresentação aos Temas Transversais e ética), a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais e o volume Dez (Pluralidade cultural e orientação sexual) foram elaborados em consonância com o Plano Nacional de Educação (Valente e Romano, 2002), ou seja, foram amplamente discutidos pela sociedade que se fez representar nas conferências municipais, estaduais e nacionais de educação.

⁶ Considerando a historicidade dos direitos, é recente a emergência dos direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos. Foi apenas em 1994, na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, no Cairo, que em 184 Estados (incluindo o Brasil), de forma inédita, que isto ocorreu. O princípio deste ‘ideal’, “de um lado, aponta um campo da liberdade e de autodeterminação individual, o que compreende o livre exercício da sexualidade e da reprodução humana, sem discriminação, coerção ou violência” e, por outro lado, consolida uma “concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e pela indivisibilidade desses direitos. (...) Universalidade, porque a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos, sendo a dignidade humana o fundamento dos direitos humanos. Indivisibilidade, porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais” (Dicionário de Direito Humanos. [online], <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Direitos%20reprodutivos>). E não se pode esquecer que um longo trajeto histórico e diversas paisagens culturais confluíram à configuração das arenas atuais. Por exemplo, em 2006, foram publicados Os Princípios de Yogyakarta que devem se aplicar à legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.

sexuais e reprodutivos e à construção de uma sociedade plural e tolerante (Brasil, 2004).

Os interesses e limitações das aulas de psicologia repercutiam a efervescência da comunidade escolar de cada uma de minhas alunas, da vida social eunapolitana, da sociedade, e fomentaram que assumíssemos como ponto de observação da educação sexual escolar, uma diretriz ético-teórica que se alinhou à noção de diversidade sexual, entendida como exercício autônomo e livre da sexualidade, e ao reconhecimento da pluralidade⁷ fluida do humano. Isso foi expresso por alguns organismos multilaterais que se pretendem debatedores dos rumos da humanidade, de variadas instituições e de documentos oficiais de nosso país. Entre estes últimos, por exemplo, além de referências aos direitos humanos ou a princípios éticos, observam-se definições das relações entre educação formal e processos de constituição do humano cujo traço comum estabelece bases à crítica dos padrões heteronormativos e produtores de intolerância e exclusão, preconceito e violência. Um exemplo é a “Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino”, adotada a 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da UNESCO⁸, citada pelo Estado brasileiro em lei que lembra que a

Declaração universal dos direitos do homem afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação, considerando que a discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos (Brasil, Decreto n.º. 63.223: 1968).

É imperativo pensar a educação sexual escolar alinhada aos direitos sexuais e reprodutivos e à promoção do livre exercício da sexualidade, do mesmo modo que assumimos, aqui, nossa posição ético-teórica de combate a

⁷ Na contemporaneidade, multiplicam-se as possibilidades de cada um se posicionar frente à diversidade humana, seja no ambiente doméstico-afetivo (Giddens, 1993), seja no campo mais amplo das políticas estatais e dos movimentos sociais (Harvey, 1993). Ao mesmo tempo e paradoxalmente, os referenciais parecem se diluir no ar (Berman, 1990) e os significados “permitidos” parecem ver recrudescida sua afirmação xenófoba, uma vez que “tanto a direita quanto a esquerda concordam hoje em que a maneira de viver preferível com os estranhos é mantê-los a parte.” (Bauman, 1998, pág. 45).

⁸ Documentos da UNESCO, publicados *online* e em língua portuguesa, referentes à educação mostram que, inicialmente, havia uma preocupação em superar as desigualdades entre negros e brancos, depois, sucessivamente, as entre mulheres e homens, adultos e crianças, menos favorecidos e mais favorecidos economicamente. Enfim, até que se explicitou a posição oficial do governo brasileiro, onde as homossexualidades não incapacitam para a educação nem diminuem a humanidade dos sujeitos (Brasil, 2004a).

qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino (Brasil: Artigo I da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. Decreto nº. 63.223 - de 6 de setembro de 1968. Presidência da República, 1968).

Um documento de 1968 acerca de direitos democráticos (quando o país ainda vivia um período de “exceção” cidadã) é um dos eventos dos movimentos que confluem para que, contemporaneamente, a educação deva se ocupar da promoção e compartilhamento de direitos e deveres cidadãos, os quais passaram a destacar a liberdade de credo religioso, a defesa do Estado laico, o respeito às etnias, a crítica à marginalização econômica e os questionamentos acerca dos padrões dos corpos, sexuais e de gênero. Se vivemos ainda distantes de uma sociedade brasileira justa, também vimos nos aproximando dela. Alguns Ministérios, por exemplo, vêm explicitando compromissos e diretrizes à Educação Formal que se alinham ao princípio de respeito ao outro em sua diversidade. Em 1997, o próprio ministro da Educação dirigiu-se “ao professor”, no volume 8 dos PCNs, com as seguintes palavras:

Sabemos que isto (formar cidadão ético) só será alcançado se **oferecermos à criança brasileira** pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os **domínios dos saberes** tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, **com a sexualidade e com as questões éticas** relativas à igualdade de direitos, à dignidade **do ser humano** e à solidariedade (Brasil, 1997a, vol. 8, p. 04, destaque nosso).

Atualmente, recaem grandes responsabilidades sobre educadores/as, mas também se abrem possibilidades a produções do exercício docente em bases conceituais e posicionamentos ético-políticos fundados em coletivos escolares específicos, alinhados com o acolhimento da diversidade sexual/de gênero e cultural. Oficialmente parece haver amplo reconhecimento das potenciais contribuições do trabalho dos/as educadores/as para a formação de brasileiros/as éticos e

solidários, quando se estabelece para a Educação Formal objetivos de superação de preconceitos sexuais e de gênero, de “combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, transexuais e pela promoção da cidadania homossexual” (Brasil, 2005, p. 03).

Neste sentido, a novidade não é a educação sexual como disciplina nas salas de aulas, mas a proposta de incorporar às práticas as críticas à normatividade e o respeito *apriorístico* à singularidade de gênero e à autonomia sexual dos sujeitos, como um direito humano inalienável. A surpresa vem da oficialidade de sua re-entrada vir associada à promoção da liberdade sexual e ao acolhimento das homossexualidades, as quais, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD):

encontram respaldo nas propostas (...) contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos (...), na segunda versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2002), na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), bem como nos artigos 3º, 5º, 205º e 227º da Constituição Federal. (Sendo que) o Brasil é também signatário de instrumentos internacionais que sustentam princípios dos direitos humanos consagrados, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) (Brasil, 2005, p. 02).

Tal configuração ensejou o estudo em torno do tema educadores/as e sexualidade/gênero⁹, desde a perspectiva ético-política dos Direitos Humanos – tal como sistematizado na Declaração de Yogyakarta. Aqui, este posicionamento se sintetizou no termo diversidade sexual, cujo emprego pretendeu designar a concepção de respeito apriorístico à singularidade das experiências sexuais e de gênero, em sua “diversidade de formas de ser e viver o feminino e o masculino” (Silva e Barboza, 2005, p. 36).

Diversidade sexual incorpora heterossexualidades e homossexualidades como plurais, defende que seu exercício deve ser livre, autônomo e responsável (seguro) e reconhece a mobilidade e

⁹ Questões de gênero são discutidas nos PCNs, particularmente no volume 8, mas é no volume 10 que há uma definição do conceito de gênero e dos objetivos de trazê-lo à educação.

fluidez das feminilidades-masculinidades. Ao mesmo tempo, corrobora com a não demarcação de territórios de discriminação sexual, de gênero, religiosa ou étnica etc. Como mencionado, este posicionamento vem sendo gestado em meio às discussões com textos oficiais recentes, com a sociedade civil e a academia e busca se direcionar à crítica à imposição do padrão heteronormativo de educação formal. O documento “Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB¹⁰ e promoção da cidadania homossexual”, alerta:

Entretanto, se a escola, juntamente com outros espaços sociais, cumpre um papel na reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e heteronormativa, ela é, ao mesmo tempo, um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas que se pautem pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos, contribuindo para alterar o quadro dessa dominação (Brasil, 2005, p. 04).

Tal diretriz à educação sexual escolar encontra raízes¹¹ históricas, em discussões da sociedade com os movimentos reivindicatórios dos direitos das ‘minorias’ e na produção acadêmico-científica. Esta configuração tem centrado questionamentos à formação dos/as professores/as “para alterar o quadro dessa dominação heteronormativa” (Brasil, 2005, p. 04) e conclama educadores/as e escolas a participarem da re-significação de preconceitos e estereótipos, pois,

além de exigirem acesso a direitos iguais, aqueles movimentos – negros, feministas, de índios, homossexuais e outros – apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios (Gonçalves e Silva, 2003, p. 116).

Segundo de Fleuri¹², vem ocorrendo

¹⁰ As letras da ‘sigla’ GLTB se referem respectivamente a gays, lésbicas, transexuais e bissexuais, tal como empregada nos documentos da plataforma Brasil sem Homofobia. A partir de 2008, os movimentos civis aglutinados na defesa dos direitos sexuais e reprodutivos adotaram a sigla LBTT para se referir a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.

¹¹ Gonçalves & Silva, 2006; Altmann, 2001; Fernandes & Gonçalves, 1998.

¹² Fleuri catalogou mais de 70 trabalhos apresentados na reunião da ANPED de 2002 e “produziu um artigo que se propõe a valorizar pesquisadores emergentes e apresentar indícios de pesquisas que abordam a questão da diferença nos campos das relações étnicas, geracionais, de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais” (Fleuri, 2006, p. 502). Apenas um dos trabalhos referia aos diferentes da norma heterossexual.

a emergência de novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais nas práticas educativas. Para além de uma compreensão estereotípica, rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais (Fleuri, 2006, p. 512).

Assim sendo, um aspecto a considerar é “se essa legislação tem sido indutora de políticas e iniciativas multiculturais” (Gonçalves e Silva, 2006, p. 114) nas salas de aulas e se os profissionais vêm sabendo incorporar a diversidade, segundo o que é determinado pelo governo federal. Alguns autores e estudiosas já vêm discutindo a importância de aspectos teóricos e pedagógicos que seriam relevantes para as escolas conduzirem a educação sexual em direção à promoção dos direitos sexuais e reprodutivos (Silva e Carvalho, 2005), e alertam para o reconhecimento dos serviços à opressão prestados pela escolarização, a fim de evitar reeditá-los (Paiva, Aranha e Bastos, 2008; Lima, 1999).

Neste sentido, a crítica feita a algumas idéias multiculturalistas¹³, de que é possível “que brancos atendam as reivindicações dos não-brancos, sem mudar seu sistema de pensamento” (Sanford, 2001 apud Gonçalves e Silva, op.cit., p. 120), reforçou a atenção aos professores/as e aos processos em que estes/as se constituem reprodutores/as da heteronorma e em protagonistas de práticas alternativas, produzindo rupturas alinhadas aos princípios da diversidade sexual.

Sem pretender uma avaliação analítica dos mútuos e difusos efeitos entre professores/as e alunos/as, disparados pela publicação dos PCNs ou de outros documentos ou leis regentes da educação pública, o estudo que deu origem a este trabalho teve como objeto os processos em que se (con)formam as posturas diante da sexualidade e das masculinidades-feminilidades de educadores/as.

Assim, a principal pergunta de pesquisa se dirigiu aos processos semióticos de constituição das posturas de sujeitos-educadores/as frente à sexualidade e às questões de gênero, tomando-os pela perspectiva da

¹³ Multiculturalismo e respeito à diversidade étnica também são temas caros aos PCNs.

produção de **significações**¹⁴ singulares – ou seja, em diálogo com a cultura e o momento histórico dos sujeitos.

A realização da investigação teve por finalidade detectar os movimentos, as posições assumidas pelos sujeitos em face à arbitrariedade que, vestida de adequação a padrões corretos (socialmente aceitos) de masculinidades ou feminilidades, autoriza o preconceito e a discriminação e, simultaneamente, produz conhecimentos normalizadores e práticas normativas. Entendemos tal situação como dialogicamente constituída, mediada, pela configuração ideológica da temática enfocada, pelas experiências singulares e, enquanto dimensão sociocultural, na própria vivência dos processos de **significação** da sexualidade e das feminilidades-masculinidades. A vivência é acontecimento, é única, é ato que produz sentidos e é inapreensível diretamente pela ciência. Os sentidos ali produzidos não se instituem necessariamente em discurso verbal, nem tampouco pode ser totalmente verbalizada a experiência do vivido. As lembrança experimentada do vivido não conserva integralmente os sentidos do momento da vivência, nem o poderia, e, mais distante da vivência singular, é a experiência enquanto fala e mais ainda enquanto formalização escrita. Esta é a diferença que permitirá conceitualizar a experiência narrada na complexidade (in)tensa das **significações** em processo. Contudo, a constituição do humano e os processos de **significação** têm sua história singularizada, mediada por significados/sentidos já ‘experimentados’, e medeiam futuras outras vivências.

Em outras palavras, a intenção foi desenvolver estudos e compreensões acerca dos processos que enredavam **significações**, em que se entretecerem os modos como educadores/as se constituíam mediadores/as à sexualidade e à generificação (Carvalho, 1999; Rosemberg, 2001). Buscamos pelas referências, sentidos ou significados aos quais os sujeitos recorreram ao produzirem o material desta pesquisa, mas também tomando em perspectiva a literatura e os movimentos da sociedade, pois interessava o processamento destas referências/sentidos.

Mantivemos atenção aos posicionamentos assumidos pelos sujeitos-educadores/as e suas pré-disposições para agir face à sexualidade e às masculinidades-feminilidades e tentamos compreender

¹⁴ Destaca-se o sufixo ação, em negrito, como um radical, pois **significação**, apesar de não ser um verbo, descreve o ato em acontecimento e, ao mesmo tempo, se refere às processualidades de sua possibilidade. Uma acepção correlata é dada ao emprego de outros termos, como **apropriação** e **mediação**, processos em acontecimento.

seus modos/meios de significá-las em suas atuações em educação sexual escolar. Os processos, e não só o que emerge como produto (sentidos e práticas), foram trazidos ao centro da cena e, investigados a partir da dialogia polissêmica intrínseca ao convívio humano. O recorte escolhido e o entendimento do exercício da sexualidade como autônomo e livre, assim como das vivências das feminilidades-masculinidades como diversas e polimorfos, se acercaram a destas processualidades singulares, tomando-as como produções sexualizadas, gendradas, históricas e semióticas (contendo uma mensagem), como perpassadas por desejos, afetos e valores, e marcadas pela cultura – enfim, como fundantes do instrumental docente.

Assim, tomar a constituição dos sujeitos que fazem acontecer a educação sexual escolar, sob o prisma da diversidade sexual e em bases histórico-culturais, respondeu a uma manifestação efetiva da prática da formação docente, antes que a um problema posto em questão por movimentos organizados ou documentos oficiais. A proposta de investigação tem sua origem nos desafios colocados pelas trajetórias acadêmica e profissional do pesquisador e retornará a ela, almejando sustentar um exercício docente coerente teórica e, então, eticamente posicionado.

O central para a investigação foi chegar aos processos de constituição das posturas dos/as educadores/as frente à educação sexual escolar, buscando por suas **significações** da sexualidade e das feminilidades-masculinidades. Pesquisar o que os informantes (um professor e três professoras) concebiam como condições sociais e culturais da sexualidade e da generificação de seus alunos/as, observando as práticas e os valores, os argumentos dos docentes para falar da educação e de si mesmos, propiciou conhecer melhor como eram processadas suas **significações** ligadas a este tema.

Os questionamentos se dirigiram às bases em que se constituíam tais **significações** e às posturas enfocadas, em função de investigar também a compreensão sobre o que os sujeitos achavam que lhes competia e o que lhes era possível fazer em termos de educação sexual escolar.

Os objetivos específicos direcionaram à busca por melhor compreensão dos processos de constituição das posturas dos/as educadores/as e de suas condições de **significação** da sexualidade e das masculinidades-feminilidades, no contexto da educação sexual escolar. Ao mesmo tempo, e sobretudo, almeja-se poder contribuir para desenvolver uma educação cada vez menos discriminatória e distante dos alunos.

2. UM PANORAMA DA ÁREA DE ESTUDOS – breve nota da literatura

É clara certa variedade de interesses e de bases teórico-metodológicas na literatura consultada. Isto se deu em função da escolha de textos que dirigissem suas perguntas aos professores/as, aos alunos/as e a suas famílias, assim como às leis, regulamentações e às teorias da educação, questionando-os/as acerca das situações escolares em que a sexualidade ou as diversidades humanas foram/são vividas. A pesquisa bibliográfica sistemática nos bancos de dados buscou contextualizar a área de estudos em torno da produção de concepções e práticas postas em ação por professoras/es no desempenho da educação sexual escolar, mas se beneficiou da seleção de artigos, dissertações e teses cujo foco nem sempre era este.

Em meados de 2006 procedemos a uma revisão de literatura exploratória, que utilizou a combinação de apenas dois descritores (formação de professores e sexualidade) em buscas que se restringiram aos últimos cinco anos. Porém, sob estes parâmetros, os resultados de buscas prévias, *online*, na *Scientific Electronic Library Online*¹⁵ (SciELO) e na Biblioteca Virtual em Saúde – área de Psicologia¹⁶ (BVS-Psi) pareceram insuficientes.

Os estudos de revisão da literatura, realizados no segundo semestre de 2006, empregaram primeiramente as combinações¹⁷ dos descritores “educação”, “gênero” e “sexualidade”, em buscas que retrocederam a publicações de 1986 e acessaram ainda: o Banco de Teses da Biblioteca Central da UFSC, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Além destes, foram visitados, dentre outros, o *site Google Scholar*, as páginas *online* de diversos programas de pós-graduação em psicologia e

¹⁵ A *Scientific Electronic Library Online*, *SciELO*, é uma biblioteca eletrônica de acesso universal que disponibiliza na rede mundial de computadores uma respeitável coleção de periódicos científicos.

¹⁶ A BVS-Psi *online* é resultado da parceria entre a Rede Nacional de Bibliotecas da área de Psicologia, a coordenação do Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, o Conselho Federal de Psicologia e a Organização Pan-Americana da Saúde - representação Brasil (Centro Latino-Americano de Informação em Ciências da Saúde – BIREME).

¹⁷ Alguns *sites* tem mecanismos de pesquisa que permitem o uso de descritores de diversas formas, entretanto outros *sites*, como do INEP, Nuances e Clam, exigiram procedimentos ‘manuais’ de levantamento de dados.

em educação, bem como os portais eletrônicos de organizações ou instituições como INEP¹⁸, CLAM¹⁹, UNESCO, MEC e da Fundação Carlos Chagas. A primeira fase da pesquisa bibliográfica sistemática se desenhou em torno do tema processos de constituição das posturas de professores/as diante da sexualidade e das masculinidades-feminilidades, mas apresentou poucos resultados.

Assim sendo, após acessar todos os bancos de dados citados, o levantamento bibliográfico²⁰ sistemático foi realizado até meados de 2008 e envolveu dois enfoques: a) educação escolar e diversidade/diversidade sexual; e b) formação docente e educação sexual escolar. Não se esgotou toda a produção publicada, mas se pôde traçar um panorama geral da área de estudos e obter subsídios para a produção desta pesquisa.

A partir de meados de 2008, o acompanhamento da literatura se instituiu em sintonia com o processo de investigação, por vezes, ampliando perspectivas para além do objeto ou recorte escolhidos, mas sempre se realizando como um exercício de maior concentração sobre o tema escolhido.

Os instrumentos para levantamento bibliográfico disponíveis à UFSC, como os que estão *online* e em tese são de acesso público, mostraram que são poderosos, em especial quando se ampliou o escopo da revisão bibliográfica. Contudo, se deve mencionar que parte da literatura consultada foi sugerida a partir da participação em e/ou a audiência a eventos acadêmico-científicos que, além de trazerem novas referências, deram acesso a informações ainda não publicadas.

Os procedimentos de buscas com a combinação dos termos diversidade-educação retornavam um grande número de referências associadas à educação ambiental ou referentes à biodiversidade das espécies animais e vegetais, e poucos resultados de trabalhos sobre a diversidade humana. Dentre estes últimos, alguns foram selecionados mesmo não abordando diretamente a educação sexual. Por sua vez, a literatura consultada constituiu o processo de pesquisa aqui reportado e foi partícipe da realização das atividades de entrevista, da produção do

¹⁸ O INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, é um órgão do MEC.

¹⁹ O Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM coordena atividades desta ordem no Brasil, Colômbia, Chile, Peru e Argentina.

²⁰ Cada banco de dados organiza as informações e os modos de acessá-las de forma particular, assim, é prudente utilizar descritores “sinônimos”, mesmo que como conceitos os termos não possam ser equiparados. Por exemplo, homossexualismo ou homo-erotismo, no ‘lugar de’ homossexualidade; e às vezes, o termo orientação sexual aparece como sinônimo de educação sexual escolar; etc.

corpus, das articulações analíticas e da sustentação destas últimas. Simultaneamente, a revisão bibliográfica informou o desenrolar da pesquisa e, conforme esta se desenvolvia, foi dirigida pela premência em estabelecer diálogos e reconhecer a área de estudo. Por exemplo, os informantes levaram a maior interesse na bibliografia sobre a relação entre educação escolar e religiosidade dos/as professores/as, porque a matriz religiosa assumiu uma força maior que a prevista em suas falas, que remeteram a pensar sobre laicidade, ‘sentimento’ religioso etc.

Muitos/as autores/as compartilharam informações e idéias, ajudando a enriquecer a compreensão do contexto da educação sexual escolar e dos sujeitos que dela devem se encarregar. Várias destas contribuições foram incorporadas também ao traçado do cenário mais amplo da área de estudos e todas, na medida do possível, serão devidamente citadas ao longo do texto.

Por outro lado, a interlocução com a literatura continuou intensa e tão vital às tentativas de articular os processos investigados às arenas em que estes se produzem e à produção de uma compreensão das práticas discursivas da educação escolar relativas à sexualidade/diversidade sexual, que reconhecemos ser necessário apresentar um resumo destes diálogos. Abriremos um breve parêntese e tomaremos certa distância de nossos informantes e da realização da pesquisa, numa tentativa de localizá-la em seus contextos de acontecimento.

2.1 A educação escolar pública: tarefas e desafios docentes

Claro está que as noções de Direitos Humanos debatidas em nível internacional participam do cenário cultural do Ocidente, assim como os movimentos sociais, o desenvolvimento científico-tecnológico, o mercado e a academia – e que a vida cotidiana singular dialoga com este contexto. Este, atualmente, mostra que governos, movimentos civis e organismos multilaterais mundiais passaram a delegar à educação formal parte importante do esforço de consolidação do Estado de direitos, da democracia. Embora a revisão de literatura tenha sido empreendida para se pensar o cotidiano de alguns poucos informantes e a produção de suas posturas como professor/as, num colégio estadual em uma cidade de porte médio no sul do estado da Bahia, ela confirmou a necessidade de se pensar os contextos singulares em perspectiva com movimentos transnacionais e, por exemplo, as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais.

Segundo a literatura consultada, são postas em ação para analisar e realizar a educação formal, além de seus contextos, diferentes posições

epistemológicas e ético-políticas, que permeiam as bases das investigações na área e as práticas docentes, como a vivência da sexualidade e das feminilidades-masculinidades. No cotidiano das práticas escolares, como da sociedade mais ampla, convivem posições as mais diversas, inclusive, aquelas afinadas com as liberdades individuais e outras explicitamente contrárias.

Nesta direção, os estudos de gênero, historiográficos e ligados às ciências sociais, políticas e econômicas, contribuem ao entendimento da sexualidade e das feminilidades-masculinidades como produtos humanos e ampliaram o escopo de análise, configurando o olhar aqui lançado sobre os processos de **significação** do sexo, do amor e/ou do gênero²¹ que produzem as relações educadores/as-alunos/as e as mediações aí veiculadas – considerando-se o ambiente institucional da educação pública e o ‘clima’ da comunidade escolar²² e sua receptividade aos ensinamentos da educação sexual.

A literatura ajudou a conhecer melhor a necessidade de atenção ao exercício docente oferecer algumas das sugestões nesta direção. Dentro dos espaços institucionais de trabalho, por exemplo, a docência deve se desenvolver como formação contínua, com a participação ativa dos sujeitos, pautando-se pela valorização dos conhecimentos científicos, da história e das experiências singulares, profissionais ou não (Nuernberg, 1999; Fava 2004). Isto, em respeito às próprias possibilidades do contexto profissional, nas quais o compromisso ético-político e a qualidade do desempenho docente estão mutuamente implicados e está desfeita qualquer precedência entre um ou outro, na produção do saber-fazer dos/as educadores/as (Nosella, 2005). Tal consideração encaminha, aqui, a abordagem da produção docente como acontecimento.

Não basta apenas conhecer o que é feito ou pensado, somente desvelar os conteúdos de suas ações para ajustá-los ou atualizá-los conforme as diretrizes pedagógicas mais atuais (Duarte, 2003, Carvalho,

²¹ O conceito de gênero que nos instrumentaliza, neste contexto, se posiciona na perspectiva de uma categoria analítica que se refere às formas de produção das masculinidades e feminilidades como processos que fazem mulheres e homens desiguais. Tais processos, históricos, são entendidos como significações sociais que fabricam as distinções normalizadoras entre 'o' homem e 'a' mulher (Scott, 1999, 1990; Louro, Neckel e Goellner, 2003). O conceito será melhor definido à página 34.

²² A comunidade escolar compreende o alunado e o quadro funcional do colégio investigado, bem como as famílias destes e outros sujeitos do entorno que direta ou indiretamente atuam nas configurações ideológicas aí estabelecidas. Isto ampliou quando os discursos dos sujeitos emergiram fortemente auto-centrados, associados a significações partilhados com grupos sociais, em particular pelos sujeitos.

1999a). É preciso considerar o contexto simbólico/semiótico e humano/social dos sujeitos (Vieira, 2006) na busca por compreender, afinal, quem são os/as sujeitos-professores/as, como agem e como pensam sua docência e a educação sexual escolar.

O diálogo com a literatura consultada reforçou o interesse pela singularidade em sua relação com a formação requerida daqueles/as que, sendo professores/as, atualmente, se vêem obrigados/as a atuar alinhados/as com os Direitos Humanos, quando já tem seus próprios “papéis orientadores do trabalho de professor” (Sombrio, 2003:15) e seus próprios “comportamentos de planejar o ensino” e de realizá-lo, respaldados em “concepções sobre ensinar e aprender; (sobre) objetivos de ensino etc.” (Alberici, 2005, p. 28-29).

Parece relevante investigar também o que os/as docentes acreditam que lhes compete em termos profissionais e o que lhes é possível de fato, buscando observar os processos de suas concepções da educação formal, da sexualidade, dos gendramentos, sobre quem seriam seus alunos/as. Considerando-se, porém, que estas produções não se desenvolvem apenas no trabalho rotineiro do professor, pois “existem outros envolvimento de ordem social, psicológica e ética, que permeiam as funções” da docência, Sombrio (2003, p. 32) e Figueiró (2001) analisam a questão e apontam para algo que era anterior à docência e que parece além do escrutínio científico: a singularidade.

O exercício de dar aulas é perpassado pela singularidade dos sujeitos que se encontram, no acontecimento de cada aula, que é única. De tal modo que se deve levar em conta não só o que alunos/as e professores/as veiculam uns aos outros, mas como as próprias relações de alteridade confluem para configurar os processos singulares de **significação** que acontecem nestes encontros.

As apropriações dos/as professores/as de repertórios que lhes permitam *dar sentido* à educação sexual escolar marcam suas percepções de si, dos alunos e de seu contexto de trabalho. A produção de suas **significações**, no espaço profissional, traz matizes dos processos históricos de singularização, do fato dos sujeitos serem, como disse Siqueira (1999), “inter-ativos” ao se apropriarem de mediações a tal produção. A literatura consultada convergindo com tal perspectiva, mostrou que os valores ou crenças pessoais interferem no desempenho profissional docente: os alunos percebem quando o professor gosta da matéria (Sadalla et.al., 2005), ou de dar aulas, pela postura diante do aluno (Araújo, 2004) e, de modo geral, pode-se dizer que até mesmo a seleção de conteúdos e técnicas é pessoal (Aguiar, 2006).

A investigação aqui reportada observou que os horizontes semióticos das produções profissionais acerca do tema sexualidade, submetidos à lógica das *verdades* cotejadas a partir das *experiências de vida*, ocasionavam chances a veiculações singulares, fragmentárias, por vezes, resultando em bricolagens paradoxais de opostos. Por exemplo, para minimizar os conflitos existentes entre diretivas oficiais e o que era habitual aos *costumes* acerca dos interditos morais à sexualidade (Paiva, Aranha, Bastos, 2005).

Ao mesmo tempo, também já está instalado um certo bordão da incompetência, inaptidão ou despreparo cultural e social das classes populares para os estudos formais. Quando os filhos de pais, mães e avós, que não tiveram chance de estudar, passaram a ingressar no sistema público de ensino, surgiram explicações causais para seu baixo desempenho acadêmico que colocavam a ‘culpa’ nas carências do aluno e de seu ambiente. Assim, se nos anos 1970 a subnutrição e falta de hábitos adequados às práticas escolares prejudicavam irremediavelmente o trabalho docente antes mesmo dele começar, nos anos 2000, os antecedentes desabonadores seriam a carência de valores, espirituais e morais. Teria se instalado um círculo vicioso: não-habituaados à passividade ideal exigida pela educação bancária do sistema público de ensino, os/as alunos/as, indisciplinados ou até violentos, impediriam as escolas de contribuir com a promoção da cidadania e das liberdades individuais, tanto quanto de desenvolverem a contento o ensino propriamente dito (Abramovay, Cunha e Calaf, 2009).

É fato que a infra-estrutura e os cuidados de formação contínua oferecidos pelo Estado, em qualquer nível ou parte do país, são responsáveis pela falência do sistema público de educação, o qual ainda é vítima do descaso da sociedade e de profissionais pouco (ou mal) preparados para se assumirem co-autores/as dos resultados da educação escolar (Brasil, 2007).

No geral, trata-se de uma configuração que conflui a práticas públicas irregulares, seja do ponto de vista de sua eficiência/eficácia ou da prometida universalização equânime de uma educação de qualidade, o que é compreendido, neste diálogo com a literatura, como produtos de anos de história de movimentos civis e culturais implicados, simultaneamente, no que os precede e no que criam como práticas cotidianas. Estas últimas são pulverizadas, múltiplas, singulares e históricas, feitas de algo que precede os sujeitos no universo de possíveis semióticos do tema educar-aprender e de algo da alteridade e do contexto de seu acontecimento. Afinal, o “desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (se dá) a partir da própria

vivência”, em processos nos quais “o professor nunca dominará totalmente sua trajetória, necessitando estar em constante busca de novos caminhos a seguir” (Silva e Carvalho, 2005, p. 81).

A literatura também desfez as ilusões sobre um suposto compromisso ético ou dom altruísta ou vocação maternal que seriam próprios do exercício docente e naturais àqueles/as que escolhem a profissão. Muitos/as são os que gostariam de ter tido alternativas ou que se vêem obrigados/as a lecionar a matérias para as quais não se *prepararam* ou a atuar com faixas etárias com que não têm afinidade ou para as quais não tem qualquer formação específica (UNESCO, 2004). Um exemplo marcante encontrado foi o das professoras de crianças surdas que acabaram na função por acaso, pressionadas pela grande concorrência pelas vagas docentes na rede pública do sul do país, e que, sem saberem o que fazer, se viram sozinhas e tiveram de aprender como puderam a atuar junto a este público. Contudo, em tese, os/as profissionais mais experientes é que deveriam atuar junto às séries iniciais (Baú, p. 2003).

De modo geral, as condições de trabalho, a remuneração e a educação continuada oferecidas pelo poder público para os quadros docentes do sistema escolar são insuficientes e ineficientes (UNESCO, 2004) – até o estado mais rico da nação viu serem reprovados²³ num teste de conhecimentos básicos os/as que deveriam ensinar estes saberes (Folha *Online*, 2009). Na configuração atual, na maioria das vezes, os/as professores/as, os alunos e as escolas estão largados à própria sorte, o que restringe as possibilidades a esforços localizados (Garcia, 2005), que podem ser isolados até dentro de uma mesma unidade escolar, mas que estão acontecendo e também informam a área e sobre ela.

O cenário contemporâneo da educação no país inclui adversidades tão graves quanto as avaliações do quadro docente aqui citadas, mas também há professores/as que se empenham em superá-las e a há uma nova vitalidade das iniciativas oficiais e dos movimentos da sociedade civil e da academia. Nesse sentido, possibilitando o contexto de produção desta abordagem e o foco nas “necessidades de uma pessoa se sentir bem para falar sobre o assunto” educação sexual (Berger e Hutz, 1999, p. 90), tomando tal objeto nos horizontes ideológicos da área de estudos e a partir das vivências da prática profissional.

²³ Dos 214 mil professores que se submeteram à prova da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, em fins de 2008, “3.000 tiraram zero: não acertaram uma única questão sobre a matéria que dão ou deveriam dar em sala de aula”. Apenas 111, o que é estatisticamente irrelevante, tiraram nota dez. Folha Online. Professor nota Zero, Gilberto Dimenstein, 08/02/2009.

A partir de fins de 2008, vêm aparecendo novamente no campo acadêmico e no cenário educacional a preocupação com a educação sexual escolar e com aqueles/as dela encarregados/as. Isto ocorre por força talvez dos editais públicos lançados pelo governo federal a partir de 2004 que, de forma mais contundente, tentou “promover a formação e a capacitação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade, pelo reconhecimento do direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre identidade de gênero de cada cidadão e cidadã” (Brasil, 2005, p. 04).

Claro que há uma trilha histórica demarcada para que o governo federal chegasse a tal e que o caminhar do mundo ocidental têm contribuído para a consolidação da idéia de educação pública universal e equânime para todos os brasileiros e brasileiras. Entretanto, são referenciados aqui alguns documentos, textos, pesquisas e leis, ao sabor do recorte de pesquisa assumido, sem perder de vista o enquadramento histórico mais amplo da questão da educação sexual escolar (Freitas, 2002; Chamon, 2001; Adelman, 2000; Louro, 2000; Figueiró, 1995).

Faz-se, então, referência ao “Manifesto²⁴ Brasil contra a homofobia” (2004a), no qual o Estado dá mostras de preocupação com a questão da formação²⁵ docente em educação sexual alinhada ao princípio de acolhimento à diversidade humana e à liberdade sexual. Embora o governo reconhecesse há tempos que este tipo de educação deveria se fazer presente no ambiente escolar (Brasil, 2004; 1997), documentos como o citado ou editais abertos a propostas de formação de tal tipo para os/as profissionais, também publicados à época, deram novo impulso às atividades e investigações na área.

Mais recentemente, apareceram análises de alguns cursos realizados com grupos de professores/as, cujas as propostas não se restringiam à educação sexual, mas buscavam se alinhar à noção de liberdades individuais e de estado de direito (Nardi e Quartiero, 2007; Bohm e Dornelles, 2007). São autores/as que tem em comum a perspectiva que a educação escolar é parte importante dos processos de “socialização do conhecimento” (Loiola, 2005) e/ou que se ocupam

²⁴ BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasília: 2004.

²⁵ O governo propôs implementar a formação docente continuada alinhada à noção de direitos humanos e de liberdade individual, com vistas à massificação da educação sexual escolar, com finalidades de controle epidemiológico das DSTs, de combate à discriminação e promoção da “educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto” (Brasil, 1997a, p. 78)

dos/as educadores/as e “dos dispositivos e mecanismos, de acolhida ou rejeição, que atravessam suas práticas e se constituem como condições escolares para o desenvolvimento (...) de subjetividade” de professores/as e alunos/as. (Cisotto, 2006, p. 40).

Já desde os anos 1990 há a sugestão para se deslocar a atenção aos processos que constituem as posturas docentes, antes que aos produtos que se espera de seu trabalho, ou seja, que apontam questionamentos às formas como e aos meios com que os/as professores/as se apropriam e produzem mediações da sexualidade (Andaló, 1995a; Figueiró, 1995). Tal proposta vem ao encontro dos interesses desta investigação, que se centraliza nas possibilidades singulares dos/as profissionais, enquanto sujeitos histórico-culturais, de lidarem com a educação sexual escolar e de se alinharem à noção de liberdades individuais.

‘Ouvir’ alunos/as, famílias e diretores/as nos trabalhos consultados permitiu conhecer mais o universo de **significações** da sexualidade e das relações de gênero que permeia a educação sexual escolar (Altmann, 2009; 1997; Coutinho, 2004; Castro, Abramovay e Silva, 2004; Banzato, 2000; Jesus, Temer e Silva, 1997). Configuram a contextualização histórica e de interesses socioculturais que demandam pela educação sexual escolar, ao mesmo tempo em que dificultam sua prática, pois as condições de sua produção, no país, ainda careceriam das devidas definições de uma filosofia, objetivos, quadro teórico e metodológico (Barbosa, 1994) e do perfil do/a educador/a que dela se encarregaria, efetivamente, nas escolas (Ferriani, 1997; Figueiró, 1997). Por outro lado, pode-se considerar um avanço o movimento de afirmação da sexualidade como uma face fundamental da vida humana (Fontoura, 2001; Bacha, 2001) que deve ser vivida com liberdade e responsabilidade e parece querer ‘entrar’ nas escolas.

Em função também do fato das *manifestações de sexualidade* estarem presentes no cotidiano escolar, alguns autores/as buscaram avaliar as experiências e formas de abordagem da Educação Sexual (Barcelos, Zaiad e Santos, 1997) e salientaram aquelas que levavam em conta “os aspectos afetivos e conativos, além dos cognitivos” (Andaló, 1995, p. 152) como as mais efetivas.

A despeito de sua institucionalização ‘teórica’ no sistema público de ensino, a educação sexual é praticada cotidianamente nas escolas, pois a sociedade está preocupada com a questão. A literatura, porém, alerta ser necessário promover mudanças nas práticas docentes e que tal empreitada exige considerar a força dos contextos ideológicos envolvidos na produção da docência (Aguiar et. al., 2004). Acrescenta-

se, aqui, que a configuração em que se produzem os processos singulares de mediações sexuais ou de gênero pode arrolar um repertório variado e amplo de sentidos, significados e de práticas.

Nesta direção, a atenção aos sujeitos-professores/as considerou os estudos das repercussões dos ambientes familiares do alunado para a educação sexual escolar e dos impactos desta naqueles (Souza, 2006; Carvalho, 2004; Carvalho, 2004a; Vidal, 2000). Sem dúvida, tais discussões enriqueceram a percepção acerca das intrincadas arenas de negociação de sentidos que caracterizam esta parte da constituição humana, uma vez que, em acontecimento, as expectativas atribuídas aos outros participam das **significações** singulares.

Paralelamente, aumentaram as atenções à “sensibilização” dos/as professores/as, pais, mães e alunos/as quanto à necessidade e importância da educação sexual escolar (Chakur, 2002; Neves et.al., 1997). Em seguida, passou-se a propor seu alinhamento à noção de liberdades individuais e dos Direitos Universais – atualmente, segmentados no que se convencionou chamar de direitos sexuais e reprodutivos. Tal encaminhamento viabilizou que se incorporasse os conhecimentos da vida cotidiana às metodologias e conteúdos da sexualidade responsável e livre (Nardi e Quartiero, 2007). Nesse sentido, aqui se defende que os processo de formação docente²⁶ (Silva e Carvalho, 2005) partam do “real preparo (teórico-prático) do professor” (Sacadura, 1996, p. 09) e, suportados pelo grupo e por atividades de estudo, possam “assimilar” os discursos educacionais contemporâneos relativos à sexualidade (Banzato, 2000).

Mais recentemente, as investigações na área voltam a valorizar o estudo das histórias de vida daquelas/es que assumem a docência e passam a considerar as dificuldades confluentes com a formação profissional e que se aproximam das características de ‘personalidade’ (Correia, 2000), que no nosso entender, diz respeito às condições pessoais de exercício profissional docente. Estas últimas seriam as principais intervenientes nas práticas de educação sexual escolar, segundo alunos e diretores pesquisados por Silva (1997). Também são importantes o “grau de conhecimento” e o de “conforto” dos/as professores/as ao abordar temas de sexualidade (Reis, 2004, p. 147), para se propor perfis adequados aos/às educadores/as para tratar da

²⁶ A idéia é que o desenvolvimento do “conhecimento pedagógico do conteúdo, a partir da própria vivência”, está associado à conclusão que “o professor nunca dominará totalmente sua trajetória, necessitando estar em constante busca de novos caminhos a seguir” (Silva & Carvalho, 2005, p. 81).

sexualidade (Berger e Hutz, 1999) e da diversidade sexual (Brasil, 2005; Lima, 2006).

É possível concluir que a maioria dos/as educadores/as contemporâneos/as ainda não está apta a promover a educação sexual escolar livres de preconceitos. Inclusive o Estado alerta que se tem de encarar este aspecto da formação docente como uma tarefa ainda mais trabalhosa e complexa que a formação pedagógica e específica, a qual já inspira cuidados (Brasil, 2007).

Aqui se supõe, então, que o trabalho em educação sexual ou atuações pontuais na área não seriam para todos/as os/as professores/as, pois o preparo para tal envolve a apropriação de conhecimentos vários (Moizes, 2007) – biologia, psicologia, direito, antropologia, sociologia, história etc. (Assunção, 1998) – e de práticas multidisciplinares alinhadas aos Direitos Humanos (Beiras et.al., 2005; Campos, 2004). Além de conhecimento técnico e didático (supostamente livres de valorização), tal alinhamento exigirá uma incursão de “maior envergadura” por valores e hábitos ‘pessoais’ (Nardi e Quartiero, 2007). Deste modo, pode-se imaginar que os processos de capacitação docente devam dar acolhimento às emoções/sentimentos singulares que tornam o sexo e as feminilidades-masculinidades, nas escolas ou fora delas, tão prenes de sentidos.

A literatura já recomendou re-educar os/as professores/as para esta tarefa²⁷ (Raposo e Maciel, 2005; Neves, 2003), pois de modo geral suas atuações, mesmo maquiadas de cientificismo, vêm carregadas de uma visão dicotômica do gênero e, biologicista, da sexualidade (Campos, 2004; Dias e Paula, 2001). Por exemplo, apesar de muitos/as professores/as de biologia da rede de Salvador não condenarem moralmente a homossexualidade e da maioria deles/as ter declarado interesse em contribuir com a Educação Sexual de seus alunos/as, ainda se mostram mal informados/as, limitados/as a argumentos reducionistas e técnicas pedagógicas nada dialógicas (Cova, 2004; Lima, 2006).

O panorama fornecido pela literatura consultada mostra os estudos sobre a formação docente passando a questionar e abordar os sujeitos-educadores/as, permitindo situar e constantemente re-significar os trajetos da pesquisa. Também consideraram a historicidade das preocupações com os/as profissionais da educação, os debates sobre técnicas, conteúdos e currículos adequados à educação sexual escolar (Ribeiro, Souza e Souza, 2004). No aprofundamento das questões

²⁷ O “crescimento pessoal” dos/as profissionais como um dos meios para se levar uma Educação Sexual livre de interditos moralistas aos/as alunos/as (Figueiró, 2001).

relativas à introdução dos direitos sexuais e reprodutivos como diretriz à educação escolar, a literatura permitiu seguir as rastros traçados por ações institucionais, cotidiano social, documentos oficiais, movimentos civis e culturais e as discussões acadêmicas sobre “o caráter indispensável de uma formação substancial e diversa para os professores” (Fischmann, 2000, p. 13). Foram enriquecedoras também as publicações que discutem a necessidade de princípios éticos de convivência humana e defendem que os/as educadores/as assumam seus posicionamentos políticos, o fazem pela perspectiva da “questão da subjetividade (...) como conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam” esta área de estudos (Bueno, 2002, p. 13).

As ancoragens da pesquisa ainda receberam inestimáveis contribuições fundadas nos estudos de gênero sobre a área que, associados à luta por igualdade de direitos e oportunidades, expuseram as históricas relações entre educação formal, “feminilização do magistério” (Chamon, 2001; Carvalho, 1999; Reis, 1991) e (des)qualificação profissional docente (Vianna e Unbenhaum, 2006; 2004), num mundo cada vez mais marcado pela prevalência da lógica econômica.

Estes trabalhos que são afinados a concepções históricas do caráter mediado da sexualidade e das feminilidades-masculinidades, nem sempre se apóiam nas mesmas bases teóricas, mas se posicionam ética e politicamente a favor da crítica a todas as formas de heteronormatividade dos saberes e dos fazeres ‘da’ educação formal (Louro, 2001). Contribuem, ainda, para aguçar a percepção da herança machista, patriarcal, que institui significados e atividades (portanto sentidos, no seu acontecimento) ainda vivos nas sociedades ocidentais contemporâneas e nos comportamentos e significados/sentidos gendrados em relação à/na educação sexual escolar, cuja re-significação é constante (Rosemberg, 2001) e deve estar direcionada à desconstrução das interdições sociais à sexualidade (Motta, 1996); ou melhor: de todas as formas de discriminação que possam surgir no cotidiano escolar (Brasil, 1997a; Campos, 2004).

Trata-se de uma conquista em termos de direitos sexuais e humanos que não está pronta. Constitui-se em arena dos movimentos da academia e da sociedade civil, na vida cotidiana, que reproduz e inventa, na cultura/coletivo, **significações** que ensejam sentidos ao vivido, no acontecimento. São movimentos, portanto, que não se restringem aos das relações professores/as-alunos/as e da educação sexual escolar, e encontram conteúdo, forma e novas aberturas, por exemplo, nos textos

da Constituição Brasileira, das LDBs e dos PCNs – que também configuram o horizonte ideológico aqui focado (Fleuri, 2006; Tonatto e Sapiro, 2002; Altmann, 2001).

Os/as professores/as estariam defasados/as em relação à produção do conhecimento científico e às demandas dos movimentos civis contemporâneos (Figueiró, 2001) ou mesmo das diretrizes institucionais (Tonatto e Sapiro, 2002). Suas práticas docentes “apontam conhecimentos e competências obtidos na formação inicial e continuada, nas experiências profissionais e pessoais, orientados pelas condições de trabalho, pelas resistências às políticas públicas, por crenças e valores” (Stefane, 2003, p. 09). Sabe-se também que a visão sobre o alunado, as expectativas e prescritivas postas sobre suas potencialidades e habilidades, bem como sobre suas famílias e as oportunidades que lhes serão dadas, compõem o olhar e o saber-fazer docentes.

Em termos de educação escolar, Figueiró (2001) chama atenção ainda para os três tipos de saber que cada professor traz consigo ao desempenhar a tarefa: o conhecimento adquirido pela experiência, o da disciplina que ensina, e, o pedagógico. No caso da atuação em educação sexual, acreditamos que se deve considerar ainda a história da educação sexual recebida, um vez que é relevante os profissionais estarem aptos a identificar e analisar os discursos que articulam sexualidade, generificação e diversidade (Lima, 2006; Fleck, 2004). Tais articulações engendram “representações” ou concepções que, relacionadas a marcadores sociais como idade, grau de instrução, etnia, posição social, ocupação, orientação sexual, filiação política e religiosa (Hegele, 2005: *online*), eventualmente podem reproduzir marcadores de exclusão.

Noutro momento, identificando crenças e “valores subjetivos” relacionados às realizações da educação sexual escolar por ela observados, Figueiró (1995) localizou um quadro ideológico geral constituído de tons de três matizes principais: o religioso, o médico-pedagógico e o político. Isto, no conjunto dos textos consultados, expôs a complexidade da tarefa da educação sexual escolar hoje, não só ao explicitar que crenças constituem as bases de atuações revestidas de uma pretensa cientificidade, mas ao denunciá-las contrárias tanto à Ciência quanto aos “valores humanísticos” fundamentais (Vieira, 2006; Loiola, 2005). Tal fato parece acentuar preocupações e levar alguns/mas os/as professores/as a sentirem “angústias e dúvidas (...) frente a questões de gênero” (Finco, 2004, p. 84), e a se perguntarem, se devem atuar com alunos, como deveriam fazê-lo? É preciso, pois, buscar compreender os “dispositivos e mecanismos, de acolhida ou rejeição, que atravessam a prática dos professores, e que se constituem como

condições escolares” (Cisotto, 2006, p. 10) à constituição cultural da sexualidade singular.

Em nossa investigação, também foram citadas as precárias condições materiais e de formação teórico-prática oferecidas aos profissionais do sistema de ensino escolar público e a total falta de atenção do poder executivo às suas possibilidades de mediação e às intenções que estes vivenciam nas relações de trabalho. Por outro lado, simultaneamente, os estudos bibliográficos apontaram que os/as professores/as de crianças menores de idade, de modo geral, reclamam por uma parceria com as famílias antes de qualquer iniciativa em educação sexual escolar sistematizada, pois toda a comunidade escolar está implicada nas discussões e nas direções que esta possa ou deva tomar na escola de seus filhos (Silva e Carvalho, 2005).

Os/as professores/as estão entre fogo cruzado e atiram sem controle de mira, parece que o “politicamente correto” os empurra para situações com as quais eles/as não querem e não sabem lidar, onde ficam sem poder produzir uma compreensão de suas relações com seus alunos/as e do que devem ou não fazer ou falar acerca da sexualidade e dos gendramentos. A limitação de tempo para estudo e as dificuldades de acesso à bibliografia contribuem com isto, assim como as informações aligeiradas e descomprometidas veiculadas na TV, nas rádios, jornais e revistas e que subsidiam as crenças comuns, as quais, por sua vez, acabam orientando as práticas profissionais de educação sexual (Cova, 2004).

Contudo, mesmo que se aponte que os profissionais da educação continuam sendo preconceituosos e, suas práticas, discriminatórias, as situações vividas e os contextos humanos ‘climatizam’ as atuações diante da sexualidade e das masculinidades-feminilidades (Neves, 2003; Magalhães Néto, 2007) e, portanto, é possível que algumas configurações abram chance a produções alternativas.

Os estudos teóricos trouxeram a possibilidade de pensar o contexto temático e o das alteridades, experimentados em acontecimento, como partícipes ativos dos processos de produção discursiva dos sujeitos, de suas possibilidades de reproduzir ou não, no espaço escolar, crenças e valores “pessoais” e subsumir a estes conhecimentos ou diretivas profissionais ou da ‘interlocução com o/os aluno/s (Bakhtin, 2006; Vygotsky, 1989). Tal processualidade profissional, em termos de sexualidade e gênero e no ambiente institucionalizado, pode enredar **significações** outras e se constituir inclusive em novas mediações para os/as professores/as.

A revisão da literatura reforçou a idéia que as práticas e os significados veiculados entre os sujeitos, no ambiente escolar, paradoxalmente, não dependem só das tendências idiossincráticas e dos conhecimentos e formação singulares dos sujeitos-professores/as. Entram em cena os horizontes ideológicos que compõem o clima com que cada grupo docente acolhe e lida com a diversidade do humano, com a sexualidade e com as masculinidades-feminilidades. A porosidade (ou não) quanto ao que *vem de fora* e a circulação das idéias/ações, nos grupos docentes e nas redes socioculturais de seu entorno imediato, tanto quanto as possibilidades singulares construídas no cotidiano são acionadas quando os/as profissionais se vêem obrigados/as a assumir um posicionamento diante desses temas.

No caso da maior parte das escolas públicas do país, uma vez que a educação sexual não é incorporada “transversalmente” (Fava, 2004), que a instituição e as famílias se colocam como jurados – e não como aliados (envolvidos só *a posteriori*) – parece que tudo fica nas mãos dos/as profissionais, que só lidam de formas emergenciais e esporádicas, em atuações pontuais (ou omissões) (Dias e Paula, 2000). Além disso, são também influenciados/as pelo mundo extramuros, de modo que os próprios sujeitos devem ser chamados a dar indicativos dos diálogos, sentidos e articulações ideológicas que, carregadas para dentro da escola, também constituem suas posturas frente a sexualidade/gênero e participam da produção de suas **significações**.

Com a ajuda dos/as autores/as foram demarcados os contornos do campo de estudos e mapeadas algumas tensões da configuração ideológica e, em respeito às tramas históricas, dos cenários socioculturais (Cisotto, 2006) – pois é dado grande peso ao que os outros podem achar das atuações em educação sexual.

Este receio remete justamente à possibilidade de reposicionamentos dos sujeitos-educadores/as acerca dos significados mais comumente aceitos, dadas as circunstâncias imediatas (Magalhães Néto, 2007; Araújo, 2004), fazendo ver que nem sempre a educação sexual escolar se faz rigorosamente submetida ao padrão heteronormativo e pela reprodução acrítica dos interditos morais. Como qualquer prática de ensino, é um processo complexo, sempre renovado ou re-feito em ato, repleto de crenças, histórias de vida, formação teórica e política, configurações humanas, históricas, políticas, econômicas, afetivas, volitivas, científicas e/ou religiosas encarnadas pelos sujeitos, professores/as e alunos, em suas relações no espaço escolar. As **significações** então produzidas e veiculadas passam a configurar os horizontes constituintes das singularidades que aí se

encontram. Por isto a compreensão do que compete aos educadores/as fazerem profissionalmente remete às relações de alteridade, as quais devem ser reconhecidas e compreendidas nas formas como se realizam, como parte da avaliação do próprio trabalho em educação sexual escolar.

A proposta de incorporação dos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁸ ao cotidiano das escolas não se concretizou, uma vez que 13 anos depois da publicação e larga distribuição dos exemplares, o que se têm é uma vulgarização no mal sentido das diretrizes e sugestões ali contidas, uma vez que praticamente todos/as professores/as já ouviram falar delas mas somente uma minoria reduzida de escolas trouxe os PCNs a debate e oferecem oportunidades de os conhecer (Fava, 2004; Gonçalves e Silva, 2003). Embora, isto seja fato e ainda tenha havido críticas apontando contradições e vieses normativos²⁹ presentes na terminologia e nos textos dos PCNs, sua publicação contribuiu para o fortalecimento institucional de certas noções conceituais e ético-políticas, bem como as estratégias de ensino que, ali expressas, passaram a ser conhecidas, ainda que superficialmente, como orientações por parte das instituições educacionais.

²⁸ Volume 1 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a, p. 58).

²⁹ Por exemplo, Altmann analisou o tratamento dado à sexualidade e à generificação pelos PCNs, *buscando identificar a concepção de sexualidade ali presente, a singularidade histórica desta proposta e seus possíveis efeitos na escola e, mais especificamente, na Educação Física*, e acabou por mostrar a centralidade da preocupação com conteúdos e técnicas mais adequadas ao “trabalho” (cuidado) com o corpo e sua saúde ainda presentes nos PCNs. (2001, p. 575).

3. OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO HUMANO

A tarefa da psicologia consiste precisamente em esclarecer qual é o proveito de que o olho não veja tudo aquilo que segundo a óptica poderia ser visto.

Liev Semionovich Vygotski (1927/2004a)

O desenvolvimento ontogenético da espécie *homo sapiens* se desenha de forma que a noção de maturidade biológica que tradicionalmente se atribui aos outros animais não se aplica a ele, uma vez que a constituição dos sujeitos implica e tem ocasião no desenrolar das atividades mediadas dos grupos humanos, em fluxos de movimentos que viabilizam ‘existências’ singulares e a sobrevivência da espécie.

A partir de tal pressuposto, elaboramos uma abordagem aos processos de constituição das posturas dos/as educadores/as, em sua singularidade histórico-cultural, sob uma perspectiva psicológica. Tal empreitada se fundamentou nas teorizações de Vygotski e nas de Bakhtin que, entre outros, deixaram um legado vivo e contemporâneo do qual tentamos nos apropriar na produção desta investigação.

Vygotski e Bakhtin, rompendo com polarizações entre corpo e mente, emoção e cognição, consciente e inconsciente, afirmavam um posicionamento teórico que reconhece o caráter processual da constituição dos sujeitos (sempre em devir) e abre possibilidades à desconstrução de explicações ontológicas de ordem supra-humana ou estritamente biológica.

Assumindo tal perspectiva teórico-epistemológica, compreendemos que os sujeitos se constituem nas relações culturalmente mediadas (Vygotsky, 1989) e procuraremos investigar a produção de **significações** a partir do acontecimento das ações dos sujeitos nestas relações e dos sentidos que eles lhes dão (Bakhtin, 1929-1930/2006). Ou seja, ambos e outros/as colaboradores/as que deram continuidade à teoria histórico-cultural, subsidiam a abordagem metodológica da gênese do humano como uma dimensão de processos semióticos, mediados, refletidos e refratados nos sujeitos e na história de cada um, em sua cultura e sociedade (Pino, 2005; Zanella, 2004; Molon, 2003).

Tal concepção conflui com o posicionamento ético-político aqui adotado, que almeja ver apropriada ao cotidiano escolar uma conduta ética como já pode ser vislumbrada nos textos citados na seção anterior

e que propõe a superação das desigualdades e de todas as formas de exclusão social. Aqui, a desnaturalização dos padrões “normais” de masculinidade e feminilidade que engessam as relações de gênero e regem a sexualidade se dá pela explicitação do caráter mediado, histórico e multi-determinado das vivências singulares. Desta perspectiva, qualquer mudança de direção na produção de sentidos para a sexualidade e as performances de gênero, passa a requerer mudanças nos processos de apropriação e **significação** produzidas, através do desvelamento de sua processualidade (Butler, 2003).

Segundo a psicologia histórico-cultural, o que o bebê capta do mundo à sua volta por seu aparato sensorial, imediata e simultaneamente, constitui-se material das **significações** iniciais – exercícios com o fato do humano praticar uma ordenação mediada da vivência, inclusive do próprio aparato biológico herdado. Portanto, se processos semióticos constituem o humano, isto sempre implica uma relação de alteridade e “essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso”, bem como os modos de sua veiculação (Bakhtin, 2006, p. 152). Tais modos que precedem os sujeitos no tempo e antes mesmo que eles (nós) sejam capazes de comunicação oral, já lhes foi dito se ele ‘é’ homem **ou** mulher, branco ou não, pobre ou rico etc., o que se faz misturando comandos verbais a afetos, intenções, valores, enfim, material semiótico ‘da’ alteridade que é apropriado como matéria aos e dos processos singulares.

Os sujeitos experimentam a vida e a si mesmos desenvolvendo-se por meio de processos que, simultaneamente, são físicos, semióticos, cognitivos, bioquímicos, afetivo-volitivos, históricos. A divisão em tais dimensões foi condicionada pelo pensamento lógico-formal do Ocidente, mas não se aplica às vivências/experiências dos processos de constituição dos sujeitos, que não se rendem ao mapeamento de fronteiras tão claras. Por exemplo, a maturação neuromuscular não resulta exclusivamente da carga genética, de tempo, alimentação e estimulação física, pois estes aspectos são vividos a partir de relações sociais mediadoras de e mediadas por **significações** culturais e afetos que impregnam todas e quaisquer práticas ou sentidos correntes em coletivos dados. Como disse Vygotski, “a motricidade adquire, assim, um caráter relativamente independente em relação aos processos sensoriais e estes últimos isolam-se dos impulsos motores diretos, surgindo entre eles relações mais complexas” (2004, p. 107).

Debatendo com a psicologia mecanicista e a inatista de seu tempo, muitas vezes empregando suas terminologias com outras acepções, Vygotski (1927/1989) propôs que o ser humano produz reações diretas a estímulos situacionais, mas prevalecem comportamentos que respondem a “estímulos” ‘auto’-gerados e criados semioticamente. Assim, as colocações iniciais deste autor ainda faziam alusão ao clássico esquema $S \rightarrow R$ da neurofisiologia de Pavlov, para explicar que os comportamentos ‘auto’-gerados, constituindo-se numa relação triádica, incluem um “estímulo de segunda ordem (signo), implicando os sujeitos nos processos de mediação” e na oferta de outras possibilidades, pois, “os signos, por sua vez, possuem, também, a característica importante de ação reversa” (Vygotski, 1989, p. 45).

Os seres humanos não estão presos às reações diretas³⁰ e à percepção motora apenas, pois, estão habilitados a “combinar las propiedades de las cosas, sustituir unas por otras” (Vygotski, 1996, p. 207), se constituem em campos de **significação** e de alteridade (atravessados por afetos, valores, conhecimentos, regras e normas, memórias, motivações etc.). A partir desta idéia inicial, a psicologia histórico-cultural mostrou que signos ou instrumentos, enquanto mediação, guardam o caráter de produto e de produzir processos, assumem sentidos em ato, e participam da (re)produção de sentidos e práticas (Bakhtin, 2006; 1993), aqui compreendidos em seu conjunto como processos de **significação**.

Simultaneamente³¹, os sujeitos produzem mediações e as mediações produzem os processos de constituição dos sujeitos. Ou seja, o variado leque de mediadores que é apropriado nas relações, em grupos sociais ou com o bens culturais e materiais aí dispostos, filtrados por afetos, valores, memórias e intenções, compõe o que pode ser chamado de cosmovisão singular: as formas de acercamento do mundo que auxiliam no entendimento do e na atuação no entorno, fornecem fundamentos e perspectivas à construção de planos, de realizações e da noção de sujeito. Trata-se, pois, de processos que produzem os acentos

³⁰ Como disse Vygotski, “la simple idea de que la imaginación y la creatividad, relacionadas con la libre elaboración de los elementos de la experiencia, su libre combinación, exige, como premisa indispensable, la libertad interna del pensamiento, de la acción, del conocimiento que han alcanzado tan solo los que dominan la formación de conceptos” (1996, pág.207).

³¹ A idéia de simultaneidade em Vygotsky pretende respeitar a riqueza da experiência humana e os limites à apreensão lógico-formal da vivência dos processos de constituição dos sujeitos; a teoria histórico-cultural também se vê obrigada a proceder, formalmente, aparentemente separando o que é uno.

predicativos³² e valorativos singularizados pelos sujeitos (Vygotski, 1996), inicialmente, pela apropriação do que é alheio, do outro, processos que são elementares à (re)produções singulares³³.

Conforme os contextos e os modos como os sujeitos se apropriaram dos valores neles veiculados, se estabelece a predicação que dá direção, significados e sentidos, aos processos de **significação**. Os traços singulares de afetividade, éticos, intencionais, políticos, econômicos etc. são genuínos, mas sempre gestados em parceria com outros sujeitos e as mediações disponíveis ou singularmente mobilizadoras, em situações determinadas.

Por conseguinte, os meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções (psíquicas de caráter social) se transformam em individuais (singulares), em uma forma de comportamento da própria pessoa (Vygotski, 1930/2004, p. 114).

“O processo de mediação semiótica abarca, nesse sentido, a esfera na qual, no contexto da intersubjetividade, os sujeitos se apropriam das **significações** produzidas/reproduzidas/modificadas socialmente” (Zanella, 2000, p. 541.). Nesse processo, emergem como sujeitos que têm noção de si e do entorno, a partir de sua imersão num mundo pleno de significados culturais (mediações dadas) e pelo exercício de produção de **significações** (sentidos e práticas) em suas relações mediadas e contextualizadas com o mundo e consigo mesmos.

Desta perspectiva, “Vygotsky estava indicando a construção de uma psicologia social (...) em direção a um sujeito social, aos sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem inserido social e historicamente em uma cultura” (Molon, 2003, p. 19). Assim, está nas próprias condições em que nos constituímos humanos o principal material de estudos acerca do caráter processual das relações que, simultaneamente, nos constituem e ao mundo à nossa volta,

³² ‘Predicatividade’, um neologismo, refere-se às qualidades ou predicados que se instituem como fio condutor da cadeia de significações singulares. Refere-se ao cimento singular que torna os significados sociais algo com sentido para os sujeitos. A *predicatividade* não está nas palavras usadas, se constitui no que se anexa a estas.

³³ Trata-se de admitir a “idéia de que, no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento etc., o psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado”. O que, ainda segundo Vygotsky, vai ao encontro da “afirmação básica de Marx de que “o homem, no mais lato sentido, é um *zoon politicon*, não só um animal a quem é intrínseca a comunicação mas um animal que só em sociedade pode isolar-se” (Vygotsky, 1999, p. 14; Marx apud Vygotski: idem).

constantemente (re)humanizado/re-significado por nós (Vygotsky, 1929/1986).

Esta concepção permite “pensar o psiquismo humano como um processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu meio sócio-cultural (...) a origem social das funções psíquicas como também a natureza semiótica da atividade psíquica” (Pino, p. 1991, pág. 42).

A constituição dos sujeitos é vivida como uma ação em relação a si mesmo e como acontecimento, está intrincada aos processos de **significação**. Isto, para Bakhtin, faz a própria natureza do signo se confundir com o que ele denomina de ideologia e, portanto, com as produções de sentidos e a própria constituição da singularidade (Bakhtin, 2003). Considerando que, simultaneamente, signos também se encarnam em suporte material e ‘são’ significados, produzem sentidos, em cadeias de apropriação/**significação**, Bakhtin utiliza o termo ideologia para falar dos conjuntos de significados e de lógicas interpretativas ‘disponíveis’ à produção do humano, nos movimentos coletivos e históricos. Explicita que as apropriações se dão em atos de **significação**, a partir das especificidades das relações dos sujeitos e do que eles já dispõem como matéria e meios para experimentar/mediar suas vivências, em acontecimento (Bakhtin, 2006). Ou seja, os sujeitos entendem o mundo a partir do que aprenderam a ver nele e a esperar dele, e se movem dialogando com as regras e etiquetas das práticas coletivas, afetos, valores, bens culturais e materiais. Configuram assim os processos singulares de vivência da experiência sociocultural como um amálgama de sentidos que, gestado na história de vida de cada um, se institui como ‘seus’ conhecimentos, ‘suas’ crenças, ‘seus’ gostos mais verdadeiros e intrínsecos.

Nas fronteiras onde os sentidos e as práticas se relacionam, instituem-se os processos de **significação** como campos de negociação de significados, sentidos e práticas, os quais, submetidos a forças de outros campos relacionais e de áreas ideológicas específicas, em ato, constituem a processualidade singular.

Quanto aos processos de **significação**, é preciso definir, os sentidos, experimentados como exclusivos e únicos, pois são produzidos em tensões entre o estabelecimento de proximidades e afastamentos entre os sujeitos e os diversos outros que lhes chegam, por variadas “mídias” e múltiplos discursos (campos ideológicos), em contextos linguísticos determinados (circulação de práticas e concepções). Nesta perspectiva, “significado engloba o coletivo, ou seja, **significações** (...) vividas coletivamente e o sentido é aquilo vivido de forma singular, sendo ambos produzidos no contexto social”

(Maheirie, 2003, p. 147). Os significados são consensuais e mais estáveis que os sentidos, porém, há que se considerar, na perspectiva vygotkiana, que esta é uma conceitualização didática, pois, tal como afirma Bakhtin, só há processo de **significação** em ato, portanto, no momento em que sentidos são apropriados ao repertório ou quando são veiculados.

Em sintonia com o caráter processual do eu, o mundo humanizado das **significações** também está em constante devir. Assim, mesmo movimentos imperceptíveis podem suscitar questionamentos aos significados e às práticas que são consensuais e partilhados, ou levar à proposição de novas lógicas de produção semiótica (Vygotsky, 1992).

Entretanto, apesar de se constituírem pela alteridade, mediados pelo outro que os precede, os sujeitos também oferecem resistências à imposição de significados e práticas produzidos exclusivamente pelo outro. As relações estabelecidas com a cultura são ativas, “marcadas por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença”, cujas possibilidades estão “circunscritas às condições socio-históricas do contexto em que se inserem” os sujeitos (Zanella, 2004, p. 133). Desta forma, os movimentos singulares encontram no próprio devir o que faz única sua vivência da cultura. Estes movimentos se expressam no singular/corpo e, simultaneamente, têm ‘lugar’ em dimensões coletivas e relacionadas às experiências vividas, à existência que os sujeitos identificam como sendo suas vidas, às **significações** que veiculam e aos sentidos que as sustentam. Ou seja, “em toda **enunciação**, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar esta síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico” (Bakhtin, 2006, p. 67), o singular e um outro, na ‘outra ponta’ da alteridade.

A produção de **significações** e de constituição do humano compreende sujeitos que são psicologicamente alteridade, que respondem por atos/sentidos cuja gênese – pela mira de um linguísta como Bakhtin e de um psicólogo como Vygotski – está na relação mediada que, vivida em contextos sociais, se apropria dos *modi operandii* veiculados nestes coletivos. Diante de tal concepção, todo ato humano é ideológico, é polissêmico, é gestado na polifonia cultural e psicológica. O que caracteriza os processos de singularização, portanto, são as referências contextuais, as substâncias e as ‘técnicas’ de apropriação/**significação** que constituem os sujeitos e são por eles operadas ou para eles dirigidas. Ou seja, em dialogia com as configurações que tornam possíveis os processos de constituição do humano, todo processo de apropriação é um ato relacional e que se institui como arena de negociação de sentidos, afetos, intenções e,

principalmente, de circulação de poder. Em se tratando dos processos de **significação** da sexualidade e gendramentos esta política é exercida principalmente pelo regramento do que pode ou não ser dito ou feito, ter visibilidade ou ser escondido das vistas da sociedade.

3.1 A produção das hetero-padronizações normativas e as contribuições dos estudos de gênero e sexualidade

O próprio corpo ganha significados sociais e culturais que são apropriados singularmente e a sexualidade envolve uma plasticidade comportamental que, típica da espécie humana, a faz diversa, não-fixa e torna improvável o estabelecimento de qualquer determinismo do comportamento sexual unicamente a partir de imperativos genéticos. Gestada e continuamente re-significada no meio sociocultural, “tudo que aprendemos sobre a história da sexualidade nos diz que a organização social da sexualidade nunca é fixa ou estável. Ela é modelada sob circunstâncias históricas complexas” (Weeks apud Louro, 2000, p. 80).

Tomamos a sexualidade como campo de relações humanas, de circulação de mediações (poder) e de constituição dos seres humanos. Do mesmo modo, consideramos que os processos de produção de feminilidades-masculinidades não se dão isolados de outras experiências dos sujeitos³⁴ e não descendem só da conformação biológica de seus genitais ou tampouco se permitem aprisionar pelos hábitos e costumes instalados na cultura.

Observa-se que os gendramentos se instituem relacionados à sexualidade não por um fator biológico ou por “uma questão pessoal, mas social e política (...). A sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (Louro, 2000, p. 11). Portanto, não se pode esquecer, “a história dos discursos em relação a ela, de linhas discursivas que dão conta do que as sociedades se limitam a falar dela (sexualidade) ou do que permitem que seja falado” (Gómez, 2005, p. 25)³⁵.

³⁴ “A cultura (em sentido lato) é responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas (...) Valores e práticas sociais modelam, orientam, e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade, dando origem a carreiras sexuais amorosas” (Heilborn, 1999, p. 40)

³⁵ No original: “La sexualidad es un campo de disputa a nivel discursivo. Compleja en su trama, múltiple y diversa en sus expresiones y prácticas, la(s) sexualidad(es) tiene su historia. Es la historia de los discursos en relación a la misma, líneas discursivas que dan cuenta de lo que las sociedades se permiten y se limitan al hablar de ella” (Gómez, 2005, p. 25).

O esboço desta noção de sexualidade, sem dúvida, deve créditos a Phillipe Áries (1981) e Michel Foucault (2005), entre outros, pelo exercício de descentramento que estes autores oferecem, a partir de 'dentro' de nossa própria história e que contribuiu à elaboração formal da concepção adotada aqui. Os trabalhos de Foucault, desenvolvidos noutra perspectiva epistemológica, iniciados na década de 1980, consolidaram a desnaturalização do conceito de sexualidade e, alcançando grande divulgação nos meios acadêmicos nos anos 1990, contribuíram com inúmeros autores/as que atualmente se dedicam a questões da sexualidade.

Uma das mais valiosas contribuições de Foucault à noção esboçada, pode ser sintetizada no trecho a seguir:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 2005, p. 100).

Os movimentos feministas envidaram/envidam esforços na desnaturalização do sexo como dado biológico e fizeram emergir o conceito de gênero que, neste exercício conceitual, posicionar-se-á na perspectiva que refere 'gênero' às formas culturais de instituição de masculinidades e feminilidades, que, enquanto produzem mulheres e homens, os tornam sujeitos sexuais desiguais política e socialmente. As produções gendradas aí são percebidas como práticas/significações que fabricam as distinções “normais” entre 'o' homem e 'a' mulher, separando-os – como corpos dotados de sexo e sexualidade distintos – em polaridades excludentes, com supostas pretensões de complementaridade.

Ao mesmo tempo, segundo Scott (1999, 1990) e Louro (2003), o conceito de gênero

nos afasta das abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de homens e mulheres e consideram que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e a política, constantemente recriados, são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e masculino que

reproduzem e re-significam, ao mesmo tempo, tais representações (...). Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, nem progressivo, ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. (Pois que) nascemos e vivemos em tempos e lugares específicos nos quais existem muitos conflitos e várias formas de definir e viver feminilidades e masculinidades (Louro, 2003, pág. 16-17).

Na contemporaneidade, gênero surge como uma categoria analítica e política, que assume a polissemia e polifonia da produção histórica e semiótica de homens ou mulheres, hetero ou homossexuais, desta ou daquela classe social ou etnia. Tal forma de produção de humanidade mostrou ganhar formas e ‘substância’ na vivência dos jogos de **significação**, segundo contextos ideológico-discursivos, histórico-culturais e interlocutores/as determinados.

Os processos de generificação se dão matizados em meio a registros como os de classe e etnia e se fazem de fragmentos de variadas áreas ideológicas³⁶ (científicas, religiosas, artísticas etc.), mas se desenham e ganham força nas relações de alteridade, nos atos de **significação** em movimento. Os produtos de tais processos se instituem intrínsecos à singularidade tanto quanto recobrem a materialidade da superfície corpórea. As distinções e prescrições de toda ordem estão por toda parte, fazem parte e configuram os contextos culturais de produção singular.

Os estudos de gênero contribuíram às formulações metodológicas e representaram um ganho analítico para esta investigação. Como princípio ético e ferramenta de investigação dos limites e condicionantes do caráter heteronormativo das práticas cotidianas, estes se contrapõem à produção de marcadores sociais discriminatórios de quaisquer ‘minorias’ marginalizadas³⁷ e a toda a normatização discriminatória (Louro, 2001).

³⁶ Ideológicas no sentido de que são campos de significações que se estruturam como conhecimento/saber segundo premissas epistemológicas e semióticas distinguíveis entre si, como arte, religião, política, economia etc., isto a partir de um resignificação da teoria de Bakhtin (2006, 1993).

³⁷ As minorias não se constituem em números proporcionais menores, mas na tomada de uma posição política, então, marcada pela homogeneização das condições comuns entre indivíduos que vivem as distinções da norma (prescrições e limites estabelecidos pelo homem-branco-burguês). As minorias se constituem em movimentos sociais, também pela afirmação da

Neste sentido e de diferentes lugares teóricos, a partir da incorporação do gênero como categoria analítica, se observou aspectos das situações escolares que corroboraram para oferecer condições à ampliação dos horizontes de possibilidades de compreensão das práticas educacionais e, de modo geral, das **significações** produzidas nas entrevistas.

Este estudo se referiu a processos contínuos, que não começaram (nem pararam) quando se iniciou a pesquisa, mas que vêm compondo as próprias vidas dos sujeitos que se buscou conhecer. E, por princípio, considerou que os sujeitos não eram indivíduos uma hora e, coletivos, em outra, mas múltiplos e singulares ao mesmo tempo. Assim, não se pretendeu uma compreensão em torno da constituição das posturas dos/as educadores/as como um fatiamento longitudinal decompondo o sujeito em camadas, indo de suas cascas e passando pelos miolos para atingir-lhe o cerne, mas sim como um enfoque possível ao encontro de suas processualidades.

Nesta perspectiva, para compreender os processos em que se constituíam as posturas dos/as educadores/as diante da sexualidade e das masculinidades-feminilidades, cotidianamente nas salas de aulas, foi preciso ir além de análises das qualificações da formação, condições histórico-culturais e/ou ambientes profissionais. Foi preciso tentar contextualizar as **significações** aí produzidas pelos/as educadores/as, tanto na trajetória profissional, como nos enredos mais amplos dos processos de constituição dos sujeitos.

Assim, as pesquisas teóricas e documentais, a observação do território profissional, as concepções e as histórias narradas pelos sujeitos, inclusive as que se referiam às expectativas que acreditavam ser dos outros à sua volta sobre eles forneceram indícios dos processos que constituíam suas posturas de educadores/as frente à sexualidade e às masculinidades-feminilidades. Portanto, as atividades de observação, produção e análise da investigação levaram em consideração que

a expressão plena e íntegra das motivações e intenções do falante é limitada, de um lado, pelas possibilidades gramaticais efetivas, e de outro, pelas condições da comunicação socioverbal predominantes num determinado grupo. Essas possibilidades e condições são *dadas* e delimitam o horizonte lingüístico do falante. Ele não poderia por si só alargá-lo (Bakhtin, 2006, p. 183).

Nesta direção, os relatos, situados no espaço sócio-cultural, foram tomados em perspectiva a outros discursos cujos ecos foram identificados, sob o recorte conceitual que diz que o homem não é só um “sujeito lógico”, nem só um organismo biológico, mas que afirma que “um homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo (funções sociais construídas segundo a estrutura social)” (Vygotsky, 1986, p. 45).

Realizamos um estudo da constituição singularizada que foi ao encontro de pistas, traços, vestígios que indicaram os caminhos percorridos pelos processos de **significação**, que refratavam “as relações sociais estáveis dos falantes, apresentavam variações conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto” (Bakhtin, 2006, p. 153), que apresentava como “objetivo específico” a realização da pesquisa. Portanto, as significações produzidas nas entrevistas não eram e não foram tomadas como um “puro reflexo” das produções “internas”, subjetivo-psicológicas (idem).

As atividades de obtenção de informações seguiram dois princípios: a busca pelos conteúdos (sentidos/práticas) e por seus contextos sociais e ideológicos de produção. Os métodos de pesquisa, as técnicas de coleta, registro e tratamento das informações estavam a serviço da produção dos relatos e atentos às formas assumidas pelas interações entre os sujeitos (incluindo aí o próprio investigador) e entre estes últimos e os sentidos por eles produzidos. As entrevistas e a observação do convívio no território escolar forneceram elementos acerca dos processos de constituição das posturas, procurados na historicidade, nos intertextos, nas camadas e nos fluxos de sentidos produzidos pelos sujeitos pesquisados.

O recorte proposto restringiu o número de sujeitos que participaram da investigação a quatro profissionais de um colégio estadual da cidade de Eunápolis (onde está o *Campus* 18 da UNEB), na região sul da Bahia, ao qual chamaremos aqui de Colégio Beija-flor. Não foi estabelecido qualquer critério quanto ao sexo, idade, escolaridade, tempo de trabalho, raça/etnia, nem tampouco interessaram a orientação sexual ou estado civil dos sujeitos ou se estavam efetivamente trabalhando com o tema em estudo. A única exigência era que a participação fosse voluntária e que houvesse disposição para falar do próprio trabalho e modos de conceber e lidar com a educação sexual escolar, a sexualidade e os gendramentos.

4. ACERCA DO COLÉGIO BEIJA-FLOR: Eunápolis, Bahia, Brasil

Esta pesquisa dialoga com aspectos da paisagem nacional do sistema de escolar de educação em função do cenário local onde realizamos o campo, o colégio Beija-flor e o município onde se localiza a UNEB 18. Então, faremos um breve reconhecimento.

Eunápolis teve seu início como acampamento de passagem e firmou-se como entreposto comercial e madeireiro, por volta de 1950, tomando proporções demográficas no compasso que culminou com a pavimentação asfáltica da principal estrada federal entre o sul e o nordeste do país (BR 101).

Somente em maio de 1988, deu-se a emancipação do “maior povoado do Brasil”³⁸, dos municípios sede de Santa Cruz Cabrália e de Porto Seguro, respectivamente ‘donos’ de 80 e 20 % do território cuja ocupação começara com os estudos topográficos para a abertura de uma via até a capital Salvador: no meio da mata “cinzada (densa, fechada, virgem)”³⁷, que um dia foi Mata Atlântica.

A briga pela gerência do povoado implicou em anos de uma administração dupla que, ao traçar uma falsa fronteira, relegou o investimento em educação ou a infra-estrutura coletiva a pano de fundo desta disputa. A luta pela emancipação começou em meados de 1960 e foi palco de ardis políticos coronelescos (como os que impediram a realização legal de um plebiscito que estava marcado para 1983, só realizado em 1985) pela disputa do território eleitoral que aumentava com o crescimento da exploração madeireira.

Era uma população de extrativistas e de eleitores explorados que não necessitava de estudos para incrementar o pólo de destruição madeireira, o qual era bastante ativo graças à busca irracional de lucros, à necessidade de sobrevivência que levava à migração e a uma mata repleta de madeiras nobres, sem nenhum controle estatal efetivo da sua exploração. O povoado que se iniciara em fins dos anos 1940 ganhou impulso, ‘oferecendo’ a oportunidade logística a quem soubesse e tivesse capital para explorar esta riqueza ‘dada’ pela natureza exuberante da Mata Atlântica.

No entanto, o asfaltamento não foi tão útil aos madeireiros, pois este tipo de atividade exauriu-se por falta da dádiva da árvore nobre³⁹,

³⁸ Fonte: <http://www.sitepopular.com.br/paginassitepop/historiadeeunapolis/maiorpovoado.htm>.

³⁹ O pesquisador trabalhou em cidades vizinhas, conheceu muitas famílias de ‘madeireiros’, cujas filhas ou filhos se tornaram professoras em alguma destas cidades, ou alunos da UNEB

antes mesmo da chegada do IBAMA, em fins dos 1990. De milhares de quilômetros quadrados, salvaram-se uns poucos exemplares isolados e alguns quilômetros quadrados de uma reserva particular. Esta, aliás, é de propriedade da principal empresa hoje localizada em Eunápolis, uma multinacional que instalou uma gigantesca usina de celulose e cobriu milhares de quilômetros quadrados com réplicas clonadas de eucalipto, a partir de 1999.

Mesmo antes do início da operação da fabricação da celulose, em 2002, a cidade vinha mudando seu perfil econômico, porém, lamentavelmente, em termos sociais e culturais, ou de desenvolvimento humano, o ritmo de mudanças é bem outro.

Atualmente, Eunápolis é um município jovem que compartilha algumas características com outras localidades do extremo sul da Bahia no que se refere à falta de infra-estrutura básica, à concentração de renda e à exclusão cultural, em que vive a maioria da população do estado. Mas, a cidade também se diferencia de seus vizinhos próximos pelo recente crescimento demográfico, presença da UNEB 18 e de uma unidade do CEFET/BA, pelo declínio das atividades rurais familiares e pelo aumento exponencial de geração de riqueza 'bruta' (PIB). A proximidade com o pólo turístico da Costa do Descobrimento e a localização às margens da BR 101 vêm contribuindo também para uma recente nova onda de crescimento econômico e populacional da região.

Dados produzidos pelo IBGE, que balizaram análises e intenções do MEC (INEP⁴⁰) e da Secretaria de Educação da Bahia (SEADE⁴¹), ajudaram a traçar o perfil socioeconômico do estado e das políticas públicas de seu sistema de ensino do ciclo básico (fundamental e médio). Embora a Regional Administrativa de Eunápolis, até meados dos anos 1990, não merecesse destaque em termos de geração de riqueza, o INEP notou que isto veio se transformando, inclusive com a implantação de um terminal portuário privado, em função da instalação

18. Empiricamente, observou que a maioria dos pais ou avós tinha migrado do sul do país e, antes dos anos 2000, muitos deles já haviam se mudado para o Pará, uma vez que não sabiam fazer outra coisa, além de explorar a floresta.

⁴⁰ INEP. *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – Prova Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Ministério da Educação (MEC), (2006). Disponível *online* em: <http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?c=CPesquisa&m=ver>. Capturado em 17/11/06.

⁴¹ Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE. Pesquisa de Atividade Econômica Regional – PAER no Estado da BAHIA referente a dados de dezembro de 1998. Síntese Executiva. Estudos de Mercado de Trabalho como Subsídio (sic) para a Reforma da Educação Profissional no Estado da Bahia: Indústria, Serviços e Agropecuária. SEADE, p. 2000.

de duas grandes fábricas de papel e celulose, bem como da renovação de investimentos em turismo e fruticultura. Desde o final da década de 1990, Eunápolis e a cidade histórica vizinha, Porto Seguro, vêm sofrendo um rápido e desordenado crescimento populacional (INEP, 2000).

Ainda antes do início das atividades de campo, um breve perfil de Eunápolis pôde ser traçado a partir de dados elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2004), disponibilizados em seu site⁴², que apontam que, durante a década de 1980, houve certo êxodo do município. Porém, projeções mostravam uma população em crescimento. Dados de 2007 publicados pelo IBGE⁴³ estimavam a população eunapolitana em 93.984 habitantes, a 16ª cidade mais populosa do estado, 22.839 a mais que os dados mais antigos disponíveis (1991), apontando um crescimento populacional ligeiramente maior que o do estado. Segundo a mesma fonte, a proporção entre homens e mulheres seguiria a do país; assim como a distribuição etária, a da Bahia, que concentra um grande número de jovens, uma quase metade da população de adultos e poucas pessoas que viveram mais tempo.

No que se refere à riqueza formalmente produzida, as estimativas de renda *per capita*, segundo o IBGE, colocariam Eunápolis (R\$ 9.707,00) com um valor total maior que o de Salvador (R\$ 8.870,00) e que é maior que o dobro da renda do segundo colocado na região (Porto Seguro com uma estimativa de R\$ 4.265,00) (*online*, 2007⁴⁴). Entretanto, a despeito deste valor tão expressivo da renda *per capita*, Eunápolis prima por uma distribuição perversa deste miraculoso PIB municipal: a maioria da população vive, incluindo os poucos moradores mais abastados, sem tratamento de esgoto e em ruas cuja maior parte não é asfaltada. Até mesmo no centro comercial, responsável por parte considerável da movimentação econômica da cidade, acumulam-se terra, areia, lama e poeira sobre o castigado asfalto. Segundo estudo encomendado pelo próprio governo estadual, as circunstâncias de vida da população não melhoram no ritmo do crescimento econômico da “mesorregião sul do estado” (SEADE, p. 2000).

⁴² Fontes: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000. NOTA : Informações de acordo com a Divisão Territorial vigente em 01.01.2001. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>.

⁴³ Fonte: Site cidades IBGE: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, capturado em 10 de março de 2008.

Quanto à distribuição da riqueza econômica, segundo o IBGE, em 2001, somente 52% da população com mais de 10 anos de idade dispunha de rendimento próprio (60,62% homens e 39,38%, mulheres). Ainda segundo o IBGE, havia assimetria e desigualdade entre os valores dos rendimentos médios mensais de homens e o das mulheres. Também era patente o nível das desigualdades socioeconômicas, pois apenas 0,63% de toda a população tinha rendimentos familiares acima de 20 salários mínimos. Aproximadamente 70% da população viviam em famílias cuja renda não ultrapassava os quatro salários mínimos, ou seja, um valor que não chega nem perto do número do rendimento *per capita*.

Quanto ao perfil da educação da população eunapolitana, segundo o IBGE, dados referentes a 2001 davam conta que mais de 17,5% dos habitantes não frequentaram as escolas ou o fizeram por apenas um ano, os quais, somados aos que tiveram até três anos de estudos (22,15%) perfaziam um total de 39,6%. Apenas um em cada quatro moradores/as frequentou a escola por menos de quatro anos; noutro extremo, apenas 1,23% estudou por mais de 15.

Neste quadro, para o INEP, preocupado com a qualificação da mão de obra, “vale destacar a significativa participação da rede municipal nas matrículas do ensino fundamental que cresceu 105%, entre 1991 e 1998, e 56% entre 1996 e 1998” (2006, p. 90). No entanto, como observado por este mesmo Instituto, a entrada em massa de populações antes excluídas das escolas não vem solucionando as deficiências educacionais da sociedade brasileira e seus reflexos na produção econômica, nem sempre preocupada com os cidadãos.

Os problemas seriam, claro, relacionados ao contexto histórico mais amplo, envolvendo todos os sujeitos da escola, de professoras e alunos a pais e legisladores, como concordariam os informantes, cujas histórias já expõem o comprometimento sofrido pelo sistema estatal de ensino. A respeito deste, o SEADE afirma que, “à dificuldade no recrutamento de equipe técnica habilitada a exercer novas atribuições (em função do crescimento econômico), soma-se a relacionada ao perfil dos dirigentes e funcionários municipais de educação” (2000, p. 91, grifos nossos). De fato, a situação é preocupante. Uma pesquisa de 1997, do Programa de Gestão Participativa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, abordou 277 dirigentes municipais de educação na Bahia e mostrou que apenas 46% deles tinham curso superior completo e praticamente todos haviam sido escolhidos por critérios políticos (Silva e Meireles, 1999). Esses autores ressaltaram também que 88% dos diretores/as das escolas públicas do estado haviam sido alçados a esta responsabilidade por indicação política (4% foram

eleitos/as e míseros 1% “por concurso”) e, em quase todos os municípios, exerciam o cargo sem qualquer exigência de formação superior, tanto que apenas 2% eram graduados/as e 1% tinha capacitação em administração educacional, sendo que a grande maioria tinha apenas a formação no magistério e a experiência docente como habilitação (idem, 1999).

Acompanhando o aumento exponencial nos números de matrículas do ensino fundamental e de concluintes registrados no Estado, entre 1990 e 1998, Eunápolis e algumas cidades da região viveram este “avanço no combate ao elevado analfabetismo da população de 11 a 14 anos” e na “elevação da taxa de escolarização” (SEADE, 2000, p. 92), à custa da precarização proporcional das condições educacionais. Esta elevação considerável deve ser relativizada pela universalização do acesso, intensificado a partir dos anos 90⁴⁴, mas que não garantiu qualidade, apesar da ‘nova’ cultura da população da cidade, que já não estava mais só de passagem e começou a valorizar a escolarização como forma de profissionalização. Os números de matrículas ou de concluintes, definitivamente, não são suficientes para comemorar uma mudança da qualidade de vida desta população como a que se espera que a Educação Pública promova. Segundo dados do Ministério da Educação de 2009, citados pelo Programa Brasil Alfabetizado e disponíveis no portal eletrônico do MEC⁴⁵, a maior taxa de brasileiros “analfabetos absolutos” mora na Bahia.

Há que se considerar ainda que “a relação existente entre qualidade de ensino e formação dos professores” (MEC⁴⁹, *online*) não se resume a uma equação linear entre remuneração e investimentos no *preparo docente* que, então, resultariam em aprimoramento profissional. Porém, tanto a formação, como os salários e as condições infra-estruturais de trabalho eram/são aspectos críticos do quadro geral do sistema escolar público da Bahia. Segundo o INEP, as/os professoras/es desta rede “demonstravam perfil de formação aquém do exigido pela lei e muito inferior ao do País e ainda aquém do da Região Nordeste” (2008, p. 94). As condições salariais e de trabalho não ofereceriam atrativos suficientes a candidatas/os melhor capacitadas/as e nem “estímulo” a quem já estava na carreira. Nesta direção, “os desafios do

⁴⁴ Nos anos 1990, em termos de sistema público, não somente novas unidades municipais ou estaduais de educação foram abertas, ampliadas ou reformadas, como um CEFET foi instalado em 1996, ali e em outras duas cidades, e a Universidade do Estado da Bahia passou a oferecer um curso de licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, a partir de 1998.

⁴⁵ MEC online: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4141&catid=211, capturado em junho de 2009.

ensino público, na Bahia” ainda seriam muitos, antes de atingir a meta de “trazer para a escola os jovens e adultos que, na idade apropriada, não tiveram oportunidade de ingresso e/ou permanência no sistema de ensino”, uma população que poderia atender o mercado formal emergente na cidade (idem, p. 99).

A região, num raio médio de 170 km, não oferecia, até fins de 1990, unidades públicas de ensino técnico (incluindo magistério) ou de ensino superior, nem tampouco escolas e colégios acessíveis a todos e de maneira equânime. Tal situação permanecia a mesma ainda no final dos anos 2000, ao menos no que se refere à qualidade da educação básica. Segundo notas do Enem 2008⁴⁶ e da Prova Brasil⁴⁷, a formação escolar ainda era “luxo” para a maior parte da população – uma herança deixada pelo histórico descaso do poder público regional com a educação dos trabalhadores extrativistas que iniciaram a cidade⁴⁸.

Eunápolis é o 2929º do total de 4668 municípios brasileiros, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano - Municipal (IDH-M) de 2000 (PNUD, *online*⁴⁹), e apresentou melhor posição em 2000 que no índice de 1991, em especial, se comparamos o salto numérico do IDH-M específico da educação, de 0,623 para 0,796, em menos de uma década.

⁴⁶ A nota média geral nacional do Enem do Ensino Médio, em 2008, foi de 49,59; na região nordeste a nota média geral foi de 46,50, no estado da Bahia, de 46,67, e, no município de Eunápolis, de 47,88. Os dados referentes ao Colégio Beija-flor relataram um total de 315 matriculados nas turmas de ensino médio, 227 no EJA e 88 no ensino regular. Deste total, 27 alunos participaram da aplicação da prova, mas somente os 19 egressos do EMR tiveram divulgada a nota média de suas provas, de 43,31, embora os resultados dos 8 alunos do EJA tenham sido considerados estatisticamente irrelevantes, estas notas puxaram a média geral do colégio para baixo (42,21). Portal eletrônico MEC *online*: <http://sistemasenem.inep.gov.br>.

⁴⁷ Referimo-nos aos dados de 5ª a 8ª série, dos anos de 2005 e 2007, sobre aprovação a nível nacional, 76,7% e 78,2%, respectivamente, estadual, de 73,9% e 67,8%, municipal, de 70% e 71,6% e do colégio Beija-flor cuja taxa de aprovação seguiu tendência contrária à rede estadual da cidade, caindo de 83,9% para 69,1%. No que se refere às notas da Prova Brasil de Língua Portuguesa, nestes dois anos, as médias nacionais das escolas estaduais subiram de 224,00 para 229,96, e a média estadual, de 213,87 para 219,85, a municipal, de 219,59 para 222,52, e as notas médias dos alunos do Beija-flor apresentaram uma tendência maior de melhora, de 215,80 para 222,11. Fonte *online*: http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13. Prova Brasil 2005, INEP, disponível em: <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2005/BA/29319218.pdf>. Prova Brasil 2007, INEP, disponível em: <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2007/BA/29319218.pdf>. Dados do IDEB http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Resultado/republicacao/Divulgacao_8serie_Escolas.xls.

⁴⁸ Fonte: <http://www.sitepopular.com.br/paginassitepop/historiadeeunapolis/maiorpovoado.htm>.

⁴⁹ PNUD, *online*: [http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-%2091%2000%20Ranking%20decrecen%20pelos%20dados%20de%202000\).htm](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-%2091%2000%20Ranking%20decrecen%20pelos%20dados%20de%202000).htm)

Por outro lado, durante a realização da pesquisa de campo, pode-se apurar que dos poucos empreendimentos de grande porte da região, uma hidrelétrica, todos os funcionários graduados e os 40 técnicos melhor remunerados, por que *melhor capacitados*, sem exceção, *vieram de fora*⁵⁰. A usina de celulose, inaugurada em 2004, teve o mesmo problema e quase só recrutou funcionários com menor especialização dentre a população local, e antes teve de oferecer (em parceria com o CEFET/Eunápolis e outras instituições) cursos de curta duração para prepará-los e só efetivou contratos após uma avaliação.

Grande parte da população economicamente ativa está empregada neste setor hoje em dia e Eunápolis, aproveitando a localização estratégica e o comércio ‘fraco’ nas cidades do entorno, vem ‘ganhando’ mais lojas, concessionárias de carros, depósitos de materiais de construção, postos de gasolina etc. São atividades em expansão herdeiras da concentração de renda e de baixos graus de especialização da massa de trabalhadores, mas que passaram a sugerir os estudos formais como meio de profissionalização para entrar no mercado de trabalho.

As projeções do IBGE⁵¹ para Eunápolis, em 2006, diziam que as matrículas na rede de ensino médio seriam 5.067, das quais, 86% se efetivariam na rede pública estadual, 4,8% numa escola pública federal e 6,6% (333 alunos/as) em instituições particulares. Para o ensino fundamental, projetava-se um total de 19.062 matrículas: sendo 19,4% na rede pública estadual, 69,1% na rede municipal e 11,5% em escolas privadas. No Ensino pré-escolar, haveria 3.922 alunos/as, 71,8% matriculados na rede pública municipal e 28,2% em instituições particulares.

Quanto ao Ensino superior, segundo o IBGE, de um total de 1.608 matriculados no primeiro semestre de 2005⁵², 17,7% eram alunos/as do *Campus* de uma Universidade Estadual localizado na cidade e 82,3% de instituições particulares, sendo que há uma localizada nas cercanias da cidade, mas alguns graduandos não estudavam em Eunápolis.

⁵⁰ Informação obtida ao acaso, junto a um servidor terceirizado da barragem.

⁵¹ Fontes: (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo Educacional 2006; (2) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo da Educação Superior 2005; Malha municipal digital do Brasil: situação em 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

⁵² Fonte: (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo Educacional 2006. Fonte: (2) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo da Educação Superior 2005. NOTA 2: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

O IBGE, em 2006, também projetou dados acerca do número de professores do Ensino fundamental que seriam 811, dos quais, 156 trabalhariam para o Estado da Bahia, 501 para o município de Eunápolis e 154 para a iniciativa privada. No Ensino Médio, de um total de 246 profissionais, 171 eram da rede estadual, 20 da federal e 55 de instituições particulares. Na pré-escola, do total de 161 docentes, 97 eram alocados no município e 64 em escolas particulares. Segundo estimativa do IBGE, no segundo semestre de 2005, haveria 67 profissionais trabalhando no Ensino superior.

Em meados de 2008, além das 03 instituições de ensino superior mencionadas, Eunápolis contava com 08 colégios estaduais, 01 federal (CEFET), 44 escolas municipais e 15 instituições privadas. As escolas públicas de ensino básico eram nove e, as particulares, quatro. As pré-escolas totalizavam 49, sendo 31 municipais e 18 particulares.

Elaborado quase uma década depois da alta da taxa de escolarização detectada pelo governo e que teria elevado o Índice de Desenvolvimento Humano do município (publicado em 2001), este resumo de um quadro precário da educação escolar e das condições da maioria da população contrastou com o um significativo “avanço” econômico pela economia formal de Eunápolis. Porém, o contexto do sistema de ensino mostrou-se destituído de conteúdos ou ações especificamente voltadas a formação docente continuada que pudesse acompanhar este avanço e dar conta de contribuir com alternativas de profissionalização e a mobilidade sociocultural da população em geral. Embora os governos sempre se digam preocupados com o planejamento familiar, não foram encontrados registros de quaisquer propostas institucionais efetivadas junto às escolas eunapolitanas para que estas tratassem do tema educação sexual.

No que concerne a outras iniciativas do poder executivo estadual, serão mencionadas aquelas referidas pelos informantes, que disseram ter realizado alguns cursos por seu *empenho pessoal* e que o leque de opções locais, nem sempre gratuitas, levaram a aproveitar, *sempre que podia(m)*, a oferta irregular do Estado. Embora este não *facilitasse* nem quando ele próprio *estava produzindo o curso*, fosse por não oferecer qualquer *ajuda de custo* ou *um ajuste na carga horária do professor*. A escassez de possibilidades públicas locais e, de novo, o *empenho pessoal* de alguns levavam ao investimento de parte do já mirrado salário na continuidade da formação. Nestas circunstâncias, os custos e o ‘cuidado’ com a formação acabaram a cargo de cada um, o que exigiu *muita concessão* dos sujeitos, inclusive no âmbito das relações afetivas e

familiares, uma vez que frequentemente *não sobrava tempo para a família* ou para um descanso apropriado.

A chance de reflexão sobre o saber-fazer docente não era promovida pelo Estado, nem pela própria escola, de forma sistemática e frequente. Apenas, de *alguns anos para cá, a DIREC passou a fazer uma grande reunião pedagógica*, no começo do ano letivo, com todas as escolas juntas; e, desde que a nova direção assumiu em fins de 2007, o grupo docente vinha se reunindo regularmente para discutir suas práticas.

Independentemente dos informantes alegarem que o *bairro era carente* e, vez por outra, comportamentos mais exaltados de alguns alunos chegarem a assustar⁵³, ou do colégio não desenvolver um saber-fazer interdisciplinar e sistematicamente fomentado entre as professoras, a produção da pesquisa e o contexto de trabalho dos informantes contaram com um clima agradável e otimista, num ambiente escolar asseado, arrumado, simples e amistoso.

A unidade escolar da rede pública estadual de Eunápolis onde se realizou a investigação será chamada de colégio Beija-flor. Este foi inaugurado em 1982 com três salas e, no final de 2007, após reformas, ampliações e manutenções (segundo a diretora, muitas eram *frutos de mutirão com a comunidade*), tinha salas para atender 1.321 alunos/as e contava com um quadro docente de 25 professoras e 2 professores.

Havia aulas em todos os turnos, pela manhã e tarde, turmas de 5ª a 8ª série e de 2º grau. No período noturno, as turmas eram majoritariamente do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA – chamado de *acelera* pelas informantes) e de alunos do ensino médio ‘regular’.

O entorno do colégio era o de uma comunidade obrigada a conviver com ruas de terra, sem saneamento básico, em casas simples construídas em locais precários. Os moradores e moradoras do bairro são trabalhadores não especializados em sua maioria e, segundo a diretora, esta também é de gente que só precisa de chances para melhorar de vida. Não há dados específicos disponíveis para se traçar

⁵³ Certo dia, no colégio Beija-flor, durante o intervalo do recreio, houve um tumulto generalizado: no pátio, os alunos e alunas corriam de um lado a outro e, *gritando feito loucos*, incentivavam o que parecia ser uma briga que não começara. Sozinho no pátio, o porteiro correu e acionou longamente a sirene do sinal, tentando *conter a movimentação*. Na sala dos professores, o pesquisador parecia ser o único alarmado, a maior parte das professoras não interrompera sua merenda. Após a sirene, uma professora e a diretora, que estavam do outro lado do pátio, foram para perto do porteiro e *colocaram os alunos para a sala*, então, já com a ajuda de outras duas que haviam terminado sua merenda.

nem sequer um perfil da escolarização da população do entorno ou das famílias atendidas no Beija-flor, mas não é difícil imaginar – após caminhar algumas vezes pelas imediações – que entre parte dos residentes mais antigos e daqueles que vieram da *roça* se confirmaria o dado estatístico que destaca a Bahia em termos de analfabetismo.

Além da geografia, compõem os horizontes da comunidade escolar do Beija-flor e configuraram as possibilidades de produção de **significações** dos sujeitos, nas atividades de pesquisa: os repertórios singulares, o Ministério da Educação, a legislação, a academia, a mídia, a ciência/tecnologia, os movimentos civis, as famílias, o mercado econômico, as relações com os alunos etc. Enfim, é uma configuração polifônica e polissêmica (Bakhtin, 2006) impregnada de cotidiano e do senso comum, de fragmentos teóricos e notícias de telejornal, que davam direção à importante missão de promover o conhecimento e tentar contribuir para formar cidadãos de um Brasil melhor.

Claro está que chegava aos sujeitos, ao menos em linhas gerais, algo do que a sociedade civil e o Estado debitavam à educação formal pública, universal. Contemporaneamente, é corrente se ouvir falar tanto das limitações quanto do papel da educação na ‘solução’⁵⁴ das disparidades sócio-econômicas crônicas do Brasil, isto feito de diferentes perspectivas políticas e teóricas caracterizava um campo ideológico heterogêneo de formas e de conteúdos. Esboçou-se ao longo deste texto, apenas em linhas gerais, a pressão de amplas expectativas postas sobre as escolas, recorrendo-se a parte do extenso material que pretende definir as atribuições e competências das escolas e foi divulgado, seja como legislação, documentos do MEC, das Secretarias Estaduais de Educação e órgãos internacionais ou publicado por autores/as dedicados à questão.

Sem ignorar que as diversas ações e os múltiplos tentáculos da sociedade civil e do Estado escapam a qualquer lógica homogeneizadora, buscou-se na literatura⁵⁵ um diálogo para ajudar a compor a paisagem ideológica mais ampla do tema de pesquisa, mas seguindo as trilhas das **significações** dos informantes sobre as expectativas da comunidade escolar acerca de sua *tarefa* como educador/as. Ao mesmo tempo, os movimentos dos informantes, contextualizados nas relações de pesquisa, seguiram conduzidos pelo

⁵⁴ Como diz todo e qualquer político que quer se eleger para gerir os recursos públicos.

⁵⁵ A extensa literatura acadêmico-científica, os múltiplos documentos e muitas estatísticas oficiais, assim como as fontes locais e as informais, contribuíram com muitos mais dados que os selecionados e citados.

recorte temático, centralizado nas sexualidades e feminilidades-masculinidades.

Neste aspecto, o relato elaborado sobre cada sujeito também pretendeu observá-los pela perspectiva de sua dialogia com os movimentos do Estado, da sociedade civil e da literatura, que envidam esforços na mesma direção do enfoque aqui adotado. Assim, foram tomados desde dados das década de 1980 aos mais recentes disponíveis, para traçar uma perspectiva mais ampla da paisagem cultural, em função do quadro geral da rede pública de educação local – extrapolando os horizontes vislumbrados por nossos informantes, sem perdê-los de perspectiva.

5. PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: iniciar uma descrição

Dar conta da multiplicidade e complexidade dos processos singulares de *ser* que aqui nos propusemos a investigar, torna-se algo impossível se não se começar justamente pela dificuldade em descrever sucintamente a participação e a ‘identificação’ de cada sujeito na pesquisa. O convívio prolongado e frequente no ambiente de trabalho, os vínculos construídos com cada informante, os estudos e o tratamento das informações produzidas trouxeram muito mais destes informantes e do processo de pesquisa do que o que é possível deles reportar formalizado em texto. Sabendo-se que se ia ‘perder’ informações do que singularizava os sujeitos e tornavam reconhecíveis as observações sobre suas processualidades, a descrição ‘objetiva’ e sucinta deles mostrou-se ainda mais difícil de alcançar.

A produção da pesquisa exigiu um intenso ‘mergulho’ no material bruto obtido, seguido por um período de quase-adormecimento das vozes e do que elas falaram, no qual seus ecos se viram ‘facilitando’ o recurso à literatura e os questionamentos divididos com as orientadoras e outros/as pesquisadores/as⁵⁶. Além da miríade singular de sentidos, *atitudes* e *práticas* observadas, a intenção de acercar-se às intenções e valores (à humanidade das verdades, dúvidas e *conflitos internos*) trouxe parte da processualidade de suas posturas no próprio acontecimento dos sujeitos compartilharem-na (vivê-la) com o entrevistador, durante a pesquisa. Pesquisador e cada sujeito ficaram menos ‘estrangeiros’ um para o outro a cada encontro, e a vivência das relações de entrevista reforçou o respeito mútuo (promovendo condições ao diálogo), contribuiu para a acuidade dos resultados (implicado numa escuta ‘afetada’ não só pela empatia, mas também pela aceitação da ‘divergência’ **com** o outro) e auxilia suas análises, num ‘jogo’ de reconhecimento/ estranhamento deste outro.

Assim, as relações entrevistador-sujeitos, contextualizadas pela formalidade do contexto de produção da pesquisa, vieram também matizadas por afetividade, pelos posicionamentos dos informantes ao fazerem valer seus sentidos, a despeito da divergência destes em relação aos significados que o Estado pretende dar à sexualidade nas escolas. A produção das entrevistas se constituiu também pelo reconhecimento das

⁵⁶ A participação em eventos científicos propiciou encontrar com outros/as pesquisadores/as e ‘trocar’ referências bibliográficas e experiências; além disso, os diálogos com colegas de curso constituíram contribuição fundamental à vivência da pesquisa. Aqui, cabe agradecer imensamente a todos/as que generosamente compartilharam comigo as dúvidas.

proximidades e dos distanciamentos entre as **significações** do horizonte ideológico do tema da pesquisa e as *experiências de vida* e os sentidos compartilhados pelos sujeitos com o pesquisador. Este aspecto se configurou objeto de reflexão e se mantém informando a redação deste texto: por ‘falar’ do acontecimento de seus encontros, dos ‘efeitos’ relacionais tanto de aproximação como de explicitação de ‘divergências’ entre suas **significações** (significados, sentidos e *atitudes*) e as posições (valores, intenções, sentidos) que cada informante e o pesquisador assumiram em ocasiões diversas (mas não adversas à realização de seu encontro).

A partir do contrato ético e da empatia que se estabelecera aí, firmou-se um *cuidado* para que nossa apropriação de seus relatos não incorresse em esquecimentos ou injustiças e poder corresponder às expectativas dos informantes, que *confiavam* que não seriam *criticados enquanto pessoas*, ao oferecerem suas práticas e concepções profissionais à investigação. Houve cuidado com aquilo que os sujeitos mencionaram de suas vidas e com o ‘como’ e o ‘por que’ de terem compartilhado com o pesquisador, que deve se ver manifesto na sua descrição, fazendo jus a eles e às finalidades da pesquisa a um só tempo.

A realização da pesquisa se mostrou complexa e difícil de ser formalizada num texto que reportasse em detalhes o que se observou dos processos de constituição dos sujeitos. Na primeira fase de análise, o grande volume de material bruto produzido e a constatação que o entrevistador ficara impactado pelos informantes afetaram sua leitura das entrevistas e dificultaram a descrição formal dos informantes.

Todavia, o regresso repetido às transcrições acabou germinando outras tentativas de colocá-las em diálogo com a teoria e com a revisão da literatura. Esse diálogo, por sua vez, configurou possibilidades de rearranjos das falas de cada sujeito e, após uma ‘ruminação’ (tempos depois), culminou na sua organização segundo temas e linha histórica, mantendo os enquadramentos, cortes, entonações, embora nem sempre preservando a sequência temporal em que, ao longo das entrevistas, estas **significações** foram singularmente veiculadas. Simultaneamente, considerando-as ainda como fruto da proposta de pesquisa e da arena de alteridade, as tomamos em perspectiva aos campos ideológicos em que se projetaram as relações nas quais pesquisador e informante, sujeitos, (se) produziram (em) **significações** para o outro.

Outra questão se refere ao fato das informantes também terem se dirigido ao pesquisador *como pessoa*. As professoras, em especial, deslocaram o regime discursivo para o nível de *pessoas de bem* que se *preocupam umas com as outras*, para falar a ele algo que viam nele:

fosse incentivando seu empenho em *se tornar um professor melhor* ou para convidá-lo a ir à sua igreja, desejando ajudá-lo a *encontrar o caminho certo*. Aspecto da alteridade ‘face a face’, das intenções e posições em cena que, nem sempre podiam ser captadas, registradas e submetidas ao escrutínio objetivo, para desvelar o “discurso interno” que as precederam, embora fossem referentes justamente às processualidades que interessava observar.

As atividades de pesquisa não são ‘neutras’, de sorte que posicionamentos singulares em relação ao ‘interlocutor’ foram assumidos e estes nem sempre se cristalizaram, às vezes tornando flexíveis algumas fronteiras. Neste sentido, ampliaram as possibilidades das relações pesquisador-informantes e, sem perderem o recorte temático contratado, guiaram o acontecimento da pesquisa e os processos de constituição de seus sujeitos. O contexto favoreceu que os informantes falassem de si abertamente, compartilhando (des)conhecimentos e dúvidas, sentissem-se à vontade para pedir a *opinião* do pesquisador e ainda para *dar conselhos* a ele, *como pessoa* – se *expuseram* ao gravador e aos olhos logo à sua frente e às reações que eles próprios imaginaram em antecipação a tal exposição.

Ao pesquisador foi atribuído *status* de representante de posições institucionais (por vezes desconhecidas) e dos interesses da pesquisa, um lugar exterior à realidade vivida, ao mesmo tempo em que tentaram se acumpliciar a ele, apesar de serem ‘diferentes’ dele. Um elemento que contribuiu para instituir uma escuta atenta e vinculada ao que ouvia, atenta também aos ecos de entonações, de silêncios e hesitações, as pontuações afetivas e as direções intencionais dos sujeitos, inclusive aqueles da pesquisa.

Mantivemos atenção a esta perspectiva e à autoria singular na produção do *corpus* da pesquisa centralizando o foco sobre as posturas deste educador e das três educadoras e sobre suas possibilidades de significar a sexualidade e os gendramentos. Em respeito à complexa processualidade que se buscou apreender, fez-se necessário apresentar de forma mais extensa os sujeitos-informantes tentando resumir em escrita formal o que é movimento: uma dificuldade que não foi possível superar simplesmente pelo reconhecimento dos propósitos e limites da realização da pesquisa, bem como de suas possibilidades teóricas e metodológicas de abordagem.

A elaboração dos relatos acabou por explicitar o problema de selecionar o mais significativo e importante de vidas que se pôde conhecer tão ricamente e de querer ‘sintetizá-las’ sem perder a singularidade que as animava. Ao mesmo tempo, os relatos ‘clarearam’,

para fins de análise, as ‘fronteiras’ entre conteúdos cognitivos/narrativos e afetivos/volitivos das **significações** produzidas, bem como as articulações entre estes, que, simultaneamente, moviam os processos que os produziam.

Para efeitos do texto da tese, a partir daí, mostrou-se necessário introduzir uma apresentação sumariada de identificação de cada sujeito e, depois, a elaboração de uma discussão acurada e mais extensa de suas **significações** e dos processos de sua produção. Esta última será composta pela explicitação dos sentidos veiculados e de seus encadeamentos, das relações temporais e das ‘lógicas’ de cada pessoa, em devir, buscando-se pelo complexo processual que os fizeram possíveis.

Por ora, apresentamos os informantes, suas afinidades com os estudos e seus contextos de escolha da docência; falaremos de suas famílias, histórias de vida e de sua formação profissional. Tal se dá pela imposição da escritura que obriga a separar em ‘partes’ o que é processual, de forma que este planejamento do texto buscará suscitar o movimento dos sujeitos por suas **significações**. Pretendeu-se trazer suas posturas e desempenhos na educação sexual escolar, às arenas de sua constituição como sujeitos, às circunstâncias de pesquisa, ao ‘meio’ no qual produziram suas mediações da sexualidade e de si mesmos, para seus alunos e para o pesquisador.

A escolha pela realização da pesquisa na cidade de Eunápolis se deveu ao fato do pesquisador ser professor no Campus da Universidade do Estado da Bahia ali localizado, foi selecionado ao acaso um colégio público. Após solicitação à direção do colégio Beija-flor, o grupo docente aceitou ouvir o convite para a pesquisa durante uma de suas reuniões antes do início das aulas. Nesta ocasião, brevemente, o entrevistador agradeceu ao grupo de 26 professores/as por ouvir sua proposta e se apresentou como professor de psicologia da educação da UNEB 18, o que já sabiam.

O convite consistiu na explicação das motivações e do objeto da pesquisa, bem como na explicitação do caráter voluntário e espontâneo que deveria guiar quem se dispusesse a ser entrevistado. Esclarecemos que a pesquisa, desenvolvida no curso do doutoramento e sob orientação, pretendia abordar as posturas profissionais assumidas por educadores/as diante da sexualidade e dos *jeitos de ser homem ou mulher*, enfocando os processos de pensar e agir produzidos com os alunos frente a estas questões.

Além disso, se acrescentou que o processo exigiria algum tempo de cada um, mas que o pesquisador estava disposto a se adaptar à

disponibilidade de horários dos/as voluntários/as. Antes de agradecer pela ajuda que receberia, o pesquisador pediu ao grupo docente permissão para estar no colégio e conviver nas áreas comuns, como uma forma de conhecer o território profissional. Essa estratégia facilitou que o pesquisador acompanhasse os trabalhos de planejamento do início do ano letivo, observasse as reações à sua presença e à proposta de pesquisa.

O convite deixou claro o tema dos estudos e que deveriam se voluntariar aqueles/as interessados em discuti-lo e em falar de suas concepções e práticas em relação à sexualidade e às feminilidades-masculinidades, nos contextos educacionais, sem a intenção de avaliar ou criticar os sujeitos, nem tampouco invadir-lhes a vida pessoal. No momento, também foram divulgados os termos éticos e sigilosos das relações entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, o aval do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (CEP/UFSC) e o acompanhamento das orientadoras, no processo de doutoramento.

O convite não foi respondido imediatamente, ficou combinado que quem desejasse aceitá-lo deveria fazê-lo contatando o pesquisador pessoalmente, em sua primeira semana de permanência no colégio. Os/as primeiros/as professores/as que se apresentaram se tornaram os sujeitos da pesquisa, após confirmarem sua intenção. Isto aconteceu durante a observação no colégio, dando início às entrevistas individuais, cuja discussão temática se fez acompanhar pela pesquisa bibliográfica e documental, já em curso.

A maior parte das entrevistas foram realizadas no próprio colégio, sendo resguardadas as condições de sigilo e privacidade necessárias. As entrevistas foram recorrentes e em profundidade, em média perfizeram cerca de 8 horas com cada sujeito, ao longo de 6 a 7 encontros.

A observação do território profissional ocorreu em todos os espaços comuns da escola e mesmo do entorno, mas não em salas de aulas, uma vez que não havia pretensão de avaliar as relações entre práticas e concepções, nem criar um clima persecutório para os sujeitos. Assim, o dia a dia da escola, as reuniões pedagógicas ou da comunidade escolar foram acompanhadas pelo pesquisador, sem que delas participasse formalmente, interagindo coloquialmente, em situações informais, como no momento do cafezinho. A permanência do pesquisador prolongou-se por dois meses, durante três ou quatro horas diariamente, de segunda a sexta, e trouxe informações sobre a comunidade, a história da escola e eventos de *manifestações de sexualidade*, colhidas informalmente nos corredores, secretaria, sala dos

professores, cozinha, pátio ou ruas próximas, cujo registro só pode ser feito em forma de anotações breves. Buscamos também observar as interações entre os/as alunos/as e entre estes/as e os/as professores/as, no recreio, na entrada e saída das salas ou do colégio.

As entrevistas com cada informante foram realizadas, em média, em 5 encontros, com alguns dias entre um e outro, em respeito às lacunas nos horários de trabalho e demais afazeres. Isto se deu por que o pesquisador se dispôs a *adaptar-se à agenda individual* de profissionais bastante ocupados/as de modo dispor do tempo deles de forma harmônica para ambas as partes.

Por outro lado, realizando várias entrevistas, as subsequentes serviram também para os sujeitos recuperarem falas anteriores, questões não colocadas claramente ou silêncios loquazes. Para o pesquisador, isto significou que não havia pressa em percorrer as questões arroladas previamente como importantes de serem formuladas em perguntas aos sujeitos, a produção das entrevistas desenvolveu-se permitindo a elaboração em profundidade de suas *significações*, segundo as articulações de cada um. Permitiu a observação em riqueza de detalhes dos sentidos atribuídos ao ser educador sexual e aos trajetos percorridos na apropriação destes, bem como, das amarrações e sustentação ideológicas de seus contextos de produção semiótica.

As atividades de entrevista, auxiliadas por roteiro⁵⁷, deram chance à emergência de informações, não só através da formulação de perguntas pré-elaboradas, mas também de questões ocasionadas pelas falas dos sujeitos. Propositor das atividades, coube ao pesquisador aprimorar a devida sensibilidade para acompanhar os momentos mais “inspirados” de fala dos sujeitos, inclusive para reconduzi-los aos caminhos da questão sob investigação.

Foram também formuladas questões a partir de uma situação hipotética que ‘simulava’ o contato dos sujeitos-educadores/as com situações ligadas à diversidade sexual. Foi perguntado, por exemplo, o que os sujeitos fariam se um aluno, na época do São João, pedisse ajuda para se vestir de prenda para dançar a quadrilha da festa junina da escola.

De modo geral, planejou-se que os sujeitos encontrassem espaço para serem autores de *uma linguagem que dê emergência aos momentos vividos, (às) respostas pessoais, em suma, à melodia do passado interpretada pelo presente* (Bosi, 2003, p. 48), sem esquecer que estas

⁵⁷ Este roteiro tem algumas diretrizes elencadas (anexo).

“interpretações” também são orientadas pelo devir, cujas possibilidades são circunscritas pelo presente (Middleton e Brown, 2006).

As atividades se fundaram na investigação de três eixos que se entrecruzam nos processos de constituição das posturas dos/as sujeitos diante da sexualidade/generificação: a) os caminhos da escolha, da formação/qualificação e do exercício docente; b) a produção de práticas e concepções sexuais e de gênero; c) as práticas profissionais em educação sexual e os sentidos/valores/afetos que, em dialogia com o contexto de situações determinadas, sustentam seu saber-fazer *nesta área*.

Assim, as intervenções do pesquisador modulavam-se para suscitar a fala espontânea e aberta, promoveram o relato⁵⁸ de experiências e das **significações** dos sujeitos relacionadas ao tema da pesquisa, principalmente, às questões ligadas a estes três eixos de investigação. As perguntas tentaram obter maiores detalhes de algo relevante sobre o que o sujeito pouco falou ou objetivavam conduzir a outros aspectos relevantes do estudo (Szymanski, 2000). As intervenções do pesquisador foram mínimas e, sempre atento às falas dos sujeitos, pretendiam ‘estimular’ o detalhamento de aspectos no desenrolar da produção então veiculada pelos sujeitos.

As gravações foram ouvidas uma primeira vez após terem sido feitas, o que permitiu identificar quando era preciso retomar questões de interesse que tinham sido apenas mencionadas ou mesmo esquecidas. Com a mesma intenção, ofereceu-se aos respectivos sujeitos as transcrições de suas entrevistas, mas a única professora que levou uma cópia devolveu-a sem ter lido. Entretanto, os sujeitos compartilharam com o entrevistador suas leituras da participação na pesquisa e as ‘percepções’ dos próprios movimentos.

Estudos documentais ajudaram a caracterizar a unidade escolar e a comunidade local, bem como a formação dos/as educadores/as, e a traçar o pano de fundo da legislação e das diretrizes pedagógicas e educacionais que permeiam seu trabalho. Textos oficiais e de trabalhos de pesquisa ou acadêmicos que “falavam” ao tema contribuíram aqui com a própria realização da pesquisa, além de estabelecerem algumas perspectivas de análise.

⁵⁸ Isso tomava possível relacionar com a literatura na área, por exemplo, com o texto sobre a concepção de “entrevista reflexiva” de Szymanski (1995) ou a definição de entrevista recorrente de Aguiar (2006).

5.1. Os sujeitos de pesquisa

5.1.1 A professora Violeta

No dia seguinte ao convite, o primeiro encontro do pesquisador foi com a professora Violeta. Ela iniciou uma conversa informal, na sala dos professores, dizendo que não poderia participar da pesquisa, ao que o pesquisador reagiu lamentando, pois ela certamente teria ricas experiências para compartilhar. Ainda assim ela argumentou que teria *dificuldade para arrumar tempo* para as entrevistas, uma vez que sua *carga horária na escola era apertada* e ela era responsável pela manutenção da família.

Seu cotidiano e um pouco de si foram brevemente resumidos: *Não, é por que...⁵⁹ O negócio é o seguinte, eu trabalho 40 horas, tenho outros afazeres em casa também, tenho minhas filhas que eu tenho que paparicar um pouquinho, né? (...) E eu passo o dia todo aqui (no colégio Beija-flor) também (...). À noite, eu quero estar mais... com elas, né?! (...) Eu trabalho, ajudo, também na minha igreja. E, aí, eu fico muito atarefada. E (...) eu tenho de ter tempo, tranquilidade, de preparar minhas aulas... para quando chegar na sala, eu estar segura do que eu vou... falar com meus alunos. E, aí, o tempo é muito corrido... E... ahn, ahn... resolvo problema na rua, de banco... Tudo eu que tenho que resolver, rapaz!*

Contudo, se o problema era tempo, as entrevistas poderiam ser feitas no colégio mesmo, nos seus horários vagos e na sala disponibilizada para isto. Violeta sugeriu que outra professora, *mais nova*, quem sabe alguém graduado, teria mais com que *contribuir*, uma vez que sua *faculdade (foi) a da vida, (foi) a do ensino* que aprendera ao longo dos *muitos anos de jornada*⁶⁰ profissional. O pesquisador contrargumentou, então, que mais do que um título, interessavam suas experiências vividas e conhecimentos produzidos *na prática*, no dia-a-dia da sala de aulas. Violeta aceitou, então, participar da pesquisa e ‘achou tempo’ para a primeira entrevista logo na manhã seguinte.

Nesta entrevista inicial, questionada, ela respondeu que não se *incomodava* em conversar sobre o tema da pesquisa, mas que também

⁵⁹ As reticências entre parênteses apontam recortes das falas. As reticências remetem a pausas, silêncios.

⁶⁰ Como ‘interpretar’ a importância dada a *não ter feito uma faculdade*: a) sua jornada singular não proporcionou um saber-fazer além da ideologia do senso comum; ou b) sua jornada singular era insubstituível e; ainda, c) a “faculdade” não estaria dando conta de iniciar os graduados na carreira, como ela observava dos estagiários que recebia em suas salas?

não tinha *interesse específico* nele, uma vez *sabia o que precisava saber* para intervir na educação sexual de seus alunos. Aproveitando a ocasião, ela disse que o que a incomodava era *um mal-estar porque todo o cuidado que as professoras dedicavam aos alunos não* (era) *mais reconhecido pelos pais* e por que ninguém mais tinha *o mínimo respeito para com o professor*. Parece que neste momento a pesquisa e o entrevistador surgem como espaço e ouvintes de seu ‘balanço’ dos últimos 26 anos de trabalho, da expressão de sua *descrença em relação à educação, numa sociedade como a de hoje em dia*, e de sua insatisfação com o reconhecimento salarial e social de todos estes anos de *dedicação aos filhos dos outros*, apesar de *ainda gostar muito de ser professora*.

Violeta, com 54 anos, exercia a docência há 26 anos e avaliava que seu curso de magistério a preparara *muito bem para assumir uma sala de aula*. Nasceu em uma pequena cidade do interior, próxima cerca de 200 km e morava em Eunápolis há mais ou menos 20 anos.

Ela tinha duas filhas universitárias⁶¹, estava divorciada há poucos anos e, com apenas o seu salário, era responsável pelo sustento da família. A separação poderia tê-la deixado mais vulnerável, lembrou que há 20 anos, *professora que separava e arranjava namorado... tinha de sair da sala porque tava dando mau exemplo*, e procurou ser *discreta* na escola, não deixando transparecer que estava passando pelo divórcio, que só depois de consumado foi comunicado às colegas de trabalho.

Acerca de sua profissão, disse que a amava desde a *experiência do estágio* proporcionada pelo curso de magistério e, embora tenha lamentado que a cidade onde vivia não oferecesse alternativa (além do escolhido, havia dois outros cursos técnicos, de contabilidade e de administração). Agradecia porque a família ensinou o *valor* da educação e teve *cuidado* para que ela se aplicasse nos estudos e chegasse ao magistério – uma dentre as três possibilidades de seus pais verem-na *formada* e com *melhores chances na vida*. Nascida numa família católica que priorizava *o casamento* no seu destino de moça-mulher, Violeta escolheu a profissão⁶² num contexto diferente daquele “do tempo” de sua mãe (*uma mulher do lar*), relacionando-a a uma vocação da mulher para “cuidar do outro” a uma necessidade de estar “preparada” para “ajudar o marido” a sustentar a família e a um desejo de dispor do próprio dinheiro.

⁶¹ Uma cursava turismo (4º semestre) e, a outra, história (2º semestre), ambas na UNEB Campus XVIII.

⁶² Embora há anos atrás já tivesse pensado o contrário, em 2008, achava que tinha feito a escolha certa, porque a profissão garantia o seu sustento e o das duas filhas.

Violeta também deu créditos à seriedade e à qualidade da escola que frequentara desde a 5ª série e às *aulas de didática, pedagogia e psicologia da criança* que tivera no magistério⁶³; avaliado como um curso que a *preparou para assumir uma sala de aula sem problemas*. Conseqüentemente, uma escola séria que não permitia rebeldia e ter sua família checando constantemente a ‘*cadernetinha*’, segundo Violeta, estimularam-na a *se desempenhar* nas atividades escolares e a se preocupar em ter notas e presenças⁶⁴ de que pudesse se *orgulhar*.

Violeta acrescentou que logo após se *formar* foi convidada a assumir um cargo numa empresa estatal (por influência do tio político), mas pela *afinidade* com as crianças e pelo desejo de *ajudar*, preferiu a *sala de aula*. Começando como *contratada do município*, trabalhava com as séries iniciais, mas dois anos depois, prestou concurso e ingressou na rede estadual, assumindo uma vaga no colégio Beija-flor, onde está há 20 anos. Relembrar a ‘*escolha*’ profissional, um quarto de século depois, levou-a a comentar que em *termos financeiros o cargo* na estatal lhe ofereceria uma forma de reconhecimento que o salário e as condições de trabalho do sistema público de educação não lhe davam. Aliás, muito pelo contrário, a *deterioração de tudo* minava seu *amor pela educação*, o conforto de sua vida e o leque de oportunidades de formação superior que via oferecido a suas filhas.

Esse amor teria nascido de sua experiência como aluna e como filha de uma família que sabia dar a *devida importância à educação* e a ensinar a *respeitar o professor*. Uma motivação associada à escolha profissional quando relacionada também à lembrança atualizada da vivência escolar em um *colégio sério (...), que tinha um sistema bem rígido*, e a um tempo em que a *sociedade valorizava* a docência. Para dizer de suas motivações para ser professora, Violeta ressaltou a valorização dos estudos compartilhada no seio familiar⁶⁵ e, depois, no

⁶³ Ela agradecia aos pais que, não sendo ricos, puderam lhe proporcionar “certa condição” e, não sendo formados, souberam “passar” a importância da educação. Além do que, agradece porque estudou a vida toda num bom colégio, mas não mencionou nenhum professor ou situação ou ano letivo que tivesse algo de memorável. Suas lembranças desta época se associavam ao valor que, anos depois e como professora, ela dava ao “sistema do colégio”, que “*deveria estar sendo aplicado hoje*”, pois mantinha o controle sobre as entradas e saídas dos/as alunos/as, suas presenças e ausências e notas. Ela falou de si mesma, “*como que eu ia querer bagunçar, se eu via que ali não tinha disso*”; e concluiu: “*tinha que resgatar (tal) sistema*”, pois ele era magistral, mantinha “controle sobre os alunos” e ‘forçava’ uma *parceria entre escola e família*.

⁶⁴ Nesta cadernetinha eram anotadas, todos os dias, as presenças ou as ausências, sendo que estas últimas deveriam ser justificadas pelos pais.

⁶⁵ O pai e a mãe de Violeta não “completaram o colégio”, a mãe era dona de casa, católica, assim como o pai, que era produtor rural.

meio escolar como ingrediente de seu amor pela educação. Isso tudo, acrescido de sua habilidade em “lidar com gente”, deu-lhe bases importantes para ter escolhido ser professora.

Esse amor se fortaleceu nos primeiros anos de trabalho e, 26 anos depois, embora ela já tivesse sido *muito agredida*, ainda mantinha revigorado seu *empenho em ajudar* os alunos a terem *uma vida melhor*. Nas entrevistas, a recordação do começo de sua experiência as salas de aulas e o destaque dado por Violeta a alguns dos aspectos citados serviram de parâmetros a seu atual entendimento de si e dos *problemas* que enfrentava como professora recentemente.

Ela fez alguns cursos de complementação (dois, nos últimos seis anos e ambos revertendo em bonificação salarial) e disse que sempre buscou aperfeiçoamento profissional. Acreditava que seu magistério a preparara, mas que, diante das questões emergentes no dia a dia das salas de aulas, tornava-se necessário *estar atualizada com as coisas*. Quando *um aluno estava com dificuldades*, procurava conversar com colegas de trabalho e também realizava estudos por conta própria, porém, estes se orientariam em especial pela fundamentação bíblica – no mais das vezes foram mencionados textos religiosos, mídia impressa e programas de televisão como fontes. Isto porque ela creditava, após muitos anos de *experiência de vida*, ter alcançado um *domínio* da forma de *passar os conteúdos de suas matérias* e já conhecer suficientemente estes últimos. Julgava, portanto, que os impedimentos a que os alunos destes de apropriassem remetiam a questões outras e não à didática ou diretrizes pedagógicas que orientavam a condução de suas aulas.

Em contrapartida, ela *não tinha problemas se surgisse alguma dúvida* acerca dos conteúdos escolares porque, então, sempre buscava as informações acertadas antes de *colocar aquilo pro aluno*. Porém, nos casos de *alunos rebeldes*, que *não respeitavam o professor e nem própria mãe*, não achava que caberiam questionamentos aos conteúdos ou às técnicas com que estes eram *passados* por ela.

Depois de muitas *ofensas* e sentindo-se *impotente*, seu *amor* e envolvimento com o trabalho já não *eram mais os mesmos*, mas ainda eram alimentados por sua *fé* e por agradecimentos de ex-alunos ou de suas famílias, em encontros casuais. Era algo que, aliado à noção que sua vida devia se prestar a ajudar o desenvolvimento social de uma configuração de sentidos cristã, mostrava-se suficiente para manter vivo seu *compromisso com os alunos*, até que ela conseguisse se aposentar. Ao mesmo tempo, esta configuração complexa reverberava na manutenção da idéia que os resultados aquém de suas expectativas deviam-se a condições anteriores à escolarização e exteriores a suas

salas de aulas, eram independentes de sua vontade, de sua ação direta. Além disso, devia-se à manutenção de um perímetro de segurança para suas atuações e limitador das suas *expectativas* acerca das potencialidades de seus alunos, que, a depender de como ela os percebesse, numa situação determinada, poderiam ser *violentos*.

Violeta descreveu sua pensão cristã para *ajudar* dizendo que, prontamente, oferecia acolhida a quem precisasse, inclusive a colegas de trabalho – fossem novos/as professores/as que chegaram ao colégio ou *estudantes* que *pediam uma oportunidade de estagiar* ou realizar uma pesquisa. Esta *atitude*, própria de seu *jeito de ser* e seu *trabalho com amor*⁶⁶, era inspirada pela religiosidade e sua leitura da Bíblia Adventista que, segundo ela, dirigiam suas ações (*aconselhar* os alunos que não progrediam na escola acerca do *caminho correto*) e concepções profissionais. Porém, após muitos anos, tornara-se ainda mais importante garantir *sempre estar segura* dos conteúdos que *ministrava* e dos *valores que passava*, em especial, para evitar *confrontação* desnecessária – ela *sondava o terreno* antes de *tomar uma atitude*. Para tal, sua experiência de vida era seu porto seguro e servia-lhe como ‘critério de verdade’. Suas práticas docentes se subsumiam às diretrizes pró-evangélicas, antes que às pedagógicas ou institucionais, porque era naquelas que Violeta acreditava, era delas que desejava que seus alunos se apropriassem para que alcançassem a graça e tivessem uma vida melhor e *correta aos olhos de Deus*.

Assim imbuída o tempo todo, ela viu na pesquisa também uma chance de proselitismo, sentindo-se *à vontade* para defender o viés religioso de sua postura profissional. Violeta foi além, fez uma oração pela *pessoa* do pesquisador e, em toda oportunidade, o lembrava da *compaixão de Deus para com todos que se arrependem* e retomam a *retidão* pregada pelos evangelhos. O *gérmen do temor a Deus* foi creditado à família de origem e à própria experiência de esposa e mãe, aos percalços que a fé ajudou-a a superar. Em especial, ela atribuía à sua participação ativa na igreja evangélica (convertida há muitos anos) e à leitura/reflexão dos textos religiosos a origem de sua *fibra para enfrentar a vida*.

Nas entrevistas, ela também encontrou acolhida para manifestar desconhecimentos acerca de determinações de documentos oficiais dirigidos à educação, suas “decepções” com o sistema de ensino e os

⁶⁶ Segundo a informante, as colegas a chamavam de “mãezona”, mas ela teria mudado esta postura depois de *muita incompreensão* de suas intenções ao assumir tal posição.

alunos e, até mesmo, para desabafar algumas dificuldades de sua vida pessoal.

Depois de tantos anos “indo trabalhar todos os dias”, a trajetória profissional da professora Violeta se mantinha pela valorização das oportunidades de educação formal oferecidas pela família de origem e pelas reduzidas chances de melhorar de emprego/salário e sua condição socioeconômica; c) raros investimentos institucionais para aperfeiçoar um trabalho sistematizado do ponto de vista pedagógico (*hoje, a gente tá levando é no pulso*); e d) desenvolvimento profissional fundamentado na experiência de vida (*eu! me espelho muito no exemplo da pessoa de Jesus Cristo, um grande mestre*), portanto, no senso comum, na particularidade.

5.1.2. A professora Lys

No segundo dia de permanência do pesquisador no colégio, a professora Lys manifestou seu interesse em participar da pesquisa, imaginando que seria uma oportunidade de *discutir (...)* o *fator sexualidade, polêmico (...)* e *difícil de ser trabalhado*. Quando ela marcou sua primeira entrevista, tinha *interesse* em satisfazer sua *curiosidade de conhecer* mais sobre o tema, *para poder trabalhar esta questão de gênero em sala de aula*, e acerca do processo de pesquisa, uma vez que pretendia *cursar uma pós-graduação*.

Com 41 anos, casada há 22 anos, mãe de dois rapazes (20 e 14 anos) e de uma *jovenzinha* (11), a professora Lys trabalhava no colégio Beija-flor há cerca dois anos e meio, mesmo tempo de sua mudança para Eunápolis, vinda de cidade menor a 150 km, onde já exercia a docência há 17 anos. Lys começou a trabalhar logo que se formou no magistério, tinha *experiência (...)* *com as todas as séries* e gostava muito de alfabetizar, quando trabalhava com os menores, isto antes de se tornar professora do estado da Bahia, através de concurso, nove anos atrás. Ela trabalhara em escolas municipais e particulares, fez todos os *cursos de poucas horas* que *chegaram* a ela, oferecidos pela Secretaria de Estadual de Educação ou pelo município, e também ocupou alguns cargos em escolas, chegando a ser secretária municipal de educação, na cidade onde vivia antes de se mudar para Eunápolis.

No momento das entrevistas, Lys atuava 40 horas, nos turnos matutino e noturno, com turmas desde a 5ª série até o ensino médio e tinha a seu cargo disciplinas como educação física, sociologia e religião, as quais assumira mesmo nunca tendo *trabalhado com elas antes*.

Tendo se formado no magistério em 1984, Lys considerou o curso *bom* e que foi a chance de realizar o *sonho de estudar*, ocasião em que ‘agradeceu’ ao pai pela *oportunidade de ter uma profissão*, porque *lutou muito* para os filhos terem estudo. Ele *montou uma casa na cidade* e *fez a matrícula* das três filhas e do filho na escola. Após alguns meses, abriu uma mercearia e o casal se mudou também. O pai, *apesar de não ser formado*, também lhe serviu de exemplo *de leitor, pensador e escritor, de pessoa que tinha aquela visão mais longe*. As habilidades discursivas do pai o distinguiam na comunidade sendo que, na *malhação do Judas, em praça pública*, era ele quem fazia o discurso, muito engraçado e aplaudido por todos (ressalva: antes sua família era católica) – uma cena emocionante de ser lembrada.

Chegando à 5ª série aos 12 anos, vinda de uma existência rural e *criada num convívio doméstico* que valorizava a *educação como meio de melhorar as condições de vida*. A única profissão que Lys conhecia era a da *professora que vinha todos os dias da cidade*. Como ela disse: *eu não convivia muito, minha mãe não estudava... Eu não tinha visões de outras profissões, o meu mundo era aquele, então, eu sonhava em ser professora*. Além de ser sua única opção viável para prosseguir ao máximo na escolarização sem se mudar de cidade, ao falar da escolha profissional, Lys chamou atenção para a importância do investimento de seus pais e do valor de sua *vivência como aluna* para o surgimento de seu *sonho* de ser professora – isso tudo sem ela saber precisar a partir de quando e sem associar uma lembrança específica. O magistério foi um meio de realizá-lo e o resultado de investimentos na sua carreira profissional e do cimento afetivo do círculo familiar. Simultaneamente, os anos de estudo e, depois, de vivência profissional e pessoal passam a constituir-se aglutinadores de sua própria auto-estima.

Entretanto, ao falar de quando ela e suas três irmãs ingressaram rumo ao magistério, pensou que gostaria de ter tido outras opções, apesar do reconhecimento e condições dados à carreira docente fazerem-na questionar se escolhera *certo* a profissão. Embora isto não a tenha feito esmorecer e ela estivesse sempre buscando *dar o melhor de si como professora*, pela *satisfação com o avanço* dos alunos, Lys ia *continuar acreditando na educação*. Atuando como *facilitadora*, buscava *se preparar para o aluno* e para si mesma, com a mesma força com que alimentava seus cuidados com a educação dos filhos e a dela própria.

As atenções maternas incluíram *mandar filho morar fora*, (...) *para fazer ensino médio ou faculdade* (que, *graças a deus, é pública*), pagar colégio particular, contar histórias antes de dormir, comprar gibis,

ver os cadernos, acompanhá-los e apoiar seus estudos. Embora Lys fosse *mais aberta a conversar* do que seus progenitores *podiam ser na época deles*, ela se orgulhava de sua *forma de enfrentar a vida* se assemelhar ao *jeito* do pai e da dedicação de sua mãe à família, e os citava não somente como exemplos balizadores de sua *missão de ensinar aos filhos a importância da educação*, mas como mediadores de sua constituição como sujeito e também como professora.

Essa trajetória influenciava o cuidado com a própria carreira e levou a aproveitar as possibilidades limitadas e viáveis que se lhe apresentaram, mesmo que isto implicasse em *certa perda por outro lado, de ter menos tempo 'com' a família* – uma postura assumida antes mesmo de ela casar, que brotou desde a *primeira experiência prática*. O começo da carreira confirmou seu *gosto* pela docência, mas, ao mesmo tempo, fez ver que seus estudos não a tinham *preparado bem o bastante*, pois, quando ela *caiu numa sala de aulas, foi algo tão novo, mas tão novo, que era como se* (ela) *não soubesse nada*. Essa situação obrigou-a a perguntar para si mesma, sozinha: *e daí, eu vou ensinar o que?*

Lys acreditava que se desempenhara bem (surpreendendo-se quando os alunos *deram um salto na alfabetização*, no meio do ano), pois resolvera agir com o que tinha, a pedagogia e a didática aprendidas no curso, elementos do *caráter herdado* dos pais (como a disposição pessoal para *ajudar o semelhante*) e o seu compromisso de *fazer o melhor possível como profissional da educação*, o qual ela vem desenvolvendo e vendo consolidar-se desde este início.

Preocupada com a carreira, Lys lamentou que somente em 2005 tenha podido iniciar a faculdade de pedagogia (*um curso semipresencial que a obrigava a viajar 160 km, todo fim de semana*) e que o fizesse *por conta própria*, sem qualquer incentivo estatal. O pior era certa desilusão renovada com a promessa que haveria um maior cuidado com a formação dos quadros docentes do sistema público, segundo ela: promulgada em forma de lei em 1996. Ela disse: *o* (presidente) *Fernando Henrique fez a lei e disse que ia capacitar todos os profissionais, que até 2010, todo mundo... Eu fiquei apaixonada... que professor ia ficar à disposição da escola, ia trabalhar um turno e ganhar o outro só pra trabalhar... Então, foi uma lei muito linda, mas que – infelizmente! – não saiu do papel*. Tal circunstância a fez tomar nas próprias mãos a realização da graduação e já estar começando, também *por conta própria*, um curso de especialização, assim que teve *condições pessoais* para tal.

No trabalho no colégio Beija-flor, Lys se viu obrigada a assumir *disciplinas para as quais não havia professor*, mesmo não tendo

familiaridade alguma com elas, pois, não sendo *habilitada, porque não tinha o diploma ainda*, já que queria vir para Eunápolis (onde poderia oferecer *escola melhor* para os filhos) era a única forma de assumir uma posição na cidade. Encarando como desafio, mostrou como foi que a *prática* se instituiu em sua '*faculdade*': ela procurou a filha de uma amiga, que era formada em educação física, com quem conseguiu bibliografia e discutiu uma noção geral da disciplina e de como poderia trabalhá-la. Recorreu a colegas e a algum professor de sua faculdade e aos PCNs, em busca de fundamentos e orientações didático-pedagógicas e éticas para suas aulas.

Ela *correu atrás* para elaborar a disciplina de sociologia, pesquisou material bibliográfico e chegou, por conta própria, a assinar uma revista (*que tem sempre artigos bons*) e a propor, na primeira aula, que os alunos sugerissem o que eles *gostariam de aprender sobre sociologia*, de modo que o planejamento incluísse assunto/*temas de interesse nos jovens*. Esses movimentos, não necessariamente coordenados, a levaram a tratar de questões de discriminações de gênero e de outros preconceitos, *dentro da disciplina educação física* e a ficar satisfeita com os resultados até então observados. O desafio, a novidade e o descentramento oferecido por suas atividades de se preparar para trabalhar com estas disciplinas, numa nova escola, associavam-se à sua postura amigável e pró-ativa também com as colegas professoras e à *resposta da maioria dos alunos* para confirmar-lhe que seguia no caminho certo.

No início da primeira entrevista, ela explicitou sua compreensão da *diferença que existe em nossa cultura do gênero masculino e do feminino, que é bem trabalhada*, e acreditava que este aspecto elevaria o grau de complexidade de qualquer *atitude* que ela pudesse (ou devesse) tomar como professora. Pessoalmente, ela '*via*' *que o gênero mais prejudicado era o feminino*, por causa desta *cultura de submissão ao homem*.

Quanto ao *fator sexualidade*, dada sua vinculação evangélica, Lys acreditava na *permanência da questão da orientação sexual, de que Deus criou o homem-homem e a mulher-mulher ; que o sexo foi dado por Deus e que a mulher também deve ter prazer*, mas que tudo tem sua hora e lugar certos e, como deixado por Ele, os do sexo eram o casamento.

Em perspectiva, seu posicionamento acerca das *questões de gênero* se contrapunha à *falta de iniciativa* que ela criticou na mãe, cujo zelo, porém, era exemplo para as quatro filhas que se formaram no magistério – das quais três optaram por ter uma profissão e eram

professoras da rede estadual em Eunápolis. A conquista da própria renda e da educação formal se harmonizavam com seu desejo de *permanência de certas coisas*; por exemplo, a idéia que o *homem seja o principal provedor* dos recursos econômicos da família e, ao mesmo tempo, participasse mais da educação dos filhos e da gerência da vida doméstica – o que ela achava que era um *defeito histórico do patriarcalismo*. Discurso que elenca oposições e contradições.

Mulher e *mais frágil, pela constituição física mesmo*, entretanto, ela não se sentia nada bem com a pressão de ter de dividir a responsabilidade de sustentar a família, ainda mais numa profissão que não lhe assegurava retorno financeiro para o projeto de vida que tinha para os filhos: um investimento planejado em educação como meio de ascensão socioeconômica e cultural.

Como professora, Lys gostaria de poder fazer o mesmo que faz como mãe, se *fundamentar* na Bíblia para educar sobre os assuntos da sexualidade, mas, ela sabia que, na escola laica e dada a *cultura doméstica* de muitos/as alunos/as, introduzir o discurso evangélico era uma iniciativa muito delicada, razão pela qual evitava ao máximo entrar em questão que pudesse levar para este lado de conflito entre o que ela acreditava e leituras das feminilidades-masculinidades ou da sexualidade contrárias à sua vinculação religiosa.

5.1.3. O professor Jacinto

No quarto dia do pesquisador no colégio, o professor Jacinto manifestou sua disposição para participar da pesquisa, lembrando que a diretora da escola reforçara o convite. Disse que o fazia porque naquele momento estavam *precisando* dele e, amanhã, ele *poderia estar querendo fazer um mestrado*, além disso, achava *legal esta idéia de estar contribuindo para o desenvolvimento das pessoas* (no caso, do pesquisador).

Ele também se motivou a participar da pesquisa porque a *gente está convivendo com isto (sexualidade) em sala de aula... É tema que está... diariamente pelo noticiário, internet, na boca dos adolescentes*. Jacinto não tinha qualquer interesse específico nas questões da sexualidade ou gênero e afirmou que não as abordava, porque isto não era de sua ‘alçada’ e porque não os dominava. Alegou que era totalmente inexperiente em relação à sexualidade também do ponto de vista pessoal, porque sua igreja era clara acerca do que podia ou não acontecer antes do casamento, de modo que não disporia de quaisquer

recursos e ficava envergonhado e embaraçado quando *manifestações de sexualidade* ficavam muito evidentes em suas salas de aulas.

No pouco tempo de experiência prática, de fato, ele identificou que já conviveu com tais ‘situações’ com *um pouco de discriminação* sexual e com expressões de machismo, ocasionalmente, em suas aulas – aquelas mais explícitas foram tratadas com um *olhar feio* dirigido ao *fundão da sala* ou, como as demais, foram simplesmente ignoradas. Entretanto, em forma de *fofocas* acerca da vida pessoal, as questões sobre a sexualidade ou as feminilidades-masculinidades circulavam entre ele e alguns alunos/as, que informavam ao professor inclusive como evitar quaisquer das situações ligadas a estes temas.

Este professor não praticava qualquer tipo de educação sexual *em função de questões pessoais* (seu *ponto de vista religioso* e a extrema *timidez* que ele sentia *só de pensar em tocar no assunto diante de uma sala de aula*, de forma pública), e por *deficiências do sistema de ensino*, que *exige que um conhecimento seja passado, mas não habilita* adequadamente os profissionais, nem *define claramente* quem deveria se encarregar da educação sexual e qual exatamente seria esta tarefa. A ele não havia ocorrido que, além do governo tomar *providências*, em cada escola isto poderia ou deveria ser discutido por todos (por ex., o do Beija-flor, em que as e os profissionais se conhecem face-a-face). Porém, ele próprio desconhecia quem de suas colegas de trabalho se ocupava da questão da educação sexual e, como as demais informantes, acreditava que o/a professor/a de biologia *falava sobre isso*.

Entretanto, apesar de despreparado e ciente da falta de conhecimento educacional de teor científico e ético que lhe pudesse auxiliar no desempenho ocasional da educação sexual, logo no primeiro trabalho, por uma *falha do quadro funcional*, Jacinto se viu obrigado a assumir a disciplina ciências em uma turma de 7ª série, em cujo planejamento inicial constava o *conteúdo parte do corpo humano... falar da reprodução humana*. Tal assunto pôde ser remanejado, uma vez que ele não se achava em condições de trabalhar sequer com a fisiologia ou anatomia dos aparelhos reprodutores e o período letivo fora drasticamente reduzido por uma greve.

De todo modo, ele interveio quando uma das turmas começou a hostilizar uma aluna que foi taxada de *galinha*, mas não se permitiu, até as entrevistas, cogitar em se posicionar na turma em que alguns alunos *discriminavam um rapazinho (aluno) que ele apresenta, apresenta, né...*

ser gay. Mas, se os alunos continuarem com resenha⁶⁷, eh, com esta falta de, de, eh respeito com o colega deles, com o colega lá, entendeu? Então, futuramente, eu tenho de chegar para este pessoal e conversar com eles, entendeu? Mas... vou falar o que?!

Apesar de Jacinto criticar a educação sexual que ele (não) recebeu em casa ou na escola, ressaltou que a família o teria *ensinado a se guiar* pelas *orientações* (de conduta) *da igreja* e que, na escola, teria sido alertado acerca dos riscos à saúde de se ter uma vida sexual sem *ter maturidade e responsabilidade*. O único ensinamento que ele recuperou foi o do interdito sexual (*esperar até o casamento para...*), embora não tenha se lembrado quem falou disso ou quando ou como, sabia que tinha *ouvido diretamente dirigido* a ele. As duas instituições levaram créditos pelos modos como Jacinto percebia e lidava com a diversidade sexual ou cultural: pela diretriz *ser diferente é normal*. A frase citada foi lembrada de um *comercial na televisão* que pretendia divulgar a idéia da educação inclusiva das pessoas com deficiência e que foi patrocinado pelo MEC. Porém, sua intenção de não discriminação *diante de qualquer pessoa, como professor ou na rua*, também seria debitada a seu *jeito próprio de ser*, a seus princípios de amor ao próximo e de *não fazer aos outros o que não se quer* para si. A família e a religião de Jacinto ensinaram *que existe o certo ou o errado*, que há comportamentos e *até mesmo pensamentos que deus não quer para seus filhos*, porém, também o *educou para não julgar* e para tentar *oferecer ajuda, uma força a quem estivesse necessitado*.

Num primeiro momento, ele *esqueceu totalmente* as conversas sobre *coisas de sexo com os moleques da rua*, as revistas pornográficas, as fantasias, filmes, os conhecimentos e desconhecimentos que compartilhou com amigos, ou acessou pela *mídia*. Até mesmo a relação com a noiva só foi associada a suas experiências com sexualidade e os gendramentos numa segunda vez em que falou do que conhecia, do que *tinha ouvido e do que já tinha feito* – dizendo ser totalmente inexperiente sexualmente.

Jacinto era o mais novo dos sujeitos da pesquisa, tinha 21 anos à época das entrevistas e morava na cidade há 7 anos. Noivara com uma moça de sua igreja, com quem mantinha um namoro casto e *fazia planos de alcançar o sonho de, um dia, chegar a ser um professor universitário* e, então, ter condições de constituir família (*casar e ter filho*). Por enquanto, vivendo com sua família de origem, durante as tardes, era

⁶⁷ Na região “fazer resenha” é uma expressão para tirar sarro, gozar com a cara, fazer troça do outro.

aluno do segundo ano do curso de licenciatura em matemática do CEFET/Uned-Eunápolis e, nas manhãs e noites, desde junho do ano anterior, atuava como professor substituto no colégio Beija-flor, onde começou sua carreira docente após ser aprovado numa seleção estadual para o cargo de professor de física, para um contrato de dois anos (REDA).

Sua família se mudou há sete anos para Eunápolis, de cidade menor distante cerca de 100 km. O pai (42 anos) veio em busca de melhores condições de trabalho e oportunidades para os filhos (Jacinto, seu irmão de 17 anos e uma irmã, 14), concluírem o ensino médio. Segundo ele, a baixa escolaridade não impediu seu pai de ter sido *um bom conselheiro* acerca das *coisas do mundo* e, *leitor* contumaz da bíblia⁶⁸, e o maior incentivador da educação dos filhos, junto com sua dedicada mãe (38 anos). Apesar desta última não ter um emprego formal, os pais ensinaram, *deste muito cedo*, o *valor do trabalho e do estudo (maneiras dignas de melhorar de vida)* e, atualmente, podiam *sempre louvar a deus pela benção do bom caráter* dos filhos e porque os dois rapazes já *estavam na faculdade* e, a menina, *a caminho*. A família via seus esforços irem além do que o pai imaginara outrora, pois contava orgulhoso o feito dos filhos.

Assim, estimulado, orientado e seguido de perto pelos pais, desde os 13 anos de idade, Jacinto trabalhava e, *mesmo cochilando um pouco na sala, era o melhor aluno da sala*, apesar de ser o único a trabalhar, isto porque ele tinha a *meta de melhorar de vida* e a educação era o caminho. Foram mencionadas também *uma facilidade com exatas* e a *habilidade ‘natural’* nas aulas de física e matemática, bem como as relações com dois de seus professores destas disciplinas e com uma de geografia, como ‘estimuladores’ do aprendizado. Por sua vez, a *afinidade com as exatas*, a proximidade com alguns professores, as *bancas*⁶⁹ *dadas* a colegas, às vezes em que foi preciso substituir o professor ainda sendo aluno e o fato de ser conhecido no ambiente escolar como um jovem *responsável, trabalhador e de família religiosa* ajudaram-no a contornar suas *dificuldades com a área de humanas*. Ao mesmo tempo, alguns professores chegaram a se tornar amigos de Jacinto, *daqueles* com quem se *jogava bola* e discutia fórmulas abstratas, e com quem Jacinto também podia conversar sobre as

⁶⁸ Em sua casa havia apenas literatura ‘religiosa’, antes de ele próprio começar a adquirir livros.

⁶⁹ Na região, *dar banca*, no caso, se refere a dar aulas particulares.

melhores maneiras de se ‘utilizar’ sua *facilidade com as exatas*, e sua inteligência, seu *potencial*, na construção de uma carreira profissional.

Quase aos 15 anos, no início da 8ª série, ele se deparou com apenas duas opções de escolha nos estudos: terminar o ensino médio num curso de formação geral, em três anos; ou ingressar no magistério para se tornar professor, após quatro anos. Esta última foi descartada, embora ele *preferisse poder fazer logo um curso profissionalizante*, que seria menos adequado para se *preparar para o vestibular – nesta época, pensava que ser professor não era para ele*. Em suas palavras, *que nada, além de estudar um ano a mais, eu tenho que ficar estagiando, rapaz? Que, geralmente, você pode perceber, porque, geralmente, a maioria do pessoal que ia fazer magistério era o que? Mulher, a maioria, entendeu? Aí, eu discriminava, eu falava, que nada rapaz, isto aí não é pra homem não. A maioria do pessoal que faz isto aí é mulher, eu não quero ser professor, eu não quero ser nada disso...*

Apesar das dificuldades com as *matérias de humanas*, como geografia, línguas ou história, agravadas pelo cansaço das horas de trabalho na lanchonete e de pouco sono, ele concluiu o ensino médio sem reprovações e no prazo regular. Em seguida, assumiu um posto num supermercado da cidade, onde trabalhou cerca de sete meses, deixando adormecido o *projeto de se formar na faculdade de engenharia florestal*. Seis meses depois, já estava sendo gestada a possibilidade da *afinidade com as exatas* abrir meios concretos para ele seguir *carreira como professor universitário*, ser mestre e titular-se doutor em física. Este sonho só adquiriu tais contornos depois de deixar o emprego no *negócio de lanchonete*, que era *das 18 horas até altas horas da noite*, e após ele pedir demissão do trabalho no supermercado.

Jacinto foi aprovado em segunda chamada para o curso de engenharia florestal, mas já estava matriculado no de licenciatura em matemática. Optou pelo segundo porque realizar o primeiro exigiria recursos para mantê-lo morando em outra cidade, enquanto o segundo havia sido aberto recentemente e numa instituição pública (*gratuita*) da cidade de Eunápolis (CEFET). Assim, reescrito sobre o original, o sonho de se tornar um professor universitário começou a ser construído com a *obtenção da graduação em matemática*, considerado *um primeiro degrau* para que, *no futuro próximo* ele consiga *fazer um mestrado em física*. Esta sim a *disciplina, matéria, assunto*, que mais o mobilizava e em torno do qual se justificava o investimento no curso de licenciatura em matemática, ainda mais que este se realizaria na mesma cidade da casa paterna e que o *sonho*, agora, almejava a carreira acadêmico-científica de nível superior e não mais a de engenheiro florestal.

Seus horários de trabalho no supermercado prejudicaram sua participação no *cursinho pré-vestibular público* do governo estadual e eram incompatíveis com o da faculdade, de modo que ele ingressou no curso desempregado, algo inédito desde os 13 anos. Permaneceu assim por apenas três meses, já que o começo da faculdade trouxe, entre outras, a possibilidade de ele se *tornar professor de colégio* nos turnos opostos. Inscrito num processo estadual para contratação temporária de professor substituto (REDA), candidato a uma das cinco vagas disponíveis na cidade, ele passou em terceiro lugar e assumiu 40 horas no colégio Beija-flor (manhãs e noites) por um salário maior do que o que recebia anteriormente e até mesmo que a aposentadoria de seu pai.

Ainda estava se adaptando à profissão, mas não pretendia *ficar como professor de colégio para sempre*. Via na experiência uma forma de iniciar e enriquecer a trajetória de sua carreira, bem como uma chance de estimular outros a descobrirem a educação como meio de melhorar de vida. Ele trazia o próprio *exemplo*, pois, sendo de *família simples*, ele chegou à faculdade e almejava ainda mais. Sempre tentava *falar palavras de incentivo* porque acreditava ser necessário estimular alunos geralmente *despreocupados da vida*. Ainda novato, mas com a memória fresca de seus tempos de colégio, partia do princípio que o alunado era *meio de periferia* e, portanto, além de *fraco, desinteressado*. Por outro lado, o convívio com os colegas de faculdade e os professores de lá lhe dava dicas de que era preciso sempre estar procurando métodos *ativos* para atrair o interesse de seus alunos. Pela pouca experiência docente, ele concluía que não bastava *dominar os conteúdos* e se empolgar genuinamente com a matemática e a física, para conseguir que os alunos se interessassem e se *desenvolvessem* (aprendessem) a partir do que lhes *passava*.

Questionado sobre o que fazia como educador que ele achava que merecia destaque nos processos de ensino-aprendizagem que conduzia, respondeu: *às vezes, eu chego e coloco alguns versículos 'chave', para eles, e convido a irem à igreja. Ai, falei, rapaz, este pessoal aqui pode não sair daqui um bom matemático, um bom físico, mas eu sei que para a vida, eles vão levar... eh... eh... uma boa bagagem... Eu sempre levo frases, também, de alguns pensadores, coloco em final de prova algumas frasezinhas interessantes.*

Inquirido sobre seus modos para fazer do estudo da física ou matemática, por si, estimulantes do empenho/interesse 'ativo' dos alunos, num primeiro momento, ele só pensou em acenar com os benefícios trazidos pela posse de um certificado de conclusão do ensino médio para o ingresso no mercado de trabalho. Porém, quando detalhava

seu dia a dia profissional, trouxe outros elementos de seu trabalho educacional. Ciente das limitações do sistema público de ensino, melhor, da falta que um *bom laboratório* faz a um professor que é obrigado a ensinar formulas abstratas de *formas totalmente desconectadas de uma aplicabilidade que o aluno possa ‘ver’*, Jacinto relatou que quebrava a cabeça para trazer para a realidade aspectos da cinemática ou da termodinâmica em exercícios estimulantes e mais *palpáveis* para os alunos. Enquanto professor *intermediador*, sua atuação deveria ser entre os alunos e a física/matемática, ele deveria oferecer aprendizado. Em função disto, por ora Jacinto se via às voltas com o planejamento de conteúdos e com constantes reajustes destes e suas formas de ensiná-los. Embora ele parecesse ainda não estar pensando sistematicamente no ‘como’ do trabalho educacional, *na didática*, este *fator* estava presente em suas considerações constantes sobre as adequações e adaptações entre o ‘o que’ se propor a ensinar, a quais turmas e com que expectativas.

Nos momentos de preparação e avaliação do trabalho, o ‘como’ dos processos de ensino-aprendizado repetiu aspectos da educação recebida e fez críticas a esta, reproduziu velhos chavões sobre a qualidade do sistema de ensino e a de seu público, assim como refletiu sobre as preocupações do professor, suas dúvidas acerca das estratégias adotadas para obter *um mínimo de disciplina para dar a aula* em condições de levar aos alunos o *interesse em estudar*. Enfim, procurava buscar formas de explicar os conteúdos a partir de referências à concretude cotidiana. Durante as entrevistas, a questão também apareceu matizada por certa surpresa frente à variedade de questionamentos que os processos de ensinar-aprender podem suscitar.

Com o correr das semanas, ficou clara sua estranheza com a situação das aulas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, que *não teriam nem como aprender o conteúdo* que ele aprendera em dois anos, em apenas um. Preocupava-se com a meta de *cumprir os conteúdos* superando *as falhas da educação* pregressa de seus alunos e as condições precárias de que ele próprio dispunha para dar suas aulas. Diante das dificuldades para compreenderem suas pacientes e repetidas explicações, em função da formação deles e não só de *desvios da conduta escolar*, Jacinto equacionava tentativas de recuperar o tempo perdido e ainda *ensinar (...)* os conteúdos previstos para cada turma.

Inexperiente e *cheio de gás para ensinar* o que sabia, logo nas primeiras semanas de aula passou a concordar com certo *discurso circulante* de como o *colégio* (era) *meio periférico*, o público discente seria tipicamente displicente com sua própria educação. Ele recuperou a

experiência própria como aluno e vários outros casos que lhe foram contados *por conhecidos* ou ‘saíram’ *na mídia* para ilustrar sua percepção geral de que, *hoje em dia, ninguém mais respeita o professor e são poucos os que aproveitam a educação que lhes é dada de graça*, com a melhor das intenções. Porém, insatisfeito e um tanto frustrado com a previsão que seu trabalho sempre seria *subaproveitado*, enquanto ele se ‘esforçava’ *ao máximo* e recorria ao que tinha disponível; por exemplo, procurou a diretora da escola (*uma professora muito experiente* e há 26 lotada no colégio Beija-flor). Esta o aconselhou a repensar seu planejamento de ensino para todas as suas turmas, não somente as do EJA, a fazer uma *adaptação* entre *o que vai no papel e o que ele realmente trabalha em sala de aulas*, no sentido de estabelecer metas que não gerassem demasiada tensão, fosse para ele ou para os alunos, e que, atingidas gradualmente, poderiam encaminhar à complexidade teórica.

Da mesma forma, Jacinto discutia questões profissionais com seus colegas de faculdade, grande parte já professores de carreira que, como ele, tinham naquele momento a oportunidade de se graduarem, mas que, ao contrário dele, tinham *bagagem de sala de aula como professores* e sempre o ajudavam a pensar como *não perder o controle da sala para ‘o aluno’* e a encontrar maneiras de demonstrar uma *aplicabilidade* dos conceitos e fórmulas que pretendia ensinar.

Não havendo como detalhar as especificidades de seu saber-fazer de professor iniciante em termos de formação profissional formal, foi possível observar que diferentes memórias eram acionadas e suas falas não seguiam a lógica de começo, meio e fim das histórias acabadas e dos personagens ‘fechados’. É provável que estas entrevistas o tenham colocado a refletir sobre tais coisas pela primeira vez, por isto suas dificuldades para tentar explicar seu *jeito de ser*, suas falas hesitantes, suas muitas perguntas e seus silêncios.

Acreditando que havia de se *preparar melhor do ponto de vista da didática* para alcançar mais sucesso ainda nas explicações a seus alunos, ansiava pelas aulas da área de licenciatura que teria em sua faculdade de matemática. Constatou que não era um *bom leitor* e tinha *dificuldades para escrever*, o que talvez fosse associado a seu modo de estudar até então – somente lendo os *resumos dos livros do vestibular* e tendo *treinado para fazer a redação*. Ao mesmo tempo, ele vinha se empenhando em *intermediar* os conteúdos de física e matemática de que tanto gostava para os alunos e na procura de formas para *intermediar* para si mesmo, tudo motivado por estar “*fazendo uma coisa de que gostava*” e na qual investia como início profissional.

De repente, quando Jacinto falava de um dos momentos em que se viu mais *perdido* frente a sua nova profissão, o que confirmou sua *necessidade de se preparar melhor para lidar com o conflito* entre o que ele imaginava 'da' sala de aula e o que ali encontrou, ficou impactado ao notar o choque entre seu ideal e a realidade de alunos concretos. Após alguns minutos de silêncio, falou da impossibilidade, naquele *instante*, de *fechar uma conclusão* sobre este ou outros eventos parecidos no sentido de apontar uma solução. Em outra pausa, numa entrevista anterior, já havia falado de como ser professor lhe dava a satisfação de imaginar que contribuía para que seus alunos fossem *pessoas melhores*. Agora, após nova reflexão, diante da falta de respostas, ele declarou: *eu amo ser professor, amo esta área – educação*.

5.1.4. A professora Jasmim

As entrevistas com três informantes já haviam iniciado, quando uma quarta professora manifestou que gostaria de *ajudar* seu antigo professor (o entrevistador) com o *trabalho de pesquisa*. Jasmim se dispôs porque era de sua *natureza atender às solicitações* que lhe eram feitas (tal como a do convite ao corpo docente) e em função de sua *curiosidade* acerca do que o pesquisador estaria *fazendo, estava querendo, com esta pesquisa*. Isto num primeiro impulso. Depois, seu aceite para expor suas formas de lidar com alunos e sexualidade/gendramentos apareceu associado a interesses pelo processo de investigação científica e à noção de que sempre é bom *discutir o tema sexualidade*, porque ele *está mesmo presente no dia a dia* e as entrevistas poderiam ser uma *oportunidade de estar conhecendo mais, aprendendo mais sobre o assunto*.

Em março de 2008, Jasmim tinha 44 anos, duas filhas (20 e 12) e um segundo marido (41) há 16 anos. O esposo tinha um pequeno negócio próprio e a família prosperava, a filha mais velha cursava Turismo na UNEB *Campus XVIII* e, a *caçula*, 6ª série em uma *escola particular*. A própria Jasmim, com 23 anos de docência, também recentemente concluíra sua graduação em Letras e já iniciara uma especialização em gestão escolar.

Unido, o casal se ocupava da educação das filhas e as orientava acerca de como deveriam *ser e agir no mundo*, segundo os desígnios evangélicos da Comunidade Shalom, que se ancoravam *na base* que os pais de Jasmim ensinaram: *as leis dos homens não estão acima da Lei Bíblica*, mas as leis do homem devem ser obedecidas inclusive por

temor das punições divinas a *quem faz o mal*. Por seu turno, ela acreditava que instilar a obediência ‘neopentecostal’ e *construir a plena confiança* entre pais e filhos, como a que havia entre ela e a filha mais velha, lhe permitiam *conversar sobre tudo, abertamente*. A *intenção* era ajudar as filhas a desenvolverem não só sentimentos de *misericórdia e de amor cristãos*, como também de respeito ao interdito sexual.

A religiosidade se destacou na vida da própria Jasmim há cerca de 13 anos. Antes disso, sua família de origem foi católica e espírita, algo de que ela pouco falou, porque nunca se sentira *como uma espírita*. Em contraposição, expôs o sentimento de ser *evangélica e ter alcançado a graça*, através da oração e da familiarização com a Bíblia. A conversão à igreja Shalom deu-se em função de ela ter ido a outras denominações cristãs e não ter se sentido lá tão bem quanto na Shalom, e a frequência aos cultos ‘fez’ *fortalecer sua fé* e deu-lhe uma segurança maior para *viver, só viver*. Não houve uma *situação significativa*, clara, de angústia, tristeza ou desespero, não foi *algo isolado* que serviu de motivação para seu movimento de conversão religiosa. Contudo, ressalte-se, este foi paralelo ao que aconteceu com uma de suas irmãs e, depois, foi acompanhado pela outra, pela mãe, algumas amigas e, enfim, pelo marido e filhas – a *Palavra*, assim, passou a ‘ditar’ parâmetros à vida de Jasmim de uma forma mais contundente.

Jasmim morava em Eunápolis há 30 anos, mas nasceu e foi criada até os 12 anos *numa cidadezinha muito pequena* do nordeste de Minas Gerais que oferecia *raras oportunidades* de trabalho e educação formal. Na Bahia, seu pai *teve condições para terminar de criá-los* e dar-lhes a educação formal que ele próprio não teve, assim como sua mãe. Somente o irmão de Jasmim, *o único varão*, não seguiu os conselhos paternos e maternos que *valorizavam os estudos* como meio para se ter um *bom emprego e melhorar de vida*. Jasmim e suas três irmãs fizeram magistério. Duas delas seguiram a profissão, já haviam se graduado há alguns anos e, como ela, atuavam na rede estadual local, graças à *educação doméstica (...)*, *ao amor da família* e a terem podido *fazer o magistério*.

Os pais também foram exemplo de conduta como casal e na *criação dos filhos*, tendo *algumas coisas desta educação* recebida que ela gostaria de replicar com suas filhas e que ela via serem confirmadas pela *Palavra*, tais como princípios éticos e o reconhecimento dos códigos formais de *convívio social* (a *educação básica, aquela que vem de casa*). Por outro lado, sem *achar que os pais poderiam ter sido diferentes*, havia coisas da educação que recebera que *gostaria de fazer de outro modo* com suas filhas.

Desde casa, desde pequena, além de aprender o *temor a deus*, foi *orientada* e estimulada a dedicar-se e a *aproveitar os estudos* e a incorporar também o *valor do trabalho* e da autonomia econômica. Aos 16 anos trabalhava com *caixa no comércio local*, e já aprendera a *almejar* por si própria *uma posição melhor na sociedade*, acreditando na *educação para conseguir* isto. Aos 17, à época de ingressar no *ensino de segundo grau*, excluída a hipótese de fazer *uma faculdade*, não lhe pareceu *muito útil* somente um diploma de ensino médio e, ao constatar que sua única alternativa seria escolher entre o curso de técnico de contabilidade e *fazer magistério*, optou por este último, como suas irmãs. Uma vez que não se *identificava com números*, ela escolheu o que estava *menos fora de cogitação*, acreditando que teria maiores afinidades.

Questionada uma primeira vez, Jasmim não citou qualquer desejo de exercer a docência que lhe tenha surgido antes da escolha ou da parte final de sua formação: apesar de *boa aluna*, ela somente sentiu alguma *empolgação* com o curso a partir das atividades de estágio e acreditava que mesmo assim o *magistério não (a) preparou para entrar a primeira vez numa sala de aula*. Até começar a lecionar, em 1985, *não tinha certeza se queria mesmo* ou se *ia mesmo saber como ser professora*. O querer gradualmente se confirmou nos *desafios* que ela *enfrentou* para *'descobrir'* como fazer, o que fazer e o que esperar de suas aulas e alunos.

A experiência inicial de se ver entre os *mais pequenos, como professora de terceira série*, e, depois, a ter assumido uma turma de alfabetização, tendo a própria filha como aluna *'caloura'*, a colocaram em situações muito enriquecedoras para sua formação profissional e também serviram para que ela reconhecesse que *não tinha afinidade para trabalhar com alunos desta faixa etária*.

Sua carreira docente começou como consequência do ideal de prosseguir nos estudos o máximo possível e por ter sido contratada pelo Estado logo que se formou. Entretanto, a experiência inicial citada, além de lhe ensinar e *assustar*, a colocou *em contato com a educação especial de surdos*, implantada há dois anos no mesmo local onde trabalhava, e ocasionou que desenvolvesse *afeição por eles* e fosse *'tocada'* por sua *condição de maior vulnerabilidade*.

Coincidentemente, quando Jasmim confirmava que preferia não trabalhar com as séries iniciais, tal como lhe caberia na rede estadual, foi

convidada para assumir uma das *turmas especiais*⁷⁰ e passou a ser professora *especial* em período integral. Ficou nesta função por cerca de oito anos, *quando veio a inclusão total e os alunos surdos* tiveram reconhecido seu direito de frequentar a escola sem estarem *apartados* em salas diferenciadas. A longa e *muito difícil, muito difícil mesmo* experiência como professora de alunos com deficiência auditiva e, depois, a não menos complexa, como coordenadora da inclusão, mantida a função de professora de Libras⁷¹, permitiram-lhe *desenvolver conhecimento teórico-prático* e uma forte *vinculação* com o ensino-aprendizado dos alunos surdos.

Jasmim contou que desde que assumiu a primeira turma de surdos se viu plenamente apoiada e acompanhada pelo setor responsável da Secretaria de Educação do estado. Disse que os muitos cursos, encontros e os diversos materiais que lhe foram/eram disponibilizados, associados à prática, ajudaram-na a se preparar. Logo ela pode *notar que havia uma melhora dos alunos especiais* e que esta não se restringia ao fato de terem aprendido Libras ou começado a ler ou escrever, era *uma coisa mais ampla*, se referia a uma *melhora da auto-estima deles*. Os efeitos imediatos das primeiras observações deste tipo fortaleceram seu vínculo e favorecerem o envolvimento com a *missão de ajudar estes alunos*, levaram-na a estudar formas para superar as inúmeras *dificuldades e (os) muitos, muitos obstáculos (...)* enfrentados aí.

Nos primeiros dois anos, a turma *especial*, que deveria ser somente para surdos, *‘recebia’ também alguns alunos com problemas mentais: era cada coisa, síndrome de Down, paralisia cerebral*, porque as *pessoas achavam que era uma turma menor ou que, porque era a sala era ‘especial’, podia mandar tudo o que fosse para lá*. Enfim, a princípio, nem a direção da escola respeitava os limites e objetivos das duas *turmas de surdos* ali instaladas. A questão foi resolvida com respaldo da coordenação geral do programa de educação para surdos, mas, até solucioná-la, Jasmim teve de *conviver com outras situações especiais* e, então, a *oportunidade de fazer até algum curso sobre deficiência mental*. Foi quando teve a *única discussão orientada sobre educação sexual*, dada em função de coibir as *manifestações de sexualidade a florada demais* e que seriam típicas dos alunos com

⁷⁰ A professora Jasmim, apesar de haver adotado em suas práticas como coordenadora da inclusão a terminologia alunos com deficiência auditiva, nas entrevistas se referia a eles como *especiais*, no sentido de valorá-los em suas habilidades, a despeito da surdez.

⁷¹ Libras: linguagem de sinais, segundo Jasmim, forma de comunicação que muda a vida da pessoa surda, e que ela faz questão de ensinar tanto quanto a linguagem escrita, destacando inclusive as similaridades e *diferenças estruturais* entre elas.

problemas mentais que, segundo ela, *têm aquela necessidade e parece que ela se torna impossível, e eles não conseguem controlar.*

O afeto devotado à educação dos sujeitos surdos fomentou que todo o suporte oferecido pela Secretaria de Educação do estado tenha sido aproveitado avidamente por Jasmim, que o empregou no desenvolvimento de um processo educacional próprio e voltado a ajudar na superação da surdez. Por sua vez, sua *performance* profissional fortalecia o envolvimento com os alunos e destes com seu aprendizado. Assim, *nestes quase 20 anos*, ela acompanhou as transformações paradigmáticas deste tipo *especial* de ensino-aprendizado, da época em que se exigia tentativas de oralização (quando ela *tomava até curso com fonoaudióloga para, depois, aplicar na 'sala' aqueles exercícios*) e se recorria a aparelhos auriculares, até os dias de hoje, em que a *inclusão total* ainda sofre com a resistência, o despreparo e o preconceito, embora tenha 'obrigado' a comunidade escolar a conviver com os surdos.

Jasmim citou Vygotsky, dizendo que os alunos *surdos só tinham uma dificuldade de comunicação*, mas que muitos na sociedade ainda achavam que eles teriam algum *déficit mental*. Argumentou que a única coisa que eles precisavam era que as pessoas à volta deles fizessem uma *adaptação das formas de ensiná-los* e se dispusessem a aprender como se comunicar com eles. Para ela, que recorria a *recortar e colar figuras, a filmes, ao que fosse preciso*, para iniciar seu trabalho de alfabetização e de *ensino das Libras* (independentemente da idade do aluno ou do dia do ano que a ela este se apresentasse), era visível a *extraordinária capacidade* de seus *alunos especiais aprenderem, se desenvolverem*, quando eles tinham os *meios* históricos e culturais para tal. Deste modo, com a *chegada da inclusão total*, além de trabalhar para alfabetizar e ensinar as Libras, Jasmim assumiu a *tarefa nada fácil de coordenar*, no período matutino, a entrada e o *convívio* de alunos surdos nas salas de aulas dos colégios estaduais de Eunápolis.

Seu conhecimento adquirido também passou a ser empregado para enfrentar as dificuldades de professoras que alegavam que suas salas de aulas já estavam *complicadas demais e que elas não tinham qualquer preparo para trabalhar na educação especial* ou, até mesmo, *que diziam simplesmente que não queriam aluno surdo em suas aulas 'regulares'*.

Noutra via, o novo formato de seu trabalho com os surdos ocupava Jasmim somente pelo período da manhã, então ela optou por *voltar para a sala de aula 'regular', pegando o turno do noturno*, pois trabalharia com alunos mais maduros e teria tempo para ajudar o marido com seu comércio. Assim, Jasmim foi professora de língua portuguesa

(mas também de sociologia e filosofia, a contragosto), por seis anos, no colégio Beija-flor, quando também se graduou, antes de assumir a vice-direção, no início de 2008. Tal atitude foi tomada porque a nova diretora e a maior parte do corpo docente pareciam se alinhar de forma mais coesa como grupo de trabalho e em torno de algumas diretrizes que ela achava que, implantadas, *ajudariam a melhorar o ambiente de trabalho* e resultariam em *benefício principalmente para os alunos*. Isto foi feito, porque, afinal de contas, ela própria acreditava que contribuiria o melhor possível como gestora e, no futuro, poderia retornar à sala de aulas com *outra energia*.

Naquele momento Jasmim precisava de um *descanso* para metabolizar certa irritação no trato com os alunos ‘regulares’ e acreditava na competência da colega que assumiu a direção, para ser sua vice. Isto ocorreu na primeira entrevista, realizada fora do colégio Beija-flor, na sala de apoio à educação inclusiva, onde ela pode mostrar os cadernos de seus *alunos especiais* e falar das dificuldades da surdez, deixando transparecer a vivacidade com que atuava junto ao público com deficiência. Então, estava ‘no ar’ sua alegria com a docência, apesar de que, momentos antes ela foi questionada e também afirmou que *talvez* não fosse professora, se tivesse tido alternativas de profissionalização. Na segunda entrevista, realizada na sala da direção do Colégio beija-flor, espontaneamente, Jasmim mencionou que quando *era menina gostava de brincar de professora das árvores e dos passarinhos* e retomou a questão de sua escolha profissional para que o pesquisador não ficasse com a *impressão* que ela se arrependera ou seu *amor pela profissão*, nascido junto com o início da carreira, tivesse sucumbido às dificuldades e decepções.

Ao contrário, seu aperfeiçoamento profissional e a vontade que seus alunos especiais tinham de aprender fortaleceram-se mutuamente e alimentaram seu compromisso com a educação, de um modo geral e não só em relação aos *especiais*. Porém, com estes últimos as relações também eram ‘especiais’, assim como as respostas destes alunos a seus esforços davam *um ânimo novo*. O envolvimento com eles não se restringia a ajudar somente em seu desenvolvimento da comunicação, ela se comprometia com o enfrentamento do isolamento que a falta da linguagem oral lhes impunha. Assim, Jasmim era também *amiga dos alunos* e, noutras ocasiões, além disso, era a *referência de pessoa adulta* e confiável com quem eles e elas poderiam *desabafar e conversar sobre tudo*, inclusive os sentimentos infligidos pelo preconceito e discriminação que vivem *até dentro de casa*.

Ultimamente, além de ouvir os *especiais* e aconselhar a *não ligar para as pessoas que não os entendiam* e a *não desanimar* por conta dos *obstáculos da vida*, ela própria vinha enfrentando a *realidade terrível* do preconceito daqueles/as que, na porta de sua sala de aulas, se recusavam explicitamente (frente a coordenadora local da inclusão) a aceitar até a *simples presença do aluno surdo na aula* deles/as. Esta *resistência de alguns* não a *esmoreceu*, apesar de desanimadora, era preciso *lidar com ela como ela é (era) na realidade*, Jasmim sabia que havia *aquele professor 'da rede' que não sabe como comunicar, sabe que suas aulas expositivas não funcionam tanto com o aluno surdo e diz que não está preparado, fica apavorado que não vai saber lidar*. Ela ficou, no entanto, impactada foi com aqueles/as profissionais que recusavam peremptoriamente sua oferta para os/as *auxiliar a aprender o básico da linguagem das Libras*. Jasmim sabia que enfrentava, às vezes, *preconceito puro e falta de compromisso total* dos/as professores/as que deveriam estar preocupados com ajudar os surdos a se educarem e terem maiores chances na sociedade, mas que só aceitavam este *tipo de aluno* porque ela fazia *valer a lei da inclusão total*. Esta postura foi adotada porque ela acreditava que mesmo que seu pupilo *especial* ficasse um pouco isolado do professor, o *convívio poderia ajudar alguns* (educadores/as), *alguns!*, a *se abrirem, se aproximarem do aluno surdo*. Ela frisou e repetiu o *'alguns'*, porque já comprovou certa vez que era possível acontecer esta aproximação, mas nem sempre isto se dava e o professor poderia tornar-se ainda menos sensível a este discente.

Essa *'realidade'* vivida mais recentemente de *enfrentar o preconceito* de colegas, no desempenho de seu trabalho *'na'* educação inclusiva, reverberava visceralmente e a chocou nas primeiras vezes em que ocorreu, mas ela não ia *desanimar só porque alguns não são tocados* e muitos ainda tratam a inclusão total a *contragosto*.

Nas entrevistas, Jasmim foi explicitando as diferenças entre a profissional das manhãs e a professora do noturno. Após anos de trabalho nas duas *'frentes'*, concluía que faltava preparo a seus colegas e também a ela própria, no seu caso, mais para aperfeiçoar seu trabalho no Beija-flor. Para ela, a questão se complicava, porque as *condições para se trabalhar a educação nunca seriam como deveriam ser* e os alunos/famílias sempre estariam aquém do melhor que eles poderiam dar de si para contribuir com o desenvolvimento de todos, embora ela não pensasse o mesmo acerca do interesse dos *especiais*. Jasmim também era ciente de seus limites e qualidades e, numa entrevista, deu-se conta de que ela era bastante mais envolvida, ativa, *'inquieta'* frente aos processos de ensino-aprendizado dos surdos, e que não tinha a

mesma desenvoltura na condução de suas aulas para os demais alunos do Beija-flor.

Dada a proximidade, os *especiais* a *procuravam em função de problemas pessoais, problemas de todo tipo*, inclusive, para contar sobre temores de gravidez que não foi planejada ou até do *aparecimento de sintomas que eles pensam que é (de) doença venérea*. Com estes alunos, a depender da faixa etária e se haviam iniciado a vida sexual, apesar de ressaltar as *orientações d'A Palavra*, ela falava *sem rodeios* sobre o que fosse necessário para que eles e elas não se expusessem a uma doença ou gravidez sem estar casados/as. Ou seja, um movimento que demonstrou de princípio que as atuações em educação sexual não estavam 'no horizonte' diário do seu trabalho didático-pedagógico. Por outro lado, é de se considerar que Jasmim logo declarou suas diretrizes para este tipo de trabalho e que, sim, era atuante junto a seus alunos, mas só os *especiais*. Atuava no limite da heterossexualidade. Em respeito à *Palavra*, pregava que o sexo tinha seu tempo, como tudo na vida, que o melhor era esperar o casamento. Porém, *quando ela tomava conhecimento* de atividade sexual de *alunos especiais*, era aberta a discutir, *sem problemas*, a manutenção segura e saudável da sexualidade, *mas com responsabilidade*. Sendo possível se considerar que Jasmim (como os demais) tenha iniciado e talvez terminado sua participação na investigação tendo em mente que, apesar de *despreparada para lidar com a sexualidade como está hoje em dia*, como professora e como pessoa, tinha uma concepção de como deveria ser a educação sexual, suas práticas e 'resultados'.

Tudo sempre no limite da heterossexualidade, pois apesar de se sentir a mesma professora *especial* com os dois alunos identificados com *jeito ou comportamento de gay*, um que tivera há muitos anos e outro atual, ela nunca teve com eles uma conversa privada de aconselhamento, que já teria tido se eles fossem heterossexuais. Isso por que em determinado momento de seu longo e íntimo *convívio*, ambos já estavam maduros o suficiente para que ela os orientasse sobre sexo seguro e responsável, além de 'temente a deus', sem que pudesse estar *instigando-os* a uma *sexualidade precoce* por causa disso. Ela os tinha alertado, falando de modo geral do assunto no grupo deles, e considerava que *não tinha mais o que fazer*. Lidando concretamente com os *especiais* que ainda poderiam enfrentar a homofobia, tratando com os colegas e familiares deles, Jasmim evitava tocar no assunto homossexualidade. Fez isto uma única vez, assim mesmo porque não teve alternativa a não ser acalmar a mãe que chegou desesperada na escola, querendo saber dela se achava que seu filho era homossexual e

que ouviu da professora que ainda seria *cedo para se ter alguma certeza* sobre a orientação sexual do referido menino (11 ou 12 anos à época). Ela não informou à mãe que estava vigiando as idas dele ao banheiro e que já havia pego *ele mexendo no coleguinha, lá*, isto porque *não saberia nem como falar uma coisa dessas para uma mãe – a mulher já estava desesperada*.

O primeiro aluno *com jeito, trejeitos, assim de gay* que ela teve, hoje um belo rapagão, *acabou assumindo* a homossexualidade e, graças também às possibilidades de sua família, estava cursando faculdade. Ela o achava bem sucedido, mas intimamente lamentava que nunca tivesse feito nada para *tentar evitar ‘isto’... que ele virasse*. Ao mesmo tempo, como ela disse: *eu não tinha nem como fazer qualquer coisa diferente disso, como que eu ia chegar e falar, não, não pode? Eu não sei, será que ele escolheu isto, como será que é? (...) Eu não podia também, chegar, falar, ah, tudo bem...*

No caso do segundo aluno que ela *sabia que ele era*, ciente que o *menino estava frequentando o posto à beira da estrada* (ponto de prostituição conhecido na cidade) e após muito ponderar, chamou-o para uma conversa e perguntou se ele era *gay*. Dada sua negativa, ela nem *entrou no assunto de ele ir no posto*. Achando-se *despreparada* para falar disso de *cabeça aberta*, Jasmim não voltou à carga, apenas reforçou para o grupo os perigos de se *ficar transando com um, com outro* e ficou atenta aos comentários dos colegas e ao comportamento dele. Em alguns meses, notou que *ele estava distante das* (duas) *meninas* com quem ele frequentou o posto, além do que, um aluno que morava próximo ao local não vira mais nenhum dos três lá e o restante deles não fez mais *fofoca*⁷² *dele com estas coisas...* Em paralelo, ele vinha *ficando mais com um novo amigo*, também aluno *especial*, e *parecia mais calmo e indo bem nos estudos*.

Já no caso de seu trabalho com os alunos mais maduros do Colégio Beija-flor, além das possibilidades de preparo de suas aulas e dos interesses discentes serem outros, menos favoráveis, *o meio lá de onde vinham* os alunos do noturno também não os preparava o suficiente para que respeitassem o professor e soubessem aproveitar a oportunidade de estudar que estavam tendo. Como professora do Beija-flor (ou vice-diretora) ela evitava *polemizar* ou dar chance a que os alunos e alunas tumultuassem as aulas e atrapalhassem *aqueles que*

⁷² Como Lys, Jacinto e Violeta, Jasmim *ficava sabendo de muita coisa dos alunos especiais* porque os colegas *fofocavam*, eles *contavam tudo*, muitas vezes querendo ajudar o amigo, noutras, esta via de acesso a eles era mantida aberta.

estavam ali para aprender o que o professor quer passar; e quando eles falavam de sexo era sempre para bagunçar, para vulgarizar e tentar chamar a atenção. Por isso ela não abordava o assunto do ponto de vista da educação sexual. Quando surgiam estes *gracejos sem graça de vulgarização com isto... de pegar o sexo e banalizar*, ela *cortava logo*, pedia à turma que *voltasse atenção a aula*. Ocasionalmente, aconselhava que se devia *tratar o assunto sexo com mais cuidado* e discrição. Para ela não haveria problema em atuar como educadora sexual *numa eventualidade*, embora à primeira vista achasse desnecessário alertá-los sobre os perigos, não só para evitar que os alunos fizessem *bagunça* com o assunto. Apesar de dizer que eles não seriam *maduros o suficiente para tratar o assunto com a seriedade* que este requer, por outro lado, achava que *eles já tinham idade para saber se cuidar... sabem se prevenir*. Havia ainda outro *motivo* para ela não cogitar atuar na educação sexual junto aos alunos ‘regulares’, *antes de mais nada*, ela se ocupava em manter o *controle da sala e em cumprir os conteúdos esperados para cada série*, com as dificuldades em obter resultados a seu empenho em ensinar.

Acreditando estar sempre à frente de seus alunos em termos de conteúdos, Jasmim se desembaraçou com sucesso até quando teve de assumir disciplinas com as quais não estava familiarizada, por vezes, recorrendo a dar *aulas decoradas*, por exemplo, de sociologia. Lecionando a disciplina que mais gostava e para a qual se achava melhor habilitada, língua portuguesa, ela atuava refletindo de forma menos sistemática sobre suas relações com os alunos, do que quando tratava dos *especiais*. Ela colocou, entretanto, *em prática* formas variadas de dar suas aulas, aplicou o que vinha estudando e ponderou sobre algumas de suas ações e das reações das turmas ‘regulares’. Em mais de uma ocasião, ela chegou a se *surpreender com resultados* (excepcionalmente) *maravilhosos obtidos* com algumas turmas ou alunos, por vezes, simultâneos a respostas diametralmente opostas de turmas/alunos do mesmo nível, sendo que tiveram a mesma professora e foram sujeitos a *praticamente a mesma proposta de aula*. De repente, ela se perguntou como pode ter *acontecido: duas turmas do mesmo nível, vizinha de porta* uma da outra e que *tiveram a mesma professora*, que achava que *tinha dado a mesma aula*, às vezes no mesmo dia (...) *apresentarem resultados tão diferentes?*

Esta surpresa lhe apareceu como possível objeto de reflexão pedagógica depois de três anos de ‘acontecida’. Ela não recordava de ter se colocado mais que um questionamento geral acerca da disparidade qualitativa da produção destas duas turmas, como o resumido acima, até

ser ‘instigada’ pelas/nas entrevistas acerca de seu modo de atuação como professora ‘regular’.

No entanto, *aliada de quase todas as colegas* do colégio Beija-flor e sempre comprometida com o ideal de *ajudar* a quem lhe fosse possível, *como pessoa ou professora*, Jasmim cumpria sua missão junto aos alunos ‘regulares’ *passando*, com certeza e segurança, o conteúdo pertinente à sua série *adaptado à realidade deles (bagagem e educação básica, doméstica)*. Além disso, ela pretendia estimulá-los a *lutar por uma vida melhor*, alertando para a educação como meio para isto e que a obediência à *Palavra* levaria à *graça de deus*.

Neste sentido, durante toda sua vida como professora da educação inclusiva Jasmim sempre se mostrou disposta a se *auto-avaliar e a mudar até mesmo a maneira de pensar algumas coisas* – nesta seara sempre se mostrou capaz de conduzir seu trabalho em respeito à constante busca de melhores formas de ajudar os processos de aprendizado-desenvolvimento de seus alunos surdos. Correndo em paralelo, a qualidade de seu trabalho no Colégio Beija-flor estava assegurada pelo domínio que tinha dos conteúdos que deveria *passar* e das maneiras como deveria *fazê-lo*. Jasmim duvidava um pouco, apenas, de suas habilidades para lidar com eventuais alunos que fossem *barra pesada* e de que estes alunos e suas famílias, de fato, saberiam dar valor a seu trabalho como professora.

5.1.5. Um breve quadro dos sujeitos e a produção dos relatos sobre eles

Para fins de identificação dos sujeitos, lembremos que **Violeta** tinha 54 anos idade e 26 de profissão, cursou apenas o magistério, era divorciada, mãe de duas filhas universitárias e a professora que, apesar de ser mais centrada no interdito sexual, com mais frequência alertava os alunos do Beija-flor para os *riscos do sexo*.

A professora **Lys** tinha 46 anos e 22 de profissão, cursou o magistério e, recentemente, a graduação em Pedagogia, era casada, tinha um filho universitário, um com 14 anos e uma de 12. **Lys** preferia separar suas crenças *pessoais* de suas práticas docentes, mas passara a discutir as *desigualdades* de gênero quando assumiu a disciplina de educação física.

Jasmim, com 44 anos de idade, contava 22 de trabalho, ‘fez’ magistério e, em 2006, concluiu a graduação em Letras, ela era casada, tinha uma filha *na faculdade* e outra de 12 anos. **Jasmim** se dedicava à

educação de alunos com deficiência auditiva e era professora no período noturno no Beija-flor.

O professor **Jacinto**, com 21 anos de idade, tinha apenas alguns meses de prática docente, era estudante de licenciatura em Matemática, solteiro e egresso do ensino médio regular. Ele não *se imaginava* atuando em educação sexual.

A intenção de trazer estes relatos pretendeu atender à difícil diretiva de não fragmentar os processos buscados em partes de um todo irreconstituível. Assim, as análises foram pautadas nas **significações** produzidas na investigação, tomadas ao mesmo tempo como figura e fundo. As atividades de produção dos relatos produziram informações das práticas e sentidos, e também dos contextos de sua produção e dos modos como os sujeitos aparecem implicados, seja do ponto de vista da formação profissional ou da constituição generificada singular do cotidiano profissional. Para isto foi necessário que o pesquisador se propusesse imergir no campo de estudos e que aos/as entrevistados/as se 'soltassem' para falar e expor os sentidos e as articulações de suas produção e nos contextos vivenciais.

Os processos de **significação** foram analisados, a partir das tramas de sua historicidade coletiva, de movimentos de aproximação-estranhamento do pesquisador às perspectivas dos sujeitos na tentativa de superação de compreensões lineares ou deterministas das processualidades do humano. Partindo das produções dos sujeitos, objetivou-se manter atenção para encontrar os intertextos e os contextos de emergência de suas enunciações, trabalhando com o que o autor (o sujeito da pesquisa, na situação de entrevista) e suas significações disseram sobre si mesmos e de suas práticas. As gramáticas e semânticas que constituíam as posturas em estudo foram garimpadas nas próprias palavras dos sujeitos, nos sinônimos que utilizaram, nos silêncios e nos modos como organizavam e realizavam suas falas (Bakhtin, 2006).

Articulações também foram estabelecidas entre as produções das atividades de campo e aportes teórico-conceituais acerca da constituição do sujeito educador/a e, por exemplo, a problematização das relações de força/poder que permeiam este campo.

As entrevistas, a observação e os documentos que compuseram o *corpus* da investigação, articulados às bases conceituais e metodológicas expostas, instruíram as perspectivas de análises dos processos singulares procurados e de suas condições de possibilidade; como uma compreensão das posturas investigadas que remeteu também aos contextos extra-verbais. Por exemplo, às configurações das relações

interpessoais, em situações vividas no ambiente profissional, nas quais foram produzidas **significações** da sexualidade e/ou das masculinidades-feminilidades.

Enfim, os procedimentos de produção de resultados e de análise foram se instituindo durante o correr da pesquisa, numa artesanania⁷³ em que, das relações com os/as informantes educadores/as, emergiram significados/sentidos e seus contextos de possibilidade –informações tratadas sem tornar o sujeito alheio ao social (inexistentes um sem o outro) e de modo orientado à superação das dificuldades de se tomar o sujeito sem descolá-lo do que o constitui enquanto com ele emerge.

5.2. O acontecimento da investigação

A investigação das posturas docentes dos informantes frente à sexualidade começou propriamente no momento do contrato de entrevista, no estabelecimento dos termos da participação e no início do *convívio* com o entrevistador. As relações entre estes sujeitos acabaram por se constituir o *corpus* de análise tanto quanto os caminhos/escolhas que levaram à profissão e os processos mediados que, ‘hoje em dia’, constituem seu saber-fazer de professoras e professor em relação à educação sexual escolar.

As histórias destes sujeitos e suas entrevistas forneceram material para os quatro relatos⁷⁴ resumidos anteriormente e à realização desta pesquisa, cuja proposição conformou o contexto de produção das **significações** singulares, delimitando o tema, sugerindo questionamentos e dando o tom geral à realização das entrevistas. A proposta da pesquisa já estabelecia em linhas gerais os *assuntos* e as formas de falar deles, no ambiente institucional do ensino básico e público. Posteriormente, os critérios que selecionaram o que seria relevante foi estabelecido segundo o recorte, os fundamentos e objetivos da pesquisa.

Foi planejado que as perspectivas assumidas pelos informantes para falarem de si conduziram as atividades de campo e contribuiriam

⁷³ Segundo os dicionários Aurélio e Houaiss, artesanania é um neologismo, está dicionarizado apenas o termo *artesanalidade*, o qual se refere ao que é feito com as mãos. Emprega-se aqui o termo artesanania com a intenção de fazer referência ao trabalho autoral que exige paciência e atenção às minúcias.

⁷⁴ Os relatos deram um ‘princípio’ e um ‘fim’ artificiais a vidas em devir cuja completude não foi pretendida aqui. Sua elaboração se circunscreveu a um recorte arbitrário, orientado e fundamentado pela investigação dos processos de significação do ser professor/a e, em sendo, *ter de lidar* com a educação sexual escolar.

para a elaboração das diretrizes à análise do *corpus* – que, afinal, não existiria sem a autoria deles. Isto por que buscávamos a processualidade de suas apropriações-veiculações, por modos de criar condições para observar a perspectiva que adotavam, as bases em que se apoiavam, os sentidos e encadeamentos de que se utilizavam na produção de suas falas e de si mesmos como professor/as, informantes e sujeitos. Assim, as entrevistas seguiram o fluxo do que mobilizava os informantes, de modo que as atividades de investigação desenvolvidas com cada um/a podem ter caminhado numa sequência ligeiramente alternativa à que apresentamos, mas que é coerente com a noção de produção histórico-cultural das singularidades. As respostas à primeira pergunta do pesquisador, acerca do que levou a participar da pesquisa, deu início a quatro roteiros e revelou algo da motivação dos quatro informantes, a quem passamos a palavra:

Violeta – Não... Sabe porque eu aceitei participar da pesquisa?... Por que eu vi que você estava com necessidade de ter alguém pra participar e eu não gosto de dizer não para as pessoas. (...) E eu fico tão assim, fico muito triste quando eu vejo assim, alguém correr: “eu não quero, eu não faço...”. E alguém tá precisando. (...) Agora eu sou assim, eu vou te explicar, eu não fiz faculdade, eu fiz o magistério, depois, fiz, assim, cursos adicionais (...).

*Lys – Por que eu acho muito interessante a questão da sexualidade, é interessante discutir este tema, além do que, ele é polêmico e – de certa forma – ele é difícil de ser trabalhado, então, quanto mais a gente conhecer, a gente que trabalha na área da educação, quanto mais eu puder conhecer, minha curiosidade é conhecer acerca do fator sexualidade pra poder **trabalhar** esta questão de **gênero** em sala de aula, meu interesse foi este.*

Jacinto – Eu posso ser sincero com você? Oh, André, é... Por que, hoje, você tá precisando de mim, você tá querendo fazer teu doutorado e, amanhã, (...) sou eu que posso estar querendo.

Jasmim – Não, não é fácil isto aí, não... Você tem que ter muita ousadia pra você enfrentar uma entrevista dessa, por que, você... né... Ainda mais com ex-aluno, como é o meu caso, né... que sou sua ex-aluna, aí, você sabe que você vai ouvir!...

Claro que teve muita coisa de valor, muita coisa de valor, naquela sala, inclusive, eu aprendi muito!, mas também teve coisas assim que eu vou te falar...

Assim, os quatro logo mostraram um pouco de seu *jeito de ser* e dos interesses em participar da pesquisa. Como só Lys priorizou falar de gênero, o tema da pesquisa apareceu em segundo plano para os demais, que alegaram ter se voluntariado para *ajudar* o entrevistador e para *aprender* sobre o processo investigativo, algo ‘pessoal’ que considerou o proponente em primeiro plano e, secundários, os objetivos explicados no convite. Lys contou que estava incluindo discussões sobre discriminações em suas aulas; Jasmim, minha ex-aluna, passou os 10 primeiros minutos falando tudo o que não falou das *aulas de psicologia*, na faculdade; Jacinto, noutra ocasião, mencionou que a diretora da escola havia sugerido que ele se ‘voluntariasse’, mas garantiu que isto não foi determinante de seu interesse. Violeta tinha o hábito de ajudar, aceitava *estagiárias* e pesquisadores/as, então, ressaltou que não era graduada, mas tinha muita *experiência de vida* e *princípios religiosos*.

Logo após explicarem suas motivações, todos os quatro sujeitos, invariavelmente, ressaltaram *ser evangélicos* e que sabiam que sua *fé religiosa* ia aparecer ao abordarem as questões de gênero e da sexualidade. Lys, que explorava a educação física como forma de *enfrentar o machismo* que ainda assombrava meninos e meninas, também sentiu necessidade de dizer que era uma *pessoa religiosa*. Resumindo a ‘mensagem’ de todos, naquele primeiro momento, citamos essa professora: *eu acredito no casamento... também sou a favor, assim, desta permanência da questão da orientação sexual... de que deus criou o homem, homem, e deus criou a mulher, mulher... Eu acredito nesta afirmativa e tenho meu pensamento voltado pra isto.*

Como se verá adiante, as três professoras precisavam ‘sentir’ que tinham *domínio do assunto* para atuar em educação sexual e ter ‘seu pensamento voltado’ para a religiosidade lhes fornecia *um mínimo, em termos de certo-ou-errado*, em que acreditavam e do qual podiam basear a orientação para suas práticas docentes. Mais do que isto, a obediência aos evangelhos era para ser seguida *em todos os setores da vida* delas e dos familiares. Assim sendo, logo no início das atividades de pesquisa quiseram checar a aceitação de suas *posições religiosas* pela *pessoa* do pesquisador à sua frente.

Desde o começo da realização das entrevistas as relações de pesquisa se mostraram um elemento a ser considerado, na elaboração do entendimento sobre o *ser professor/a* e a educação sexual escolar, que

são totalidades intangíveis, mas cuja processualidade singular tentaremos descrever em co-autoria com a literatura e os informantes, que generosamente compartilharam suas *concepções* sobre seu trabalho e que *respaldavam* suas *atitudes* docentes (e como sujeitos) frente à sexualidade e às feminilidades-masculinidades. O fato é que as três informantes logo quiseram *alertar* que suas ‘mensagens’ seriam dirigidas para o sujeito-pesquisador, tanto quanto ao *conhecido professor da UNEB*, e que parte do conteúdo dessas seria de cunho cristão-evangélico e, portanto, contrário à homossexualidade. Ou seja, as relações de pesquisa, o encontro entre informantes e pesquisador já prometiam se constituir arenas à produção de *significações* da sexualidade, tanto quanto as entrevistas contribuíram para expor a processualidade singular que dava sentidos ao exercício docente e às concepções acerca das práticas em educação sexual escolar.

5.3. As relações com o pesquisador: homofobia e alteridade

Após meses, ouvir novamente as gravações permitiu recordar os olhares trocados, as posturas corporais assumidas e, principalmente, reviver as emoções nas entonações das vozes e as evocadas pela presença do outro. Tal exercício contribuiu para, após a produção dos relatos, recuperar o clima relacional experimentado nos encontros sucessivos com cada sujeito, no acontecimento das *significações* das quais só temos registradas as falas, em gravações em áudio, e as palavras, em detalhadas transcrições.

As entrevistas foram planejadas como atividades de comunicação face a face. Supúnhamos que dariam espaço para os/as informantes se posicionarem, mas não imaginávamos que sua realização implicaria em *aconselhamentos*, *desabaços*, enfim, que o contexto de produção da pesquisa se mostraria tão permeado da intenção de *aproximação pessoal*. Foi surpreendente que os quatro fossem evangélicos e somente Lys tivesse interesse específico no tema da pesquisa. Entretanto, mais inesperado foi o fato das informantes terem seguido um ‘protocolo’ para os contatos iniciais, muito semelhante entre si, todos aproveitaram que foram convidados a falar, para evangelizar seu ouvinte, a *pessoa* do pesquisador. Começaram com o discurso neo-pentecostal de *pecado versus graça divina*, obediência heteronormativa *versus* autonomia sexual, que daria as bases, os critérios, que configurariam suas possibilidades de participar de uma pesquisa sobre suas *significações* da sexualidade e dos gendramentos.

No primeiro contato com o pesquisador, a ‘etiqueta’ das relações interpessoais e o *receio de ofender* não foram suficientes para calar *o que se tinha de dizer*. Calar poderia significar destituir de sentido qualquer reconhecimento que o/a próprio/a sujeito fazia de si mesmo/a, quando quem estava a sua frente era visto como diferente do ‘normal’. Como não queriam *ofender*, no começo, tudo foi dito com poucas palavras e muitas reticências, que deveriam compor esta escrita, em respeito aos olhares tão significativos que vieram, então, no lugar de suas vozes. Dada a postura *tranquila* do pesquisador, as informantes logo voltaram *ao assunto*. Na primeira entrevista mesmo disseram que já tinham *ouvido falar* de mim e que respeitavam o profissional e a pessoa, mas que sua fé levava a *desaprovar o homossexualismo*. Por outro lado, viam no pesquisador o que chamaram de *homossexualidade assumida* e ficaram intrigadas acerca dos interesses que moveriam *alguém assim* a querer ouvi-las e já haviam avaliado estes aspectos antes de quererem ser entrevistadas.

No desenrolar da produção das entrevistas, as expectativas sobre o interlocutor-pesquisador e seu universo linguístico, social, cultural e ideológico, e as ‘descobertas’ face-a-face se fizeram presentes, dialogaram com a produção de suas falas. Pode-se imaginar que o próprio correr do tempo e o *convívio* na escola tenham contribuído com a produção de sentidos para o pesquisador (e ‘sua’ *pessoa*), para o horizonte ideológico, os repertórios semióticos de produção da pesquisa e até para si mesmas.

Assim, abordaremos as circunstâncias em que as três informantes tomaram a *pessoa* do pesquisador como destinatária e motivadora de suas *significações*. Esta primeira menção ao interdito religioso da diversidade sexual foi feita por que fui visto como *homossexual assumido* e não participariam se vissem que suas *atitudes e concepções* teriam um receptor hostil. Compreendemos, então, agora que elas fazem uma educação sexual, digamos, ‘laicizada’ pelas urgências do dia a dia. No início, tal percepção foi possível porque nos permitimos continuar os diálogos, após a revelação da ‘religiosidade’ de seus *padrões normais* de gênero e sexualidade (e da homofobia inerente a eles). Pude⁷⁵ refletir

⁷⁵ Uma explicação se torna necessária. Este texto é feito das palavras dos teóricos, das orientadoras, da legislação e dos informantes, de quem pretendíamos ouvir também o não-dito. Fazendo minhas próprias, as palavras que em princípio eram alheias, me propus empregar o “nós” quando passasse a relatar a realização da pesquisa. Contudo, tendo sido chamado pelo prenome e sido tomado como receptor direto e *peçoal* de suas posturas frente ao tema de estudos, me vi compelido a me assumir a primeira pessoa ‘do’ singular neste trecho do relato

sobre o que houve, depois, com minhas orientadoras, o *corpus* e a literatura. Todo este conjunto colaborou para a elaboração deste primeiro evento em que elas ‘passaram’ tanto de si e do que tinham a dizer.

Talvez as informantes também tenham, ao se relacionarem com o sujeito-pesquisador, ‘desenvolvido’ ou resignificado os sentidos que inicialmente atribuíam à ‘sua’ *pessoa*, à *homossexualidade assumida*, sua *fama de professor exigente*, ao seu doutoramento, ao seu tema de pesquisa e àquelas associadas às assimetrias sociais, culturais, acadêmicas, sexuais e espirituais que suas expectativas prévias trouxeram ao seu encontro comigo. Todavia, frente a mim, toda sua *experiência de vida* foi convocada para orientar sua abordagem inicial da homossexualidade.

Elas me perceberam como homossexual que **não** ‘ficava na minha’, como alguém que era *assumido e não ‘tava’ nem aí*. Talvez tenham pensado ainda que um *gay* estava querendo se intrometer na educação sexual que elas ‘passavam’. Falar de sexo, nestas circunstâncias, necessariamente chegaria na homossexualidade que ‘viam’ que era *assumida*, por isto elas não poderiam fingir que não viram e foram logo avisando que achavam que *isto não é bom para a pessoa*. Precisaram *sondar* se seria oferecida a oportunidade de expressá-lo e, no caso, tal pressão sobre o horizonte de possibilidades discursivas tinha chances de configurar situações restritivas à plena expressão dos informantes, mas elas se ‘apegaram’ livremente *àquilo em que acreditavam como pessoa* e que fazia com que se sentissem *seguras para tomar uma atitude prática*.

De modo geral, imperou o acolhimento mútuo exigido pelas atividades de entrevista, mas estas se ofereceram como arenas aos processos de **significação**, cujos laços de alteridade obrigavam a encontrar, ali na hora, formas de ambos interlocutores manterem suas convicções sem calar as idéias diferentes do outro. Além disso, as atividades de pesquisa propuseram relações interpessoais em que as divergências foram estabelecidas ao nível das idéias que eram ‘defendidas’, mas sem radicalizar posições de confronto ‘pessoal’.

Apesar das três concordarem que o ideal seria que todo mundo fosse heterossexual e se casasse *direitinho*, sua abertura temporária para o que era diferente do que elas ouviam e viam como *normal* permitiu se relacionarem com a *homossexualidade assumida* do pesquisador sem se

da pesquisa. Uma posição ‘pessoalmente’ desconfortável, mas que, como diria Bakhtin, configurou os horizontes ideológicos possíveis às significações singulares (2006).

sentirem ‘afrentadas’. Um clima de *confiança* entre informantes e entrevistador se instituiu justamente pelo reconhecimento de suas diferenças e pela não diluição ou mascaramento da *homossexualidade assumida* ou da religiosidade, das ‘*opiniões*’ de qualquer dos sujeitos. Trouxemos, informantes e entrevistador, ao centro da arena os sentidos que mais divergiam entre si, sem antagonizar os interlocutores/as e propiciamos um lugar para eles em nossas relações e nos entendimentos que fazíamos um/a do/a outro/a. O compartilhamento das produções de si configurou partes dos encontros frente a frente, numa pesquisa sobre sexualidade/gendramentos e ensino escolar.

De modo geral, a empatia estabelecida entre pesquisador-informante acompanhou os momentos em que suas falas/posturas os colocavam como divergentes entre si (quando antagonismos entre sentidos/valores levaram a terrenos polêmicos), nos quais as posições singulares puderam prevalecer ancoradas nas verdades que eram familiares aos informantes (modos de apropriação e “*uma crença mais íntima*”) e que se viam atestadas pela “*experiência de vida*” de cada um.

Desde sua declaração de fé, os quatro informantes expuseram seus ‘limites’ e homofobia características de seus esforços de se apropriarem dos direitos sexuais e reprodutivos, como proposto ao sistema público de ensino (LDBs, PCNs, BSH etc.). Este evento já disse algo de suas *experiências de vida* e de como lidavam com a noção de liberdade sexual. Na ocasião, iniciaram suas falas sem empregar os termos *homossexualismo* e homossexual, ou equivalente, na verdade, foram reticentes acerca do conflito que haveria entre serem evangélicas e falar sobre sexualidade e gênero. Sem explicitar, isto já mostrava a marcação homofóbica endereçada a mim e a *necessidade pessoal* delas poderem recorrer àquilo que aprenderam ser o *padrão normal*.

No momento interessava fazer com que os sujeitos continuassem falando e ‘explicassem’ mais a *atitude tomada*: por que diziam aquilo? Ou, por exemplo, qual o *jeito particular com que falavam de prevenção* (das DSTs) *com os alunos*? Com o convívio, na medida em que *confiavam* que suas *colocações* seriam aceitas e respeitadas pelo pesquisador, pelo menos uma vez, as três professoras endereçaram diretamente suas mensagens contra o que não era o *padrão normal, conhecido* e experienciado (normatizado e familiar aos sujeitos). Dirigiram-se à pessoa a sua frente, chamando pelo nome próprio, lamentaram que o que diriam *poderia magoar*, mas argumentaram que era *para seu próprio bem*. Respondi a esta iniciativa dizendo que agradecia a sinceridade e deixando claro que estava *tudo bem comigo* e

eu não ‘via’ *porque mudar*. Isto teve um efeito inesperado, pois pareceu ajudar a que relaxassem da atenção/tensão para sempre tentar introduzir uma ‘indireta’ de *aconselhamento* ou *alerta* na direção do *normal*.

Jasmim e Violeta foram mais insistentes, mas tomemos o caso mais acintoso. Na primeira entrevista de Violeta, o entrevistador saiu uns minutos da sala e ela fez uma prece: *tenha misericórdia, deus de Israel, tenha misericórdia dele, que ele possa se transformar! Meu deus, em nome de Jesus, que ele precisa mudar e pode mudar! Ele é uma pessoa boa*. Ela tossia muito e fui buscar-lhe água, como o gravador estava ligado, e ela esta ciente disso, registrou-se a súplica pela mudança da *pessoa* do pesquisador e também a preparação dela para o ‘enfrentar’ e à homossexualidade. No correr do *convívio*, tal reza revelou também alguns motivos e sentidos para sua participação na pesquisa que eram associados à minha ‘pessoa’ e à *homossexualidade assumida* que me atribuía.

A oração só foi ‘descoberta’ horas depois e gerou um sentimento não exatamente de conforto por ter alguém orando por mim. Embora tenha ficado satisfeito com o dado de pesquisa relevante, também senti surpresa e desconforto com a desaprovação pré-concebida. Violeta viera preparada para *fazer a diferença* e pressupondo a *necessidade* de me mudar, antes mesmo de me conhecer pessoalmente – expondo que a homofobia antecedia a ela mesma e se amalgamava ao que dava segurança aos processos singulares de *significação*. Seu *jeito de lidar* colocava a sexualidade, como algo velado e impróprio, o que, de modo geral, expressava preconceito com as homossexualidades e com qualquer forma de *sexo* e de desempenho de gênero estranhos à lógica do *casamento* heterossexual monogâmico. Mais que isto, suas *significações* se sustentavam nesta *concepção* inquestionável de sexualidade legítima, a qual ordenava as categorizações de gênero e o entendimento da prática sexual aceita. Nestas bases, Violeta fez o possível para lidar com a *liberdade sexual da sociedade moderna* e para tornar minha humanidade inteligível (aceitável) para ela. Humanidade no sentido de reconhecer meu estatuto de sujeito, de cidadão, de alguém como qualquer outra pessoa, sem precisar ressaltar que me *respeitava*, *mas não aceitava* tudo que via (ou imaginava) em mim.

Na entrevista subsequente, não mencionei que ouvira seu pedido pela minha ‘mudança’ mesmo havendo sido autorizado a ligar o gravador. Ela se manteve o plano de apenas justapor, às falas que expressassem uma oposição diametral à ‘ética’ da diversidade sexual, algumas idéias/diretrizes dos PCNs, do Educando para a Diversidade ou

da Plataforma Brasil Sem Homofobia – o que vinha sendo feito com as três informantes.

Ao chegar para o terceiro encontro, Violeta entregou uma anotação manuscrita⁷⁶ com cinco referências de *passagens bíblicas* que ‘descreveriam’ *as relações abomináveis* para sua religião e sugeriu que eu ‘consultasse’ a *Palavra* e me salvasse. Perguntei-lhe, então, se argumentar com a Bíblia não faria oposição ao esperado pelo Estado e pela sociedade. Tentando recobrar a clareza de raciocínio e não levar a pecha de ser quem se *desgarrou do caminho do bem* e precisa ser moralmente reconduzido, tentei fazê-la focar na docência e não no proselitismo. Violeta, no entanto, ignorou a tentativa de condução e passou a dizer que *gostaria de ter trazido a bíblia para ler aqueles trechos* comigo.

Começou a explicar que era motivada por sua fé, por *querer o ‘bem’ das pessoas* e que, de *forma alguma*, queria *ofender ou magoar*. Detentora da ‘*verdade*’ acerca da *sexualidade correta*, a confiança na cordialidade do pesquisador deu-lhe espaço para proclamá-la, independentemente de saber que isto *poderia magoar*, porque sentia *necessidade* de estabelecer a *finalidade* e os modos para *lidar* comigo e minha *homossexualidade assumida*. Se fosse uma homossexualidade disfarçada, ela não precisaria das citações bíblicas, mas quanto mais se aproximou, mais se viu premiada a tentar *salvar*, jamais lhe ocorreria que não havia porque fazê-lo, até que eu lhe disse isto.

Afetado pela informante, não percebi que ela havia me passado a palavra e esperava, como a conferir se fora ouvida. O entrevistador não conseguiu dizer mais palavra alguma, o que foi suficiente para que Violeta percebesse que sua pregação homofóbica fora ofensiva e passasse a reforçar a *validade* de suas *boas intenções* – a dialogia face-a-face promovendo a veiculação de sentidos mediados por mais que o expresso nas palavras trocadas entre os interlocutores (Bakhtin, 2006; 2003). Como a se desculpar, ilustrou o *afastamento da igreja* citando as várias *barbaridades* que a TV retransmite para ‘nossas’ casas e caprichou na descrição de seu assombro com a violência doméstica e sexual ‘real’ vivida por alguns/as de seus alunos/as. Enfim, concluiu: *se os homens seguissem direitinho a lei de deus, nem precisávamos das Leis dos homens*.

Esclareci a ela que não havia do que tentar **me salvar**. Este momento de ‘aproximação’ e aconselhamento foi típico da maneira como ela dava sentidos à sexualidade que não lhe era familiar,

⁷⁶ Reproduzida adiante.

querendo-a parecida com o que reconhecia como sendo *o normal*. Seu pré-julgamento soou como uma condenação do inocente, e eu lhe disse mais uma vez que agradecia a preocupação e encerrei a questão afirmando que não cabia insistir com o proselitismo.

Propor a pesquisa e acolher suas ‘verdades’ sobre a educação sexual escolar era uma coisa, permitir que ela ‘viesses para cima de mim’, após ouvi-la contar do trabalho que fizera com o aluno que tinha *jeito de gay*, era outra. Não se tratava mais de estar ouvindo impassivelmente alguém que generosamente contribuía para meu doutoramento, nem tampouco de compreender os limites do sujeito à minha frente para lidar comigo e contextualizá-lo na produção, independentemente de valorações sobre suas idéias e ações. Violeta colocou a *pessoa* na berlinda, não numa mensagem gravada ‘sem querer’ ou em ‘indiretas’ acerca da necessidade de ‘conversão’ dos homossexuais. Fundamentada no vínculo, na certeza que não haveria reações exacerbadas, expôs seu *jeito mãezona* e evangelizadora de significar a sexualidade/os gendramentos, quando me estendeu um pedaço de papel e me esperou lê-lo:

Relações abomináveis

Romanos 1:25.26.27

- com parentes: *levíticos 18:07.*
- com próximo: // *18: 20*
- homem com outro: // *18:22*
- com animal: // *18:23*
- com mulher menstruada: // *18:19*

De minha parte, posso relatar que desde o momento em que lemos as referências que resultaram de sua preocupação em *pesquisar na Bíblia*⁷⁷ seus argumentos, até quando ela se calou esperando uma reação minha. Para retomar a condução da entrevista, foi ético, na acepção mais íntima, manifestar-me e dizer que, *realmente, não era por aí, para mim.*

Além do desrespeito à minha liberdade, não gostei de me ver excluído da *graça divina*, apesar de não ser *uma pessoa da igreja* e o dogmatismo religioso parecer sem sentido para mim. O que foi um breve mal-estar para mim, segundo a literatura, pode representar muito sofrimento para sujeitos *criados na religião* e que se ‘descobrem’

⁷⁷ “A Bíblia funcionaria (...) como um demarcador objetivo de identidade e de pertença ao grupo, algo que diria a todos: ‘território de Jesus’ (...), um objeto eficaz, provedor de proteção e poder (...). O livro sagrado aparece simultaneamente como brasão, arma e armadura” (Reinhardt, 2007, p. 79).

homossexuais – como relato por Musskopf (2005; 2005a). Ou para aqueles que sofrem a discriminação de pessoas que recorrem a argumentos religiosos para se dar o direito de desqualificar, deslegitimar, enfim, de *agir com preconceito*, em nome de um *bem maior*. Os sujeitos se fechavam nos próprios sentidos para manter a coerência singular, ou a ilusão dela (Bakhtin, 2003), frente às homossexualidades porque estas eram diferentes e os desafiavam (um recurso comum, segundo pesquisa das Fundações Perseu Abramo e Rosa Luxemburgo, 2009). Em especial, o longo processo de elaboração desta tese levou a pensar sobre as mediações que posturas regularizadoras dogmáticas como estas podem gerar para os/as jovens alunos/as, fossem eles/as religiosos ou não.

Independentemente do impacto ‘espiritual’ do preconceito justificado na base do discurso religioso, me dei conta que estava sofrendo sob o efeito da homofobia do *bem querer*, da *consideração* que tinham por mim e que motivou as três a tentarem me *ajudar*. Embora o que dava aparência (significado) a suas posturas como educadoras sexuais fosse o proselitismo explícito, suas *significações* da sexualidade se constituíam das conclusões *tiradas da vivência*, das bases mesmas (sentidos) que orientavam-nas a experienciar e significar o tema. Suas *significações* de mim e para mim, assim como as produzidas para a pesquisa, se alicerçavam e se justificavam também pelo sofrimento vivido e ‘na’ intenção de poupar os jovens de *desilusões*, *decepções* e outras *consequências* das práticas sexuais e *envolvimentos amorosos*.

Violeta pareceu aliviada do peso de ter de me salvar, mas se manteve demonstrando confiança e respeito pelo pesquisador, além da mesma loquacidade. Não se espera qualquer *mudança de seus entendimentos* das homossexualidades ou suas reações a estas, mas ela pôde dispensar o discurso culpabilizador sob o qual eu sofri, vítima de uma rejeição dogmática e visceral quase incontrolável pelos processos de *significação* disponíveis a ela. O impulso homofóbico não era percebido como tal, por que elas diziam *respeitar a pessoa*, mas *não aceitar a homossexualidade*, porém, quando a não-aceitação extrapolou e foi muito intensa, a *tomada de atitude* do pesquisador fez com a Violeta e Jasmim não insistissem mais, sem que isto esfriasse as relações de pesquisa.

A explicitação dos vínculos que constitui e das expectativas que eu tinha de nossas relações permitiu a elas reconhecerem meus sentidos para a sexualidade e que se apercebessem dos termos que traziam a nossas relações e dos horizontes ideológicos em que sustentavam suas *significações*. Colocar as cartas na mesa facilitou que sua expressão se

libertasse um pouco do direcionamento dado pela *Palavra*. Porém, no decorrer do tempo, o *convívio* propiciou novas investidas, e o pesquisador foi convidado a *conhecer à igreja, para assistir um culto*; noutros momentos, deu chances a esperanças que ele se converteria ao *caminho correto* e; só nos encontros finais, a declarações de surpresa de Jasmim e Lys com a **resignificação** da *aceitação* que ‘desenvolveram’ da *pessoa* do pesquisador, independentemente, dos sentidos que atribuíam à sua sexualidade.

Os informantes reconheciam que *não era fácil lidar/pensar/sentir acerca de coisas tão complexas como a educação sexual ou a sexualidade* e que *tudo ficava mais complicado ou mais difícil ou movediço* quando se tratava de dar sentido para a diversidade de orientação sexual e de desempenho de gênero – a perplexidade aprisionava seus processos de **significação** nas fronteiras do que sabiam que era ‘o’ *certo*. Contudo, nem sempre tais grilhões resistiram às novidades culturais ou à alteridade. Por exemplo, ao final das entrevistas, a abominação da *homossexualidade assumida* foi ‘juntada’ ao *respeito* e à *admiração* e subtraída do *carinho/da simpatia* construídos com a *pessoa* do pesquisador, durante o *convívio*.

Tudo o que trouxeram para conseguir lidar comigo, como suas intenções e **significações** homofóbicas, pareceu ter sido mobilizado por sentidos e intenções de que se apropriaram nas relações com pesquisador. Elas re-significaram a si próprias pelo exercício de contar suas histórias e *experiências de vida*, de repensar a estas últimas a partir dos questionamentos do entrevistador a sua frente, e também deram oportunidades e legitimidade aos sentidos desta pessoa a quem se dirigiram diretamente. Afinal de contas como entender as perguntas que Jasmim se fez no último encontro acerca de *qual é (era) mesmo a diferença, qual seria o problema mesmo? Você é de um jeito... e não é o jeito que eu penso, mas qual é o problema mesmo?* Mesmo sem o dizer, até Violeta pareceu caminhar no mesmo sentido, quando *desabafou* e confiou-me parte de seus sofrimentos e sentimentos.

Assim, algumas situações das atividades de pesquisa expuseram o sujeito-pesquisador à homofobia, talvez, de uma forma similar à que os alunos e alunas delas experimentavam as ‘verdades’ acerca do regramento sexual, sem o qual estas mulheres não sabiam ser professoras e lidar com a educação sexual. Tal também deu a ver como eram tratados os direitos sexuais e reprodutivos, sua *intenção* de reduzir danos e as dificuldades em efetivamente *tratar* de sexo e gênero, *naturalmente*, em suas relações com a *pessoa* do pesquisador.

Ter sido alvo de normatização tão insistente permitiu imaginar um paralelo com os efeitos sobre seus discentes. Se demorou um tempo para que alguém adulto e que estava numa posição superior, nesta relação, tomasse uma ‘atitude’ para se defender, é possível imaginar quais os sentimentos e as possibilidades de expressá-los dos alunos a quem ela ‘pregava’ o *caminho correto*. É importante lembrar das jovens com quem ela teve uma *conversa de aconselhamento* (nas quais só ela falou e o que disse era incontestável) e do aluno que tinha *jeito de gay*, eles/as já estavam angustiados/as com sua vida sexual-afetiva e não tinham acolhimento para isto. Eventualmente, seu sofrimento era revivido a cada vez que suas vivências eram desqualificadas.

6. AS POSTURAS INVESTIGADAS

6.1. Ser professora/professor – uma escolha profissional

Apesar das distâncias geográficas e as das décadas, Jacinto, Lys, Violeta e Jasmim mencionaram alguns aspectos em comum para terem se tornado docentes: a) o contexto local não lhes dava muita oportunidades de profissionalização e carreira, e favoreceu o ingresso na carreira docente; b) a *dedicação* e o empenho de suas famílias que lhes ‘deram’ uma *boa educação doméstica* e ensinaram o *valor da educação* e o *temor a deus*; c) uma ‘predisposição’ para ajudar que foi associada à religiosidade e à idéia que educavam por amor cristão (amor ao próximo); e d) a afinidade ou *uma facilidade* com alguma matéria desenvolvida em paralelo à escolarização – todos avaliaram positivamente suas escolas, mas somente Jacinto mencionou a importância de algum/a professor para sua vida, antes de ser perguntado sobre a questão e apenas Violeta não se lembrou de nenhum/a.

Ao contrário delas, Jacinto se tornara *professor de colégio* com a intenção que fosse um trabalho temporário e *parte do caminho para sonhos maiores*. Além disso, quando seu professor, na 8ª série, sugeriu usar sua *facilidade com as exatas* para ser professor, ele *achava que fazer magistério era coisa de mulher* e descartou a idéia. Ele foi levado à docência por estar cursando a faculdade pública de matemática recém aberta na cidade e por que tinha sido contratado pelo governo estadual como professor temporário.

Por outro lado, há 40 anos, para Violeta e, cerca de 30, para Jasmim e Lys, para moças de famílias modestas, mas que sabiam dar *valor ao diploma*, o magistério soou como uma opção mais do que adequada⁷⁸. Tendo acontecido em anos distintos, o início de suas carreiras foi dado pelas possibilidades de escolha que tinham ao final da 8ª série, as quais também condicionaram seus interesses e vontades, suas *afinidades ou predisposição*, bem como as maneiras como acabaram se ‘aproveitando’ das oportunidades dadas por suas famílias e do escasso acesso à educação formal de que dispunham para tentar *melhorar de vida*.

As três professoras disseram que não saberiam que outro rumo profissional poderiam ter tomado, à época, nem se colocaram seriamente

⁷⁸ Acerca do histórico processo de feminização do magistério consultar: Reis, 1991; Chamon, 2001; Rosemberg, 2001

uma alternativa ao magistério ou cogitaram *concluir o segundo grau fazendo curso científico ou técnico*. Apesar disso, não se arrependiam de terem dado vazão à sua predisposição⁷⁹ para *ajudar*, ou pelo menos preferiam acreditar nisso, afinal, eram boas professoras e tinham *algo que era próprio* delas que as teria impulsionado nesta direção. ‘Algo’ que elas achavam vital e constitutivo, mas aos olhos do pesquisador parecia guardar alguma semelhança com a mesma lógica que as manteve na casa paterna e que, mesmo depois da *independência financeira*, as impediu de sequer imaginar, que pudessem *mudar de cidade e fazer uma faculdade – moça de família só saía da casa do pai para casar..*

Violeta, Jasmim e Lys escolheram o magistério, há mais de 20 anos, em função de suas famílias e das condições locais/regionais, e não só do sistema de ensino ou financeiras de cada uma. A falta de opções concretas de profissionalização formal fez soar familiar, em condições culturais nas quais *o magistério ainda era valorizado*. Talvez elas nem tenham vislumbrado alternativa, porque esta não estava conjurada nas configurações disponíveis a seus processos de constituição como sujeito. Poderiam querer algo diferente, mas não dispunham de mediadores para realizá-lo, então, não deram forma a esperanças inalcançáveis.

Isto nos leva a considerar a força dos horizontes ideológicos na geração de seu destino de filha/mulher-com-independência-financeira-que-ia-casar-e-ter-filhos e os efeitos destes para seus processos de constituição como sujeitos e sua decisão de concluir a escolarização e, ao mesmo tempo, obter uma profissionalização. Suas “escolhas” dependiam da lógica da família e de uma sociedade que ainda colocavam sob suspeita não só a autonomia feminina, mas a legitimidade da mulher que não se moldasse ao ideal do casamento e da maternidade (Badinter, 1986; Ariés e Béjin, 1986). Tal lógica circunscrevia o território feminino a um saber-fazer ‘doméstico’ que, então, dava direção e sentidos à constituição de sujeitos-mulheres (Fleck, 2004). Elas sabiam, porém, que ‘seu mundo’ não era o mesmo conhecido por suas mães, mais *patriarcal, mais restrito*, e que poderiam/deveriam ter um emprego formal, *trabalhar fora*. Por outro lado, as três recusaram a hipótese do *machismo da sociedade* ou da heteronormatividade ter tido uma influência definitiva em sua escolha profissional; no máximo, a *situação de vida* ditava circunstâncias em

⁷⁹ Entre outros/as, Marília Pinto de Carvalho faz uma análise da produção cultural que vem associando o cuidar maternal ao educar formal e tornando ambos “características femininas” (1999).

que não tiveram alternativa. Interessante que não viam a si mesmas como presas a seu tempo, como podiam fazer com os pais e avós.

Ao ponderarem sobre os contextos que desembocaram na docência, há décadas atrás, as três informantes concluíram – no correr dos encontros com o pesquisador – que a *predisposição para ajudar* as talhara para serem boas professoras desde a escolha pelo magistério. Porém, invariavelmente, as três informantes contaram como chegaram a *ser professora/s* dizendo que não tiveram escolha e que gostariam de ter tido e que, talvez, não estivessem para se aposentar, caso sua *história fosse outra*. Esta primeira lembrança do momento da sua *escolha* profissional precisou ser reformulada por todas três quase imediatamente e foi tangenciada outras vezes, no correr das entrevistas. Por exemplo, Jasmim preocupou-se em não deixar *uma impressão errada* de que escolhera *ser professora sem querer*, por ter dito meia hora antes que optara pelo magistério como único meio de garantir uma profissão e a possibilidade de renda melhor. Ela voltou ao assunto para dizer que teve, quando *mocinha*, *o sonho de um dia ser professora* na escola rural onde estudara e o realizou.

6.2. Docência: a formação *na prática* e o exercício no *pulso*

Os percursos singulares que levaram à docência associaram o desempenho como discente e a habilidade com os estudos escolares a experiências marcantes que cada sujeito viveu como filha/o e aluna/o (relações interpessoais ou ‘descobertas’ e conhecimento). Tais experiências, por sua vez, se articularam ao gosto/afinidade com uma matéria ou o ato de estudar e com *o ambiente escolar*, para comporem as configurações vivenciais que ensejaram a formação⁸⁰, *na prática*, de seu saber-fazer profissional. Violeta, Jasmim e Lys construíram suas carreiras ao longo de muitos encontros com alunos, professores, familiares etc. Os sujeitos, enquanto professoras e professor também se constituíram na correnteza das várias mudanças pedagógicas e curriculares, das transformações políticas, culturais e sociais do Ocidente, da alteridade, de afetos, intenções, valores, informações e equívocos.

Falaremos das professoras, porque Jacinto não fez magistério e recém entrara no colégio Beija-flor, ainda assim com a intenção de que

⁸⁰ Jasmim e Violeta, concordariam com Lys, para quem *os professores já deviam estar todos habilitados/as*, como exige a LDB. Se o governo tivesse promovido a formação superior de seus quadros, como o presidente Fernando Henrique prometeu, ela não teria de *deixar de comprar coisas* para si e *para a casa*, para poder concluir seu curso de pedagogia à distância.

isto fosse temporário, enquanto para elas o ingresso no magistério encerrou um destino, mesmo que 20 e poucos anos atrás elas não se dessem conta disso. Além disso, ele não sentiu necessidade de falar de um *dom* ou um desejo que o justificasse, embora tenha acrescentado que estava aprendendo a *amar a área da educação*. A vinculação dele era com a área de conhecimento e não com a atuação docente.

Para Lys, Jasmim e Violeta, numa primeira avaliação, a formação de *'normalista'* foi a melhor possível e o curso lhes ensinou *muitas coisas*, sendo que a última delas concluiu a questão afirmando que sua *base como professora foi construída no curso de magistério*. Quando Lys e Jasmim falaram do primeiro dia de trabalho e da primeira turma que assumiram nas séries iniciais, recordaram de terem se sentido *jogadas numa sala, sozinhas*, com um *despreparo total*, tendo que lidar com uma situação que inicialmente lhes pareceu *caótica* (o isolamento em que cada profissional produz a docência foi abordado também por Andaló, 1995). Na prática e recorrendo aos repertórios de que dispunham, foram descobrindo com os alunos como selecionar e *'passar-lhes'* os conteúdos curriculares e, no caminho, imitaram, copiaram, misturaram as *experiências vividas nos tempos de escola* ao que *'viram'* no magistério e ao que lhes era mostrado pelos *aluninhos*.

Naqueles primeiros dias, Lys e Jasmim ficavam *ansiosas* com a grande responsabilidade que assumiram e por que *cuidavam* da educação *daquelas criancinhas, como se fosse de um filho*, fizeram *mil coisas, tudo que dava...* Elas se *'abriram'* às tentativas e à experimentação de *recursos*, sem certezas prévias; acreditavam no que faziam, mas ao mesmo tempo *estava(m) muito atenta(s) ao comportamento* de cada aluno e aceitavam de bom grado *os conselhos de professores* mais experientes, bem como, *corria(m) atrás de informação e material didático* que as pudesse auxiliar. Cada uma das três *'deu seu jeito*, buscou apoio nos locais de trabalho ou nas redes sociais e, alicerçada nos seus *jeitos de ser* (à época não tão *'evangélico'* como se auto-proclamava atualmente), se apropriou de meios e de teorizações que permitiram desempenhar suas funções como professora. Nos primeiros anos de trabalho, não sem *espanto*, viram *os pequenos começarem a ser alfabetizados ou, de repente*, notavam uma *evolução do comportamento* de alguns e, então, estiveram mais sensíveis às diferenças de *ritmo* com que isto podia acontecer – para não *desrespeitar o ritmo da maturidade de cada um*. Estando cientes que um *estímulo* ou *material didático* não produzia os mesmos efeitos mediativos para todos, procuraram munir-se de variedade.

Acreditamos que a professora Violeta deva ter passado por processos semelhantes, conquanto, para ela a *sensação de estar sozinha na frente da* (primeira) *turma* logo tenha sido resolvida pela execução do plano de aula que elaborara antecipadamente. Após uma pausa, ela concluiu sua fala sobre suas primeiras experiências práticas, dizendo: *me deu um grande suporte, o magistério que eu fiz. Foi um magistério muito bom (...) Eu tive aulas boas de didática... No meu magistério tinha psicologia, a parte da criança e a educacional, entendeu? Eu não tive problemas...*

O saber-fazer da professora Violeta dispunha-lhe técnicas didáticas e princípios pedagógicos, cuja diretriz era cumprir o planejamento de conteúdos. Se isto não bastava era por que o aluno e sua família não estavam *preparados para conviver na escola*, não sabiam o valor da educação e se afastaram de deus. É possível ainda considerar que, como as primeiras turmas eram constituídas de alunos oriundos de famílias que ainda sabiam *respeitar e dar valor para o professor*, ela e Lys não tiveram de questionar seu saber-fazer ou sua *predisposição para cuidar* da educação deste/as. Os seus primeiros alunos lembravam-nas da origem delas próprias e isto facilitava as coisas, porém, reproduzindo o discurso de culpabilização das famílias e dos alunos, as informantes alegaram que, atualmente, *as famílias estavam mais desestruturadas* e não teriam condições de oferecer o que elas tiveram e nem a carreira universitária que elas podiam propiciar aos filhos/as - aspecto já discutido por vários/as autores/as, como Patto (1990), Brito (2006), Carvalho (2004). Contudo, Violeta foi a única a achar que não era preciso mexer no exercício ou postura docentes e que ‘cabia’ às *famílias fazer a parte delas*.

As vivências destes informantes possibilitaram o acesso e *chances de profissionalização* desenvolvida ‘na prática’ e em contextos dados. Suas *significações* e o diálogo destas com cada circunstância vivida, simultaneamente, configuravam suas experiências e se instituíam como saber/fazer que produz práticas e sentidos. Com mais anos de trabalho, as três professoras sustentavam *os cuidados com/a* gerência da própria formação docente e enfrentavam os desafios concretos das aulas, *fazendo o que era possível* (Basso, 1998). Claro que não deixaram *passar* o que o *Estado ofereceu* em termos de *preparo para o professor*. As oportunidades individuais de cada sujeito-entrevistado/a se constituíam dialogicamente como seu ‘jeito de ser’ docente (Sadalla et. al, 2005).

As bases para suas posturas docentes ‘emergiram’ nas práticas cotidianas e dos movimentos singulares e a *facilidade pessoal* com os

estudos podia ser *despertada* pelos acontecimentos das salas de aulas ou pelo interesse de levar alguma informação aos alunos. Vez por outra, *corriam atrás para pesquisar*, procuravam *uma apostila que tinham em casa, material didático facilitador* e recorriam a algumas colegas para *discutir os problemas dos alunos*, principalmente quando tentavam se adaptar à *defasagem* deles. Colegas de profissão, aquelas/es com quem tinham afinidade ou admiravam profissionalmente foram citadas/os e eram procuradas/as só para desabafar a *angústia de você tentar, tentar e não acertar*. Davam valor a isto porque esta situação proporcionava *trocas de experiências*, conversas *em que uma conta como fez, o que aconteceu, a outra fala como foi com ela*. Com as colegas também conseguia o empréstimo ou sugestão de bibliografia e até meios de encontrar e contatar outras pessoas com formação mais específica.

A entrada de Lys no Colégio Beija-flor obrigou-a, por *causa* do seu *jeito de ser*, a querer iniciar o trabalho *estando alicerçada mais firmemente*, para ter *segurança* em suas atuações. Pesquisou, então, que conteúdos deveriam estar pautados e por quais intenções/objetivos, no curso de cada disciplina e, por isto, recorreu aos *parâmetros* (PCNs). Foi deste movimento que lhe saiu a idéia de *aproveitar as aulas de educação física, matéria que hoje também tem uma parte teórica*, para ir trabalhando a *questão da inclusão/exclusão do gordinho, do tímido (...)* *do menino jogar baleado e da menina jogar futebol* etc. Outro exemplo que mostrava *um pouquinho dos PCNs*, das leituras, dos estudos e da trajetória de vida se fazendo presentes no em seu *modo “natural” de ser professora*, foi lembrar da importância de *contextualizar o método* e os conteúdos e perguntar, na primeira aula, o que os/as alunos/as gostariam de *estudar* naquela disciplina – uma tentativa tanto para lhes *atrair o interesse* como para direcionar a seleção e a organização de conteúdos.

6.4. A formação (des)continua...

O levantamento de como foi a formação e como esta vinha tendo continuidade permitiu observar os diálogos dos informantes com o saber-fazer que reportavam e com a explicação⁸¹ que davam de suas práticas e *preparo*⁸² *profissional* para trabalhar com a educação sexual.

⁸¹ Moisés também observou que, “os professores pesquisados ao serem abordados sobre os temas relacionados à sexualidade e sexo costumam, em sua maioria, orientar os alunos com naturalidade”, mas “sugeriram buscar parceiras, palestras e orientações com outros profissionais da área” (Moisés, 2007, p. 72).

⁸² Nossos informantes diziam-se aptos a significar a sexualidade/gêneros, mas não para trabalhar com a educação sexual tal qual se almeja oficialmente - como encontrado por

Neste sentido, vale notar que o trânsito por cargos, escolas e esferas institucionais diferentes, o envolvimento com atividades administrativas e burocráticas, incrementou a desenvoltura ‘pessoal’ com que se podia acessar a literatura, cursos, documentos oficiais⁸³ e materiais didáticos. Neste aspecto, Violeta limitou-se a acompanhar as atualizações de conteúdos e os quesitos para progressão na carreira. Como ela mesma disse, desde que se convertera e se tornara evangélica (*cerca de 20 anos atrás*), dedicava-se *intensamente aos estudos bíblicos*, por que sabia *como dar aulas* e quais conteúdos curriculares *passar* e por acreditar que *levar a Palavra* a seus alunos podia *ajudar* a superar seu *desinteresse nos estudos* e desrespeito às regras sociais de convívio.

Massacradas diariamente por uma demanda imensa de seus alunos, não somente *defasados*⁸⁴ em termos de repertório de conhecimento sistematizado, mas *carentes de afeto*, de relações consistentes que lhes *transmitam valores básicos* de convivência social, Jasmim, Lys e Violeta nem sempre eram ‘tocadas’ por aqueles/as⁸⁵ que estavam a sua frente. Cansadas ou meio amortecidas, recobravam forças quando isto acontecia e podiam *renovar as baterias* de seu *amor pela área da educação*. A afetividade é inevitável nas relações professores/as-alunos, o que pode distanciá-los ou abrir “caminho para um enriquecimento mútuo” (Franchi, 1984, p. 145), mas as professoras falavam também de *gostar da profissão* como algo que se mantinha, apesar das *frustrações*. Tinham uma necessidade pessoal de salvaguardar este *amor* que as sustentava e dava sentido ao trabalho cotidiano, que já não oferecia resultados suficientes para re-alimentar a *dedicação*, até que possam se aposentar.

Por vezes, elas não enxergavam uma forma de entender os conteúdos ou o ato de se relacionar com estes como fins em si mesmos,

outros/as autores/as. Por exemplo, segundo Garcia, “apesar de reconhecerem a necessidade (...), eles mesmos se declaram insuficientemente preparados para tratar o assunto” (2005, p. 49).

⁸³ Os PCNs foram consultados por Lys e Jasmim como subsídio para lidarem com problemas pontuais; e Violeta citou a Liberdade Religiosa, quando este conceito lhe pareceu sustentar suas posições. Porém, predominou o relato de um saber-fazer informado de *ouvir falar*, ‘justificado’ pela justaposição de jargões das diretrizes oficiais, a ideais pessoais desconectados de reflexão sistematizada. O estudo de Leça (2005) mostrou um grupo de professores da rede pública do interior de São Paulo “trabalhando parcialmente” aquilo que conheciam dos PCNs (2005).

⁸⁴ Os alunos e suas famílias são responsabilizados pelo fracasso escolar porque não correspondem às expectativas das escolas. Entre outros/as, Maria Helena Souza Patto (1990) já analisou a questão.

⁸⁵ *Querem sempre te abraçar* (Lys); *têm meninas que sempre abraça, beija, a gente* (Jasmim); *e tem aquele que tá revoltado, desconta no professor, na colega de sala...* (Violeta).

ou seja, não viam aí motivadores para que os alunos aceitassem receber o que ‘passavam’. Tanto que Jasmim nem se questionou sobre os resultados *surpreendentes* obtidos por uma turma do colégio Beija-flor, nas aulas de literatura, ou buscou formas de ter estas ‘surpresas’ novamente. No entanto, como professora *especial* ela era uma e, como professora do noturno, outra, no que tangia à sua entrega à relação com os alunos concretos, digamos assim, estava *calejada* com os regulares.

Lys, ao contrário, disse que ‘foi’ *pega* num momento de transição pessoal (mudança de cidade, *filho saindo para estudar* etc.) e de criação de novos jeitos de ser professora porque *tudo era novo* para ela, principalmente, *trabalhando aqueles assuntos*, mas seu repertório foi suficiente para *tentar planejar aulas* buscando inspiração na grade curricular, nos PCNs e numa *aliança* com os alunos, para encontrar formas de envolvê-los com os conteúdos. Não estava, contudo, sendo nada fácil, era *difícil de encontrar material de apoio*, embora ela sentisse que alguns alunos, estavam *se sentindo interessados*. Jacinto, por sua vez, ainda não tinha muita experiência, mas recorria justamente à suas habilidades como *monitor de física*, de seus tempos de ensino médio, e seu conhecimento das matérias para *dar aulas* e as *frases bíblicas* ou de *grandes autores* que ele intencionava que incentivassem seus alunos.

6.4. A produção da docência (de si) e o recurso às *crenças pessoais*

Observamos que Lys, Jasmim e Jacinto podiam apoiar parte de sua percepção das relações professor/a-alunos-conteúdos no fato de ‘serem’ evangélicos, mas sabiam ser necessário separar isto de uma visão laica sobre diretrizes, conteúdos e técnicas escolares. Ou, ao menos, tentavam não *misturar crenças pessoais* desta ordem com a educação formal de que eram oficialmente encarregados.

Violeta, no entanto, aparentemente preferia ignorar qualquer diferença institucional entre suas salas de aulas no Beija-flor e a turma de *estudos bíblicos* que conduzia em sua igreja, noutros tempos. Para ela, a religiosidade era *parte vital* e diretriz explícita de seu trabalho para *ajudar na educação das futuras gerações*. A conversão⁸⁶

⁸⁶ No caso da conversão religiosa, “não estaríamos lidando apenas com uma situação em que alguém aprende algo novo. É um nível de abstração mais alto (meta-discursivo), diria que se trata de uma situação em que o sujeito aprender uma nova forma de aprender, de apreender o mundo (o ‘ele’), o outro (o ‘tu’) e o si mesmo (o ‘eu’) e de se posicionar diante destes a partir de uma nova economia de vínculos” Reinhardt (2007, p. 36). Junto com isto, infelizmente, se

evangélica foi um *divisor de águas* em sua vida e era a grande fonte de fé que a sustentava para enfrentar as *provações da vida*. A contrapartida à graça obtida era a '*prática*' da *evangelização*. Sua postura mantinha a docência como uma atividade feminina e uma atitude cristã. Dada sua origem familiar e social e o enredo de sua história, a *retidão moral e a força espiritual* eram necessárias como filha, mulher e, mãe, e eram desesperançadas e confrontadas por alunos que chegavam – e saíam – da escola sem *uma base mínima para a vida*. Enquanto professora ela '*necessitava*' da *crença religiosa*, do *temor a deus* e do *convívio com algumas pessoas da igreja*. Não mencionou os frutos de seu trabalho, apenas reclamou do *salário muito baixo*, mas que, ao menos, era *garantido todo mês*.

Ao longo da carreira, ela veio fundamentando sua postura docente num tripé: a) o que aprendeu no magistério acrescido do que aprendeu em termos de '*novos*' conteúdos; b) na noção de docência como prática feminina de cuidado (*sou mãezona*) e na idéia que os alunos devem ser disciplinados receptores dos conteúdos curriculares; e c), fundamentalmente, em suas *crenças pessoais*. No caso, buscava validar e fundamentar suas *significações* em termos religiosos para responder por elas, mas também acionava a *Palavra* para justificar para si mesma a sua '*missão*' como professora e ainda compensar os percalços sofridos na realização cotidiana de seu trabalho, nos últimos 25 anos.

Neste processo, se apropriava de '*novos*' conteúdos a partir do que fundamentava suas *significações*: seu filtro religioso. Como professora de história, achava que devia suprimir os estudos sobre as religiões africanas do planejamento, embora não descartasse a contribuição cultural de indígenas ou africanos, reduzida a *algumas palavras e a comida*. Apenas a cosmologia evangélica neopentecostal era legítima para ser ensinada por ela ou para reger a vida humana, por que era a *verdadeira*.

Questionada pelo pesquisador acerca da inclusão do Criacionismo Cristão nos conteúdos da disciplina história, Violeta não se calou e saiu em defesa própria de forma eloquente, citando trechos dos evangelhos ou da bíblia. A questão ilustra as arenas de *significação* das entrevistas e os sentidos próprios ao *jeito de ser* em que ela se '*idealizava*': pois colocada diante de suas falas e tendo sido lembrada que o Estado é laico e as aulas de história não seriam adequadas ao

aprendeu uma linguagem estereotipada (a Palavra) e que ordena '*teoricamente*' a multiplicidade *prática* do cotidiano social pela exclusão do diferente.

ensino privilegiado do Criacionismo cristão, ela desqualificou tal interpelação, pois a lei dos homens ignorava as leis ‘verdadeiras’ da *Palavra* religiosa. Ou seja, não havia ancoragem para que ela se apropriasse da diretiva estatal, uma vez que para ela as religiões africanas eram *equivocadas* e somente a cosmologia cristã seria ‘verdadeira’ – o que justificava a inclusão do criacionismo cristão nas aulas de História.

Violeta não acreditava que os conteúdos de suas aulas e sua postura docente davam importância menor ao institucional, mas seus processos de **significação** tendiam a subsumir *tudo* à *verdade da Palavra* – base ideológica que sustentava seu mundo, *Palavra* esta que cala o diálogo ao deslegitimar as palavras ‘dissonantes’ da matriz religiosa. Para ela, não havia qualquer preconceito de sua parte, ao contrário, estava exercendo a liberdade religiosa⁸⁷ que, segundo ‘ouvira falar’, estava garantida pelas diretrizes institucionais oficiais e legais.

Todavia, se Violeta não parecia ser muito de questionar a verve proselitista de suas práticas docentes ou aquilo que aprendera no magistério, era por que lhes dava créditos e não teria como pensar suas relações com os alunos se não encontrasse uma explicação que mantivesse a confiabilidade, o respaldo, de suas ações. Neste sentido, a direção de suas **significações** não era dada pela religião ou pelas técnicas que aprendeu no magistério, mas pelo que ponderava ser factível a partir das experiências dela mesma como professora, mãe, mulher e cidadã. Simultaneamente, ao falar sobre as bases de seu *jeito de ser* professora, recordou de afetividades, conhecimentos e desejos que deram sentido ao exercício docente e, no acontecimento das entrevistas, re-produziam suas posturas profissionais.

6.5. As relações com os alunos

De partida, havia um consenso tácito que indicava a necessidade de adaptação entre o que *ia escrito no diário de classe e os conteúdos* viáveis de se trabalhar com os alunos, dadas as condições concretas de fazer alguma coisa efetiva para *recuperar o tempo perdido* de uma escolarização progressiva falha. Além disso, a violência e a falta de respeito teriam invadido as escolas e os informantes preferiam não *bater de frente com aluno* (e nem com colegas) (estratégia também observada

⁸⁷ Paradoxalmente, a noção de liberdade de culto religioso foi interpretada de forma a excluir a pluralidade de cultos e a confrontar a legitimidade das cosmologias religiosas que fossem ‘estranhas’ à vertente cristã.

por Abramovay, Cunha e Calaf, 2009), e estavam sempre dispostos a manter *um clima o mais tranquilo possível para trabalhar*. Temos um bom exemplo de **significações** que não eram veiculadas como o sujeito gostaria, em função de seu destinatários/as, pois quando havia uma *discordância de pontos de vista sobre uma situação escolar qualquer* que colegas docentes estivessem discutindo, os informantes *não iam insistir no assunto, se a colega não se mostrasse capaz de manter o nível da conversa*. Ou seja, pré-concebendo a falta de educação básica do alunado, suas estratégias de aproximação não intencionavam ouvir, mas prescrever⁸⁸ normas de conduta e valores morais que deveriam ser introjetados (Altmann, 2007) e fazer o controle da disciplina tão almejada pelos professores/as.

As (pré)concepções das informantes acerca dos alunos e suas reais chances e interesses em receber o que lhes ‘passavam’ com tanta *boa vontade*, como foi dito, variavam em conformidade com a aceitação da aproximação delas a eles ou da *seriedade com que o aluno vinha para a aula*. Embora, geralmente, todo impedimento à educação fosse pré-localizado fora do saber-fazer docente⁸⁹, em ato, suas práticas docentes e o que *pensavam* se constituíam **significações** produzidas, *na hora*, sob a ‘influência’ de algo mais que o saber-fazer consolidado por suas *experiências de vida*. Antes de mais nada, era preciso *sondar o clima e a receptividade da turma* e considerar a *adequação* institucional, para se *tomar* (ou não) *uma atitude*.

As professoras e o novato pré-concebiam que grande parte do alunado *não sabe como deve ser seu comportamento na escola*, assim como eles mesmos desconheciam alternativas ao que imaginavam ser o mais *adequado a um/a professor/a*. Esperavam de si poder manter um tom cordial, mas *firme/seguro*, utilizar um vocabulário objetivo e poder abordar temas pertinentes ao ambiente escolar, mas pressupunham que a população periférica atendida no colégio Beija-flor desconhecia o ideal de adequação e a pertinência que elas desejavam (os alunos eram ‘interessados’, ‘vulneráveis’, ‘apáticos’ ou ‘hostis’). Deste modo, (pré)instalava-se uma impossibilidade de diálogo. No entanto o encontro com o/s aluno/s poderia desafiar esta ordem discursiva (pré)

⁸⁸ Segundo Altmann, “discursos prescritivos de como jovens devam viver suas primeiras relações sexuais e de como devam se relacionar sexualmente não são difíceis de encontrar” (2007, p. 333).

⁸⁹ Em especial quando se tratava da educação sexual escolar, o que também foi observado por Fava (2004); Banzato e Grant (2000), Berger e Hutz (1999), entre outros/as. Ver capítulos: “um panorama da área de estudos – breve nota da literatura” e “o campo da educação escolar pública: tarefas e desafios docentes”.

estabelecida, fazendo brotar da falta de ‘comunicação’ a produção de novas **significações** (processos e sentidos) (Figueiró, 2001). Nas entrevistas, de forma semelhante, suas **significações** dialogaram com as regras e costumes institucionais, com a temática da pesquisa e o contexto relacional das entrevistas, então, flexibilizaram suas concepções considerando as relações de alteridade e as mudanças engendradas na própria história de vida ou nas ‘novidades’ culturais.

Constatou-se que os sujeitos poderiam flexibilizar a direção de suas **significações**, mas era preciso manter a coerência de seu saber-fazer, fazê-lo explicável e justificável conforme era possível a elas/ele, contextualizá-lo no roteiro de suas *experiências de vida*, como forma de sustentar sua produção semiótica (Bakhtin, 2006). Na falta de alternativa, legitimavam suas **significações** nas *verdades* em que *acreditavam como pessoas* – um recurso ao incontestável que tornaria confiável o que era veiculado. Em ato, a educação praticada pelos informantes conformava-se à vivência construída face a face com os alunos, portanto, dava alguma chance ao imprevisto.

A alteridade concreta vivida no acontecimento de educar seus alunos (supondo que toda relação professora-aluno seja desta ordem) trazia a influência dos afetos, que reconheciam *o bom aluno*, bem como poderiam ajudar a ‘criar’ seu oposto (Carvalho 2004, 2001, 1999; Franchi, 1984) . Então, por vezes, inesperadamente, se ‘abriam’ para ele, mas sempre alunos/as com nomes e uma *história* e que haviam *aceitado a aproximação* do/a professor/a. Nestas circunstâncias, as relações de ensino poderiam acabar *estabelecendo vínculos* que contribuíram para/com a mediação de algumas concepções e práticas docentes.

A participação na pesquisa também contribuiu para os sujeitos reescreverem suas práticas e re-pensarem suas concepções sobre os/as alunos/as e o ‘ser professora’ ou de ‘ser professor’, fornecendo um modelo de como se processavam suas **significações**, nas salas de aulas. Inevitavelmente, estes eram compostos de um misto de satisfação e frustração com a vida cotidiana, mas que, no balanço final, ‘tinham’ de ter um saldo suficiente para dar-lhes *forças para trabalhar todos os dias*. Isso ganhava substância ou a perdia, no dia a dia de trabalho, no qual os informantes ‘tinham’ de valorizar cada *ganho, avanço* ou *melhora* de cada *indivíduo* sob sua responsabilidade – tinham de ocupar

o vazio daqueles alunos que não sabiam falar a linguagem⁹⁰ que se espera de quem sabe se aproveitar do que é ‘passado’ na escola .

Em última instância, elas e ele gostariam de poder *passar* todo o conteúdo curricular que constava do planejamento de suas aulas e de ver um grande número de alunos tirar o diploma do ensino médio – o que viabilizaria reais chances de uma inserção melhor remunerada no mercado. Se *ensinar* os conteúdos das matérias *estava se tornando impossível*, os informantes se esmeravam tentando *passar, pelo menos, alguns valores e princípios de conduta* que ajudariam a formar *um bom cidadão*, de ‘alma’ boa e índole honrada, capaz de constituir uma família e cuidar dela. A argumentação vinha para sustentar e explicar suas práticas e *concepções* para si mesmos/as, bem como os ‘resultados’ de seu trabalho, mas eventualmente os informantes chegavam a se surpreender quando seus alunos/as mostravam outras possibilidades.

As **significações** produzidas nas entrevistas esboçaram um misto de desesperança e luta para manter a auto-estima. Esta era uma característica presente ao seu saber-fazer de forma inegável, porém, nem sempre ‘causadora’ de uma mesma lógica de encadeamento de sentidos que reafirmavam a “eterna incompetência do aluno” ou a patente inviabilidade do sistema público, numa sociedade cada vez mais excludente.

Havia uma lógica comum de conduta que conjugava a predisposição/afinidade que fora canalizada para a docência, à vivência do exercício profissional e resultava no saber-fazer cotizado da *experiência de vida*, singularizado/amalgamado e *posto a prova* conforme foi possível. Tal forma de pensar/significar o saber-fazer e a realização de seu trabalho, por vezes, confluiu para projeções nada animadoras do aproveitamento dos alunos, noutras, que elas ou ele não se sentiam preparados para os alunos de hoje em dia. Porém, sempre a avaliavam o próprio trabalho, concluíam que seu despreparo não se referia ao sentidos que atribuíam à sexualidade/gênero (Vaz, 2005). Por outro lado, elas aprenderam a dosar o *sentimento* ou *compromisso* que alimentava sua *dedicação*. Esta *tendência* singular se transformara em estratégias para assegurar a qualidade do trabalho e criou para si uma economia ‘energética’, pois gerenciava o ‘gasto’ da *força pessoal* para

⁹⁰ Estudando as formas de violência nas escolas, Abramovay, Cunha e Calaf concluíram que “é como se existisse um ideal de norma culta e níveis de aproximação: os que mais se afastam são os que mais sofrem com o preconceito linguístico” (2009, p. 238). Contudo, segundo Franchi, “evitar, a todo custo, a estigmatização da linguagem” dos alunos é que permitia ensiná-los acerca das “variações linguísticas” e propor-lhes a apropriação da escrita formal (1984, p. 138), o que também é aconselhado por Bagno (1999).

não esgotá-la antes da aposentadoria e para não se *desgastar* em batalhas que não podiam vencer.

Tal configuração, ao mesmo tempo, levou à formulação de um ‘senso crítico’ para identificar os alunos que aceitariam os conhecimentos *passados* e os aconselhamentos dados, bem como à manutenção de *baixos níveis de expectativas*. Assim sendo, equacionavam seus esforços e o *limite possível* de seu trabalho, segundo as mediações de que dispunham (Dinis e Azinelli-Luz, 2007), para que elas próprias aceitassem aqueles que *já vinham armados contra o professor* e conservassem seu *amor* e respeito pela profissão. Sempre deixando claro que já não estavam tendo um exercício profissional muito satisfatório e que, apesar de seus filhos/as terem a oportunidade de estudar e de uma vida ainda melhor que a dos avós, achavam que a sociedade estava ainda longe de *mudar* o sistema público de ensino básico.

As três informantes repetiram este ‘movimento’ de fazer comentários ‘negativos’ acerca do ser professora e, em seguida, citar avaliações positivas. Por exemplo, alguns dos processos de **significação** da entrada na carreira instituíram-se como forma de elaboração das circunstâncias que fizeram do magistério, um destino. Assim, a falta de opção, fez lembrar que sabiam *dar valor à educação*, que queriam *algo da vida* e, *graças à educação de base* que tiveram, se tornaram *profissionais comprometidas*.

Estes ‘movimentos compensatórios’ alternaram algumas posições, a custa de malabarismos semióticos, em função de que as **significações** veiculadas na pesquisa se mantivessem imbuídas da complexa tarefa de resgatar, resguardar e, se possível, fortalecer sua *predisposição para ajudar/ensinar – força motriz* de seu trabalho. Todavia, nem todas as críticas que dirigiam à *precariedade da educação* eram seguidas de declarações de seu *o amor pela educação*. A validade de seu trabalho, somente precisava ser re-afirmada desta maneira, quando os sujeitos eram levados a tentar compreender a si próprios, na *realização dos objetivos pedagógicos*, e se deparavam com uma ‘impossibilidade’; então, era preciso manter a coerência e a direção em que se reconheciam como sujeitos singulares (Vygotski, 1989). Ou seja, nos sentimentos e nas *experiências de vida* que faziam sentido para cada sujeito e que sustentavam sua crença que seu trabalho ‘ajudava’ os/as jovens e adultos que tinham sob sua *responsabilidade* e a quem queriam *passar* seus ensinamentos. Mesmo que os aconselhamentos não fossem aceitos por todos ou que somente uma minoria soubesse reconhecer o *valor do professor/a*, acreditavam que seus *esforços* ou seu *amor* não

seriam *totalmente nulos*, pois, como disse Jasmim, *só de ficar ali, na sala, o ano todo, só isto já deve trazer uma mudança para a pessoa* (obviamente uma mudança de direção desconhecida e mais imprevisível ainda).

Dos enredos singulares emergiram os liames processuais de suas posturas docentes, suas formas de lidar com alunos e o ensinar-aprender. O ‘jeito’ singular de Violeta, Jasmim e Lys serem professoras poderia empregar/veicular **significações** ‘ambíguas’, justapor campos ideológicos diversos. Tinham permissão para alinhar até matrizes epistemológicas antagônicas, desde que estas articulações semióticas garantissem estarem certas dos sentidos e da direção de suas intenções quando atuavam com os alunos. Violeta, Jasmim, Lys e Jacinto, tão diferentes, disseram a mesma coisa, precisavam sentir que dominavam o assunto e que era *correto* querer ‘passá-lo’ aos alunos. Isto era fundamental para que pudessem estar nas salas de aulas. Eles podiam alicerçar suas práticas nas *experiências de vida*, mas o que ‘acumularam’ com o trabalho ou seus estudos, não se ‘completa’ só de cultura familiar, religião, e notícias de TV. Ao contrário, suas próprias vidas pessoais não excluía que se procurasse sustentação e orientação *na pedagogia, psicologia, legislação etc.* Enfim, tudo de que ‘tenham ouvido falar’ e fez sentido para elas e ele, em circunstâncias determinadas, podia ‘participar’ do/dialogar com o processamento de suas práticas e posturas docentes.

Justamente as maneiras dos informantes se verem implicados nas relações com os alunos e no trabalho docente são tomadas como foco aqui, porque a produção de **significações** docentes é endereçada aos alunos e se institui na relação dinâmica, dialética e dialógica com eles, no espaço institucional. Somavam-se ainda a implicação, o *compromisso, vínculo ou responsabilidade* que compunha seu ‘dom’ de ensinar também alimentava a *força motriz/amor* partilhada em cada aula.

Neste aspecto, para Jasmim, a vinculação e o nível de comprometimento, respeito e resposta que obtinha dos *alunos especiais* motivavam-na a abrir-se a novas concepções e práticas em educação *especial*. Ela assumiu ativamente este processo teórico-prático (e político) que terminaria, quase 20 anos depois, por engajá-la com paixão na promoção da *inclusão total*. Sua dedicação à carreira e aos *alunos especiais* incluía mais que conteúdos curriculares. O próprio desenvolvimento de habilidades de comunicação, a que ela se propôs os colocava como interlocutores e sujeitos reconhecidos como autores de si mesmos e co-autores das suas relações com ela.

O importante é que os surdos eram considerados mais respeitosos com a professora do que os demais alunos, sabiam/queriam aproveitar melhor todo e qualquer esforço que ela fazia para ajudá-los. Enfim, ela foi cativada também pelos efeitos sobre a auto-estima de crianças e jovens que, de repente, graças a ela e a escola, *ganhavam vida a cada dia, diante de seus olhos*. O número reduzido de alunos contribuiu para que pudesse *conhecer quem era cada um* e deu a oportunidade de se aproximar deles, estabelecendo um clima de confiança e cumplicidade, para que pudessem *aplicar todas as novidades* que ela ia *aprendendo nos cursos* que fazia ou nos estudos solitários. Para ela a finalidade se manteve a mesma todos estes anos, ajudar os surdos a desenvolverem comunicação, se escolarizarem e a fortalecerem sua auto-estima, nem que para isto ela tivesse de *fazer de mil formas diferentes* até poder *ajudar* cada um deles.

Graças ao *potencial* que ela via em *cada um*, ela fazia *o melhor possível a parte* dela, as vivências profissionais ‘contagiaram’, inevitavelmente, os processos singulares que permitiam a Jasmim saber quem era. Embora não tenham sido suficientes para superar a falta de afinidade com os alunos regulares, que se instalou em seu terceiro ano de trabalho, pela falta de educação e respeito dos alunos. Neste caso, a *predisposição para ajudar* se conjugou à alteridade com os surdos para fazer críticas às concepções/práticas arraigadas e que se mantinham *guiando ‘sua’ pessoa* pela noção de doação amorosa ao próximo. Aliás, alegava que ainda era isto que a ‘capacitava’ para *cuidar e ajudar* os surdos a *adquirir comunicação* e, portanto, uma forma de vencer na vida pelo estudo. Assim, ela esteve *aberta* a rever seu saber-fazer docente influenciada pelas relações mantidas com cada aluno *especial* sob sua guarda, pela ‘descoberta’ de outras linguagens e modos de ser educadora e de interagir com os alunos com deficiência.

A professora Lys não usou a “eterna incompetência do aluno”, ou o caráter violento de alguns, para recorrer à *Palavra* e falar de uma impossibilidade ao seu trabalho imediato. Estava há pouco tempo no Beija-flor e ainda se adaptava às novas matérias que lecionava. Não havia tido *qualquer problema maior com os alunos* e era tratada com cordialidade por todos no colégio. No começo estava mais preocupada em aprender os assuntos para *sempre estar um passo a frente do aluno* e se apoiava no repertório e nas *habilidades* singulares. Por isto o impulso de rapidamente *procurar textos na internet, assinar a revista Mundo Jovem, procurar livros com as colegas, tudo para poder colocar apostila na Xerox* (que fica na região central da cidade) e garantir algum subsídio para sustentar suas aulas com material didático-pedagógico o

mais adequado às turmas de sociologia, religião e educação física que acabara de assumir.

No acontecimento de (re)contar suas vivências, os participantes da pesquisa selecionaram conteúdos e organizaram suas recordações e, da mesma forma, produziram **significações** sustentadas nos sentidos e direção que lhes pareciam *os mais corretos*. Simultaneamente, em ato, os conteúdos das *experiências de vida* que produziram suas posturas docentes apresentavam variações e permanências, entre outros, replicando as peculiaridades contextuais históricas de nossa cultura. Por exemplo, a *disciplina* que Violeta *queria ver de volta nas escolas*, com efetivo *controle dos pais e da escola*, associava-se a um ambiente que os demais não viveram, mas todos sentiam *falta do tempo em que o aluno respeitava o professor*. Era a nostalgia de um contexto abstrato que, como constructo ideológico social, se fazia partícipe na manutenção das bases norteadoras do exercício docente dos informantes, solitário e produzido *na prática*, experienciado a partir das possibilidades do cotidiano, vivido de maneira única.

Como exposto, língua portuguesa, literatura, matemática, física, educação física, sociologia e até mesmo a ‘disciplina religião’, assumida por Jasmim, poderiam passar incólumes ao proselitismo explícito, mas não à *boa intenção* cristã. Lys, em todo caso, tentava separar seu exercício docente de uma filiação religiosa específica, até mesmo por que sabia que isto poderia tornar seu trabalho passível a críticas (isto não teria acontecido, era apenas *prevenção*). Para ela, Jacinto e Jasmim, na falta de mediação a uma reflexão sistemática, restava ser *carismática/o, prestativa/o e atenciosa/o com todos os alunos, igualmente*.

A religião era acionada como um referente de *certo ou errado*, de *valor inquestionável* para aconselhar e para ‘justificar’ os próprios motivos e intenções e como elemento do ‘movimento’ de procurar *dominar o assunto* das matérias ou o comportamento dos alunos/as, nas aulas. Assim, o recurso ao *temor a deus* não pretendia, exatamente, evangelizar, mas abrir o *olho do aluno para a realidade da vida* (*passar valores*) e conseguir *alguma disciplina* em suas salas de aulas ou resposta daqueles/as alunos/as que *não estão nem aí com a vida* (saber dar *respeito às regras sociais e escolares* e querer ‘receber’ *o que o professor passa*).

7. Como se processaram os variados modos destes sujeitos significarem, no acontecimento de seu saber-fazer profissional, a sexualidade e as feminilidades-masculinidades.

E por falar em sexo, os quatro informantes relataram que não ‘receberam’ uma educação sexual clara e direta dos pais ou da escola. Foram ‘descobrimdo’ acerca *destas coisas, naturalmente*. Contudo, concluíram que apesar desta falta de informações e de diálogo, suas famílias lhes deram a *base moral* necessária para que tenham sabido fazer estas ‘descobertas’ na *hora certa e com responsabilidade*.

O *juízo para namorar* de Lys, teria se formado como o de Violeta e Jasmim, sob a vigilância de pais provedores e severos e de mães vigilantes e zelosas, em meio a relações familiares afetuosas e protetoras. Assim, elas seguiram a *cartilha dos pais* que, *católicos praticantes* (como muitas famílias, há 50 anos, naquelas cidades), agiam na *base da total interdição* do sexo antes do casamento. *Dessa forma*, este aspecto de sua *educação de base* acerca da sexualidade guarda proximidade com a que Jacinto *recebeu em casa*, como *parte* de sua *criação evangélica*, embora ele tenha nascido quase 30 anos depois. Conversar sobre o sexo-ato como uma possibilidade ou conhecimento teórico era algo *complicado*, como era na sua *época*.

Independentemente da vontade dos pais ou do *temor a deus*, as relações sociais e as *percepções do próprio corpo e do desejo* os levaram a ‘descobrir’ *aos poucos* o que *os adultos* tanto queriam deixar inacessível. As *descobertas sobre isto* foram auxiliadas, no caso das três entrevistadas, por primas mais velhas, amigas, colegas de escola, uma tia que se *antecipou* a qualquer *susto* que a menarca pudesse trazer, bem como, por revistas, livros ou programas de TV (entre outros/as, Fava⁹¹, 2004). Estes mediadores ajudaram a conhecer *as coisas do sexo* como um tema tangenciado e quase marginal às relações com seus pais e mães, algo que não estava na *boca de moças de família*, como significado a esconder de si mesmas. Não teria havido nada de errado com sua educação sexual *doméstica*. O *excesso de zelo* fora prejudicial ao início de suas relações maritais, mas foi lembrado com carinho, dadas as *limitações da época* e, já adultas, passaram a compreender melhor as

⁹¹ Ainda segundo esta autora – que também identificou o ambiente familiar repressor e o “pouco diálogo sobre o tema” levando à busca de informações em outros lugares” –, uma de suas entrevistadas “parece fazer uma relação entre a educação repressora recebida em casa e as dificuldades que os educadores encontram em lidar com as questões relativas à sexualidade no ambiente escolar” (Fava, 2004, p. 101).

intenções de sua família. ‘Agradeciam’ por esta *preocupação* que as *encaminhou ao casamento* e a terem uma *vida digna*.

No caso de Jacinto, foram os *colegas da rua*, cuja amizade a mãe desaprovava, que estiveram presentes no seu ‘iniciamento’ aos *detalhes do sexo*. Deles ouvia suas *conquistas* e *façanhas* sexuais; entre eles, contavam suas fantasias, checavam suas informações e viam revistas pornográficas. Com os mais próximos, um ou dois, falava de si. As *amizades* e um imaginário fantasioso, fomentado por um ambiente doméstico que colocava o *assunto* sexualidade *subentendido* e na sombra, marcaram suas *significações* da sexualidade, simultaneamente, serviram às descobertas e se instituíaam seus meios de aprendizagem de alguma informação/experiência. Ele ia procurar na *internet* o que significava a palavra sexualidade, pois sabia que seria inquirido e *não tinha idéia do que ia responder*. Sem dar crédito a suas experiências, achava que elas não constituíaam *um conhecimento sobre sexualidade* e muito menos que interessariam a uma pesquisa sobre o tema.

Conhecendo a anatomia e a fisiologia dos aparelhos genitais, a importância do uso da camisinha para *prevenir doenças transmitidas ‘pelo’ sexo* etc., ele deixou claro que *ter informação* não lhe bastava para ser educador sexual (Moizes, 2007; Leça, 2005), que se recusava a aceitar que o *professor de exatas* assumisse tal tarefa e, além de tudo, que precisava, enquanto *pessoa*, estar confortável consigo mesmo e seguro de sua *bagagem de vida* para, antes de mais nada, poder dar sentido à suas próprias vivências e gerir sua *intimidade*. Antes de falar de sexo com seus alunos, tentaria superar a forma como fora criado, a qual inibia conversas sobre este *assunto*. Ou seja, o tema não era ‘avalizado’ nas relações com as *pessoas importantes* de sua vida, as ‘figuras’ de autoridade que, afinal, forjaram sua *personalidade* e lhe deram a segurança para instituir seus sentidos à vida e suas ações no mundo.

Na primeira entrevista, tendo sido perguntado sobre atividades escolares, aulas, palestras, trabalhos de grupo, livros que tivessem ajudado suas ‘descobertas’, Jacinto não mencionou uma *palestra que teve na escola sobre prevenção sexual* e algumas aulas sobre o *aparelho reprodutor humano*. Posteriormente, a pergunta foi repetida e ele lembrou destes eventos, considerou que sabia esperar e como se *cuidar para não ter filho*, e insistiu que não seria capaz de atuar na educação sexual, pois nem se ‘imaginava’ *falando com os adolescentes*, embora fossem ‘moleques’ da mesma idade que aqueles com os quais, nas ruas do bairro, descobriu o sexo e as revistas pornográficas. Acreditava que não teria *autoridade* para falar – pela *inexperiência* mesma de *falar com*

propriedade do tema, de significar a sexualidade como qualquer outro aspecto da vida humana.

Jacinto não fez, espontaneamente, distinção, mas, questionado, disse acreditar que seria *ainda mais complicado de dar conselho de educação sexual*, conquanto não se imaginasse falando do tema como professor, *em hipótese alguma*.

Ao que parece, não houve na casa de Jacinto uma vigilância distinta entre *filhos-homens* e filhas/mulheres, como Jasmim, Lys e Violeta viveram, porque a virgindade masculina não era *valorizada na época*, por suas famílias católicas, como o é pelas evangélicas. Embora elas não problematisassem esta diferença, concluíram que *se fosse hoje em dia, com estas doenças que têm*, seus pais iam *segurar* seus irmãos também, talvez, com a mesma ‘estratégia’ e mensagem recebidas por Jacinto, sem garantia de diálogo, pois o pai deste, que era próximo do filho, *ficava sem jeito de conversar certas coisas* com ele. Configurações ao gendramento de masculinidades e feminilidades desiguais, e não somente singulares, já amplamente discutidas na literatura (Castro, Abramovay e Silva, 2004; Butler, 2003; Carvalho M., 2004; 2004a; 2001).

Os quatro informantes ‘receberam’ da mãe e do pai uma *orientação nesta área* que foi de *pouca coisa dita de forma clara*. Lembraram imediatamente do interdito cristão, não da primeira ocasião em que o ouviram, mas de *que* fora repetido muitas vezes *desde que eram pequenas* e com mais veemência quando começaram a namorar. Esta mensagem também era passada *por tabela*, quando seus pais conversavam com outros *adultos na frente dos filhos*, e comentavam *de moça que tinha se adiantado*, falavam das *consequências terríveis... E, então, era, assim, como se tivesse dito: ‘viu, tá avisado, não pode’*. Como disse Lys, *acabava que você ficava com aquilo, que o sexo não podia*, porque poderia *causar mal* a si mesma, magoar seus pais e desrespeitar a deus.

As professoras salientaram que a escola poderia *ter ajudado mais* e que ‘faziam’ *diferente* com suas filhas e filhos, pois queriam evitar as surpresas que tiveram e proporcionar a suas filhas uma vida sexual com mais *segurança e com maior tranquilidade*. Contudo, se havia diferença entre a educação sexual que ‘passavam’ para seus os filhos e a *educação de base* que elas ‘receberam’, a mudança ficava restrita ao fato de que elas abordavam *alguns tópicos desses assuntos*, como o *cuidar e perceber o próprio corpo* e a questão das relações igualitárias e de confiança com o futuro esposo, sem *fazer terror*, ou *assustar*. Ao contrário de suas mães, que só falaram dos cuidados com a menstruação,

após a menarca, e jamais conversaram sobre *sexo, sexo mesmo* com as informantes. Tendo crescido e se casado, ‘vivido’ *muita coisa*, quando trocaram de lugar com os pais, preferiram *educar* usando a proximidade com os filhos, usando argumentos que destacavam a relação entre disciplina e *retidão moral* e as *bençãos de deus*, os objetivos de melhorar de vida e a *realização profissional*. Copiavam seus pais e falavam só indiretamente sobre o sexo-ato e da sexualidade como *parte ‘natural’ da vida*⁹², questões ‘deixadas’ para *a hora certa* (...) de *se começar a pensar nisto* – aspectos observados também por Britzman (2000). Além disso, acreditavam que as escolas que escolheram para seus filhos/as e o *extraordinário acesso à informação* que tinham já os/as havia ‘informado’ sobre tudo.

Não era intenção obter indícios de desdobramentos da educação sexual recebida para a vivência adulta das informantes. Nenhuma questão neste sentido estava no roteiro, tudo o que expressaram foi espontâneo e parte não cabe aqui. No entanto, Jacinto voltou a informar tangencialmente algo de sua formação de jovem evangélico, que fornece elementos para pensar a herança de sua *educação de base* para os processos de *significação* da sexualidade e da educação sobre sexo – indícios acerca deste jeito tergiversado de falar de sexualidade e feminilidades-masculinidades da educação que as informantes ‘passavam’ para suas filhas.

No início da última entrevista, de chofre, ele perguntou o que o pesquisador achava do aborto. Diante da surpresa e da falta de resposta fácil, Jacinto não esperou e contou sobre um amigo próximo que estava preocupado porque a namorada ficara grávida. Como o rapaz e a moça eram *da igreja*, como tinham boa índole e ele gostava dela, estava numa *enrascada* e ia ter que casar, para *reparar os danos* e para o *filho nascer tendo pai e mãe*. Lamentava, porém, que isto atrasaria ou poria em risco os *planos de continuar os estudos* e as chances de ter uma *colocação melhor*.

O entrevistado começou a recapitular o acontecido: *no calor do momento*, os dois jovens, *apaixonados* e *namorando firme*, *não pensaram em mais nada*. Se tudo não tivesse acontecido *sem pensar*, agora, eles não estavam com receio de envergonhar e expor suas família perante os ‘irmãos de igreja’. De repente, o informante reclamou de dores de cabeça e se calou, tomou a água que lhe foi servida e parecia

⁹² Quer dizer, não falavam dos *prazeres do corpo* e não sabiam trabalhar com eles, por isto, quando viam as *crianças*, filhos ou alunos, *manipulando os próprios órgãos* queriam coibir tais comportamentos.

estar pensando no amigo. Ou seja, mesmo para jovens criados no temor a deus, a simples proibição não era capaz de ‘prevenir’ as consequências do sexo ‘mundano’, tema também discutido por Simioni, Pinhal e Schiocchet (2003).

O entrevistador sugeriu que seu amigo não estaria em apuros se, antes, tivesse se autorizado a pensar sobre o *calor do momento* tendo como alternativa fazer sexo sem estar casado, se estivesse preparado emocionalmente para se prevenir e lembrar de usar a camisinha. Contudo, a proposta de questionar a história acontecida não motivou Jacinto, que reagiu somente reclamando de novo de dor de cabeça. Após uma pausa, aparentemente mais angustiado com tais questionamentos, concluiu o assunto: *eles vão ter de casar, não tem alternativa para gente como eles. Já foi...* Se calou uns instantes, para se acalmar e *organizar algumas idéias*, então, concluiu que *um filho sempre é muita responsabilidade*, por isto o jovem casal *levou um susto*.

O entrevistador se viu surpreso e tocado pelo tom da voz e pelo semblante tenso de Jacinto, um ou outro olhar também parecia cheio de **significação**, além de informar que sua ‘cabeça’ estava doendo. Como ele não quis encerrar a entrevista, fizemos uma pausa, ele comeu uma fruta e tomou um analgésico e retomamos por outros temas. Sem que ele aceitasse qualquer associação entre as consequências da *relação... impensada* e a educação que os noivos ‘receberam’ *a vida toda* (o ato sexual estava reservado ao casamento), o fato dos jovens em questão nunca terem ‘trabalhado’ nada acerca das emoções, sensações e sentimentos que podem fazer *perder a cabeça* nada tinha a ver com e esquecer de se prevenir.

A educação sexual que os quatro informantes receberam, de forma geral, implicou que eles fossem ‘descobrimdo’, na prática, a *controlar seus impulsos* (Fava, 2004), tarefa para a qual as três informantes tiveram ajuda: o cuidado dos pais em dar-lhes liberdade e, ao mesmo tempo, em vigiar seus namoros, acompanhá-las até o noivado e o casamento, promoveu a apropriação destes valores. Adultas, atribuíam parte de seu sucesso no casamento a eles, que se mantinham orientando, apoiados na ideologia evangélica, seu desempenho como mães *mais modernas*. Elas gostariam de poder ‘pregar’ a *Palavra* como forma e conteúdo de ‘sua’ educação sexual escolar e que estes fossem seguidos, *igualmente, por homens e por mulheres* (diferente da educação recebida, prometiam *mais liberdade para conversar* e *mais informação...*).

As três informantes acreditavam ter *avanzado* na educação das filhas em relação à praticada por seus pais, sem notar que mais pareciam

replicar a escassez de *diálogo direto e aberto* que criticaram na *forma como as coisas eram feitas naquele tempo*. Deixaram de lado a esfera emocional da sexualidade até que as filhas *amadurecessem mais* – esperavam que os maridos falassem com os *filhos-homens* – e, em todo caso, temiam *passar as informações cedo demais*. Falaram para as filhas, na hora certa, como preservar o corpo, se cuidar para não se ‘*amostrar*’ e que *não devia(m) deixar nenhum homem tocar* ‘nelas’, depois, ‘*explicaram*’ *tudo da menstruação*. As informantes gostariam que suas filhas encarassem este *evento da vida feminina com naturalidade/tranquilidade*, sem a mesma a surpresa que experimentaram com a própria menarca e com o medo gerado pela notícia que, *dali por diante*, poderiam *ficar grávidas, se andasse(m) com homem*.

A *falta de tranquilidade* que queriam evitar e a *naturalidade* que almejavam eram relacionadas à falta de informação clara e objetiva, foram vivenciadas pelas informantes na ausência de interlocutores/as em quem confiassem (como as mães) e nos momentos da infância e juventude em que as vozes daqueles/as lhes emprestavam segurança aos movimentos no mundo, tornavam *tudo tão enevoado*. ‘Inexperientes’, se angustiaram por não entender o que exatamente queria dizer o tal do ‘andar com homem’. Era compreensível que, como mães, quisessem evitar que suas filhas tivessem medo da menarca e do sexo e, como mulheres, desejassem ensinar-lhes a *defender seu espaço* na família e na sociedade, mas talvez fosse questionável encarregar as escolas dos *detalhes do sexo, sexo mesmo*. Enfim, o que falavam com as filhas não era muito diferente do que ouviam seus pais e mães conversarem com outros adultos (que sabiam o que era ‘*andar com homem*’), só que ao invés de ‘deixar as filhas ouvirem’, dirigiam-se diretamente a elas, *explicando* a importância do sexo vir só no casamento e confiando que elas sabiam dos *detalhes* do ato em si que precisavam conhecer.

Neste sentido, vale citar que uma ou outra filha de nossas informantes procurou pela mãe, logo que a escola ‘*explicou*’ os *detalhes do assunto sexo*, mesmo que já tivessem ouvido falar pelas amigas ou na mídia. Foi o fato da professora mostrar ilustrações e *contar os detalhes todos!* que motivou-as a isto. As ‘*meninas*’ ficaram impressionadas por que *não havia mistério*, quer dizer, era muito menos fantasioso que nas conversas sussurradas com as coleguinhas sobre as cenas da novela, mas em suas cabeças ficou uma pergunta fundamental que só a mãe pôde responder, se a penetração causava dor.

Os relatos foram tocantes, a cumplicidade mãe-filha e uma confiança de mulher para mulher suspenderam e, concomitantemente,

reconheceram as assimetrias adulto-criança, experiência-virgindade, numa conversa terna finalizada num abraço aconchegante e prolongado. Contar o que aconteceu fez lembrar o momento e que o resignificassem. Eventualmente, nestes encontros com suas filhas, a maneira como relacionaram a experiência sexual com a confiança no parceiro, enlaçando amor e sexo a partir do que ouviam da filha, para que esta não ficasse com medo, tenha ‘passado’ a noção que tanto queriam ver apropriada para proteger suas filhas das desventuras sexuais/amorosas. Além de as preparar para uma *relação de ‘verdade’ entre um homem e uma mulher*, permeada de confiança e ‘cuidado’ mutuo, fortaleceram os próprios laços mãe-filha, mulher-mulher, e a obediência ao interdito, sempre lembrado *nestes assuntos*. Entretanto, apesar de preferirem *ver os/as filhos/as casados como deus determinou*, não negariam amor, compreensão e acolhida se eles/as não soubessem esperar.

O que lhes interessava era que suas filhas não teriam a mesma desvantagem que enfrentaram neste terreno, ao menos, iam conhecer *o assunto objetivamente* e não precisariam recorrer a colegas e a sussurros para saber se *beijar deixava grávida*. O receio que elas tinham dos homens e o desconhecimento da própria sexualidade teriam ficado para trás, mas suas formas de processar **significações** do sexo e dos gendramentos da sexualidade mantinham-se excluindo do horizonte tratar dos detalhes do sexo diretamente, sem *revestrés*⁹³: a escola se encarregava de uma parte, elas de tentativas de *contornar* o machismo que poderia prejudicar os planos de carreira e autonomia que tinham para os seus.

As informantes não aceitaram a idéia de que continuavam a eclipsar/‘enevoar’, como seus pais, *o assunto sexo*, alegaram que *acompanhavam a realidade de hoje em dia* e mudaram o próprio *jeito* como foram *criadas* para chegar a isto. Se tentavam garantir que a tradição e honra da família fossem observadas, insistindo na valorização da confiança mãe-filha e na lembrança de que a *retidão moral* dos religiosos traz benções, era porque se viam ameaçadas pelos *riscos e perigos* da *liberdade* dos costumes. Como uma ladainha, repetiam para as filhas e filhos que deviam *esperar*, para não magoar/decepcionar a família; esperar, para merecer a *graça de deus* e para ter *controle da própria vida* e poder *estudar* para melhorar de condições.

⁹³ No momento em *que* a informante utilizou o termo, falava de como seus pais tangenciavam o tema sexo nas conversas com as filhas, e o entrevistador pensou tratar-se de um neologismo ou gíria. Só posteriormente constatamos que o termo *revestrés* é um substantivo masculino e quer dizer: “soslaio, esguelha” (Dicionário Houaiss *online*).

Essa lógica ensinou a Violeta, Jasmim, Lys e Jacinto um princípio citado por todos: em contato com as *tentações do mundo de hoje em dia*, era preciso *saber resistir* e fazê-lo em prol de um futuro abençoado, digno e honrado. No caso, a direção que a vivência religiosa lhes fornecia era relacionada ao gerenciamento emocional para *enfrentar* o cotidiano e à manutenção da *paz interior e/ou positividade diante da vida* – se servia tão bem a elas, os filhos que tinham melhores oportunidades, fariam mais proveito ainda.

Jacinto pretendia ser *mais amigo* dos próprios filhos, no futuro, de modo a *poder falar de tudo* com eles e ajudá-los a *serem felizes* também *neste setor*. Previu que não ia assumir uma postura ‘evangélica’ como a que guiou sua formação, seus filhos seriam *criados de outra forma*. Embora se orgulhasse da ‘criação’ que teve, esta também se relacionava ao ‘despreparo’ para *administrar* as próprias emoções, e isto ele não queria para seus filhos.

Os quatro informantes herdaram a religiosidade dos pais, embora as três mulheres tenham, já adultas, *deixado de ser católicas* para tenham se *convertido*. Apesar de Jacinto ter nascido em uma família evangélica, elas pareciam mais crentes que ele nesta matriz para sustentar suas *significações* como educadoras, sendo que elas precisaram deixar claro que ‘levavam’ a *mensagem cristã* a todo lugar onde fossem e a todos a quem encontrassem, ao menos em gestos ou orações, para já deixar claro quais seriam suas bases de defesa para seus argumentos.

O professor nunca atuava na direção da educação sexual escolar, não sabia como tratar de sexualidade com a mesma *naturalidade* com que falava de seus planos de carreira ou das conversas com o pai sobre as modernizações de sua igreja e da que pretendia imprimir às relações com os filhos no futuro. Ele mesmo nunca experimentara tirar o assunto das sombras, fazê-lo passível de ser pensado, cogitado. Conquanto estivesse apaixonado, nem sequer com a noiva ele teve *condições de conversar livremente* – uma situação que no *círculo pessoal* era *tabu*.

7.1 Gênero e sexualidade na escola

Num primeiro momento, as professoras pareceram muito radicais. Logo no início da relação de pesquisa, assim que encontraram

uma chance, cada uma delas avisou que sua religião a *obrigava*⁹⁴ a *certas opiniões que... bem... (eram) mais tradicionais...* Achavam que, como interessava à pesquisa abordar a sexualidade e suas práticas em educação sexual, talvez o objetivo não fosse ouvir pessoas que empregariam significados evangélicos. Declarar a fé e que isto as diferenciava, foi mais fácil que explicar o porquê disso trazer alguma impossibilidade à sua participação na pesquisa. Assim, as reticências reproduzidas acima se tornaram silêncio e falta de resposta, e o que foi eclipsado aí só pôde ser perscrutado na continuidade da pesquisa e na própria produção deste texto.

Somente Violeta elaborou melhor este suposto ‘impedimento’ no primeiro momento em *que* o mencionou. Como era *pessoa evangélica, tinha ciência* que hoje em dia alguns *costumes* mudaram, então, ela *conservava* os mais *tradicionais* no que se referia à orientação sexual e à virgindade. Esta característica *peçoal* a levava a não concordar com a liberdade sexual antes do casamento e, principalmente, como que a ‘obrigava’ a *desaprovar* a homossexualidade e o pesquisador poderia *não aceitar* isto, bem como, ‘tirar’ daí que ela não sabia que precisava alertar seus alunos para se prevenirem.

Lys *aproveitava* as aulas de educação física para discutir com os alunos *que o homem e a mulher são diferentes, mas iguais em capacidade...* Ela questionava as assimetrias *construídas* e que tanto *prejudicavam as mulheres como os homens*, mas ao mesmo tempo queria resgatar a noção evangélica de *complementaridade entre homem e mulher* para *salvar a sociedade moderna*. Ela nos permitiu compreender melhor algo da produção de sua postura docente. Sua *busca por material* para a elaboração dos *planos de aulas*, quando estava fazendo estudos acerca dos *objetivos esperados* para as ‘novas’ disciplinas que assumira, abriu-lhe a oportunidade para debater alguns padrões culturais discriminatórios e fazer uma abordagem crítica das desigualdades nas relações de gênero.

Em sala de aulas, replicando o *ideal* validado por sua *experiência de vida*, Lys gostaria de *mostrar* aos alunos *que o pai deve ser tão participante na educação dos filhos quanto a mãe*, sem, entretanto, deixar de ser o *provedor principal*. Achava que as *decisões importantes* não eram *só do homem*, pois ambos deviam ser *cabeças do casal*. Explícita ou implicitamente, seu trabalho pretendia contribuir para o

⁹⁴ Esta ‘religiosidade’ impressionou ainda mais por que, dentre quase 30 profissionais, os quatro que se voluntariaram eram evangélicos e somente Lys relacionou, de pronto, sua participação a interesses com conteúdos e temática de suas aulas.

avanço da mulher na sociedade, sem que isto implicasse em prejuízo para o casamento ou os filhos – ao contrário, se somariam duas cabeças, dois corações e dois salários. Neste sentido, a revisão das obrigações e deveres do casal devia acompanhar a modernidade, bem como as relações entre meninos e meninas, moças e rapazes, numa sociedade que oferecesse oportunidades iguais para todos. Homens e mulheres deveriam combater o machismo, assim como a tudo *o que inferioriza a mulher*. Entretanto, suas intervenções tentavam não antagonizar radicalmente em relação *àquilo que deus determinou para o homem e a mulher*, código a que ela também se referia como base singular de *discernimento* sobre o assunto sexualidade.

Lys era contra as *desigualdades culturais entre homens e mulheres*, mas mantinha a idéia de complementaridade que se realiza na constituição da família, condição ideal da existência adulta seja de homens ou mulheres. Algo que enrijeceu-lhe a língua e não permitiu que encontrasse uma palavra, um ‘adjetivo’ qualquer para *a menina que gosta de futebol*, citada em seu exemplo de aula de educação física, na qual discutiu que o esporte⁹⁵ não ‘mexe’ com masculinidade nem com a feminilidade. Ela aproveitava para incluir que, intelectual ou afetivamente, ambos *eram iguais em capacidade e habilidades*, mas tal rigidez ainda tolhia que sequer cogitasse uma abordagem da sexualidade.

Estava excluída de seu horizonte qualquer iniciativa que pudesse *tocar no assunto das práticas sexuais* e era-lhe *muito difícil imaginar como faria* para dar acolhimento à vivências alternativas à sua noção de casamento heterossexual. Contudo, ela tinha por *princípio (...)* *não fazer distinção de classe, de raça, se era da igreja, se não era... de nenhum tipo*. Portanto, Lys não se via como uma *peessoa preconceituosa* e tentava não manifestar sua religiosidade enquanto professora.

Não ‘tocava’ *em assuntos de sexo ou de orientação sexual*, porque *é uma coisa de cada um*. Assumindo uma *atitude defensiva*, a postura omissa se devia a não ‘confiar’ nos significados religiosos para dar sentido a tais ‘assuntos’, pois aqueles se contrapunham ao que a instituição esperava e ao que ela própria esperava de suas relações com os alunos, procurava evitar *conflitos pessoais*. Como fazer alguma coisa se não se sentiria bem em acionar o discurso repressor que lhe vinha à mente só de pensar no tema, diante de um/a aluno/a a quem ela não queria *ofender ou magoar*, por não dispor de meios para entender o que

⁹⁵ Sem esquecer que ela considerava a *diferença de constituição física*, sendo que as mulheres não teriam a *mesma força* que os homens, mas habilidade equivalente.

ele/a *está vivendo?* Ela exercia a docência atenta às *necessidades humanas* (tentando *observar o estado de espírito do aluno*) e às suas possibilidades em cada situação específica, querendo ser empática e atenta ao compromisso de fazê-lo em acordo com o que ela conhecia das *finalidades da rede pública* de ensino e nos limites do que lhe era possível em termos conceituais, técnicos e morais, enfim, enquanto sujeito.

A própria história de vida de cada uma das três informantes pareceu posicionar e incentivar que assumissem com certa desenvoltura uma postura de combate ao *machismo* e tentassem *mostrar às meninas e aos meninos* que ambos são *igualmente capazes*. Todas foram filhas, meninas e moças, as três eram mulheres, esposas, mães, profissionais, educadoras e cidadãs *de fibra* e, como tal partilharam de significados culturais do contexto, mas se apropriaram deles singularmente, conforme as possibilidades instituídas em suas *experiências de vida*. Contudo, houve uma certa proximidade para além do orgulho de se definirem como *pessoas religiosas*⁹⁶ e do *sentimento de estar segura* e que as *sustentou nos momentos de dificuldades*. Por exemplo, na *época 'delas'* as *coisas eram mais difíceis para as mulheres, (...) já estava mudando*, mas *não tão mudado como está hoje em dia*. Então, como mães de filha/mulher, todas três queriam adotar como sua base das relações de gênero, sem qualquer paradoxo, um amalgamado de suas posições feministas e domésticas, concomitantes à manutenção do 'enevoamento' em torno do sexo.

A articulação de sentidos que imprimem direção também às práticas educacionais *contra as desigualdades entre homens e mulheres* e cujas incongruências éticas, epistemológicas, teóricas ou ideológicas, enfim, semióticas, não eram compreendidas como tal. Ou seja, calcavam a defesa da virgindade e da monogamia 'vitalícia', tautologicamente, no *casamento abençoado por deus* e avalizado pela sociedade. Citaram a *Palavra*, mas efetivamente buscavam respaldo, segurança, 'domínio de conteúdo' para criticar o sexismo, num texto mais comum que a religião, na heteronormatividade em que foram 'criadas' e que forneceu os padrões que todos/as a sua volta reconheciam e legitimavam: *o homem é homem e, a mulher, mulher*.

⁹⁶ É muito interessante que os quatro sujeitos pertencem a quatro denominações cristãs diferentes, não sabiam da participação um do outro, mas tenham querido compor um mundo evangélico que, no caso, se validou pelo reconhecimento que suas igrejas faziam leituras bastante próximas não somente da bíblia, mas da fé e de como 'praticá-la'. Assim, embora a bibliografia consultada tenha mostrado a efervescência e diversificação neopentecostal, nos interessará abordar o que foi mencionado pelos informantes.

A *experiência de vida* de Violeta a ‘aconselhava’, às vezes, a inibir sua verve evangélica em prol da ‘redução de danos’, quer dizer, orientar sobre a prevenção, dando seu alerta que sexo tem consequências que devem ser evitadas. Omitia a pregação da *Palavra*, para diminuir a rejeição à ideologia evangélica – mas, não queria deixar a impressão de que pudesse falar de prazer e descoberta ao invés de perigos e da prescrição cuidados.

Violeta se via mobilizada frente à *sexualidade mais afoita* de seus alunos e alunas. Como as outras duas informantes, distinguia entre evangélicos e não-evangélicos, porém, acionava sua lógica religiosa, clara e explicitamente, fosse lembrando *o que deus quer para a gente (tudo como está escrito na bíblia)*, ou argumentando que as doenças eram um risco eminente e, a promiscuidade, um atentado também contra a própria pessoa.

Outras vezes, Violeta também podia ser clara, por exemplo, acerca do uso da camisinha, uma atitude que a levou, na entrevista, a fazer a ressalva que isto não significava que aceitava o sexo fora do casamento, apenas que estava *ciente que nem todos os jovens vão esperar mesmo*. A *visão cristã* da sexualidade e da educação sexual que ela desejava que pudesse dirigir suas *significações* docentes veiculava, sempre, sua preferência pela *verdade das leis de deus*. Enquanto Jasmim fazia isto *na medida do possível*, Lys e Jacinto preferiam não *misturar as coisas*.

A declaração de fé que prometia *opiniões e atitudes* ortodoxas, no correr das entrevistas, acabou sendo repetida nas ocasiões em que seu *jeito de ser evangélica(s)* parecia não combinar com as atitudes tomadas em sala de aulas e/ou alguns sentidos que veiculavam. Por exemplo, repetiram que ‘eram’ evangélicas, para alertar que poderiam *divergir* do pesquisador ou dos *moldes modernos* de lidar com a educação sexual, mas também para lembrar a si mesmas do ‘compromisso’ com a missão evangélica de disseminar a *Palavra*. Sempre que notavam ter acabado de contar alguma *atitude pouco tradicional* a que foram levadas pelas urgências das salas de aulas, alegavam fazê-lo para tentar *amenizar* as consequências ou preservar de um *mal ainda maior* – tudo ainda em nome do amor cristão.

Ao menos foi isto que declararam, mas o que as motivava a não concordar com a possibilidade de jovens solteiros se apropriarem de

mediações ao sexo-ato, mais que o medo de *despertar*⁹⁷ ou a obediência ao dogmatismo religioso, era não saberem como atuar como mediadoras, saber que sentidos seriam produzidos, se iniciassem uma *conversa aberta* com os alunos sobre isto. Desta maneira, para o pesquisador e para si mesmas, esclareciam que não eram ‘religiosas relapsas’ e sua diretriz era sempre a mesma, devotar *ajuda* a quem estivesse em risco – apenas, havia algumas *atitudes tomadas* que se subsumiam à consideração, em última análise, do que ser-lhes-ia possível oferecer.

Tomar uma atitude requeria *sondar* o contexto e os/as interlocutores/as à sua frente, que poderiam estar precisando de aconselhamentos para orientar sua sexualidade porque já tinham uma *vida sexual ativa* e, então, ficaria para um segundo momento as tentativas de resgatá-los/as para o *caminho da correção*. Jasmim e seus *alunos especiais* podem ilustrar como as relações com sujeitos e contextos determinados, às vezes, podiam fazê-las, a todas as três, menos tradicionais em suas práticas de educação sexual escolar.

Jasmim conversava *sobre sexo, sexo mesmo, com toda a naturalidade com* ‘seus’ *especiais*, fosse por que uma *turma estava muito sexualizada* ou por que ficara *sabendo que alguém andava*⁹⁸ *aprontando*. Tais situações faziam-na se sentir interpelada e obrigavam a encontrar *segurança para abordar o assunto (...), sem querer impor* (sua) *visão*. Esta *atitude*, favorecida pela convivência mais prolongada e próxima com os surdos/as, criava a possibilidade de que alguns/mas a procurassem para desabafar suas desventuras amorosas, se *aconselhar sobre coisas que andaram fazendo* ou até mesmo pedir *ajuda para comunicar à família sobre uma gravidez* ou para conseguir um encaminhamento médico para tratar uma doença venérea. Ao longo das entrevistas Jasmim contou várias ‘histórias’ como estas. Relatou que, às vezes, ficava numa situação delicada com as famílias⁹⁹ e que sempre se *batia* com a questão de não ter outra opção, além de *falar claramente para se cuidar* (camisinha e namoro sério), quando *na verdade queria*

⁹⁷ Temor comum, mas injustificado, pois, segundo Knauth; Heilborn; Bozon e Aquino (2006, p. 408), a educação acerca da sexualidade a contribui “de forma decisiva para condicionar os cenários que conformam as circunstâncias biográficas da iniciação sexual e da gravidez”, p. .

⁹⁸ Interessante que as palavras/termos escolhidos pelos sujeitos lembravam as que ouviram de seus pais, tanto quanto as formas de supressão à qualquer referência direta ao sexo.

⁹⁹ Há autores/as que já mostraram que as expectativas dos/as professores/as acerca das reações das famílias à educação sexual escolar influenciam suas posturas frente a seus alunos/as (Stefane, 2003; Finco, 2004).

*poder dizer para não transar*¹⁰⁰. Até aqui houve muita similaridade entre sua postura e as de Violeta e Lys, embora esta última ‘evitasse’ o tema sexo.

Entretanto, Jasmim lembrou de uma aluna que *quis conversar*, pois decidira *se entregar pro namorado* e queria estar *calma na hora*. Ela achou que deveria ouvir os *anseios e dúvidas* (...) que *pesavam* sobre a aluna, razão porque, não tomou a palavra para si e deixou-a *desabafar*. Tal dinâmica professora-aluna *especial*, sujeito-sujeito, permitiu a esta informante se certificar que o casal tinha *compromisso sério* e conhecia os métodos para evitar problemas, mas por sentir que o assunto *mexia muito com a menina* e por *respeito ao momento que ela tava vivendo*, achou que lhe cabia somente *aconselhar a jovem a abrir seu coração* para o rapaz e a mãe, *contar-lhes seus sentimentos, para só então tomar uma decisão neste sentido*.

O entrevistador percebeu que Jasmim ‘perdeu’ a fluência, enquanto narrava esta história, e se calara, então ele não insistiu com perguntas, deixando-a com seu silêncio. De repente, a informante rompeu o silêncio, estava *surpresa*, se ‘dera conta’ *que, no fim*, depois que a jovem *botou tudo para fora*, ficou parecendo que havia *concordado* com o que a aluna queria fazer, embora tivesse dito o contrário nas poucas vezes em que tomou a palavra, na ocasião.

Após tal percepção de si, a informante se calou de novo e interrompeu a longa pausa, sem prestar atenção ao questionamento acerca do por que da surpresa, com uma pergunta retórica, num tom acima: *você não tá querendo dizer que eu sou uma religiosa relapsa, tá? Daí, deu risada, como a diminuir a tensão, e em seguida sua fala mudou de ritmo de novo e ela prosseguiu quase num só fôlego, atropelado por pausas e hesitações apressadas, como que dando vazão a um fluxo pouco organizado*¹⁰¹: *eu vivo no mundo, vivo no mundo, onde tem a diversidade... E a gente precisa, né, aprender a lidar com isso, sem ferir os nossos princípios religiosos também! Mas, mas me bato nisso, eu tento... tou tentando, por que, também, eu não quero... nem se pude/. Tinha a lei... Não... Mas deixa eu explicar, concluir... Tem uma lei, que defende isso aqui, você tem que respeitar... Quando a religião fala que nós temos de obedecer as leis... Ele tá dizendo que eu tenho que te respeitar, que eu também não posso... posso... ‘infringir’ essas leis, e que se a religião diz que isso é pecado, eu tenho de saber lidar com isso*

¹⁰⁰ Os entrevistados não utilizavam facilmente termos populares e muito menos chulos, como o corretor ortográfico automático do editor de texto do computador, que ‘sugeriu’ substituir o termo *transa* por relação sexual.

¹⁰¹ Como em vários outros momentos das entrevistas de todos os quatro informantes.

aqui, a própria religião já me orienta isso também... Não é fácil, eu tenho que, que, eu não posso fugir disso aqui... (gesto envolvendo o colégio à nossa volta). Eu olho isso aqui, a Palavra condena isso tudo (gesto que pula o muro e vai lá para fora), mas eu tenho que saber lidar com isso e com a situação que eu vivo no mundo que é assim... E, aí, eu também não quero me tornar um monstro pro mundo, por que eu tou numa religião...

Jasmim se ‘batia’ em questionamentos acerca do que poderia mudar em si, ‘em função’ da educação inclusiva e das relações com os surdos, uma predisposição que não tinha paralelo no seu trabalho no Beija-flor. Sua *atitude* nas relações com os ‘regulares’ era outra. Sua *visão* dos alunos do noturno lhe mostrava sujeitos mais indisciplinados ou indolentes, que não tinham *vontade* ou não davam importância aos conteúdos de suas aulas ou ao *vestibular*. Ela voltara a trabalhar no ensino ‘regular’ há poucos anos e não via *necessidade* de atuar como educadora sexual nas *turmas do noturno*, por que *os alunos eram mais maduros*, e teria dificuldades em fazê-lo como com os surdos. Imaginava que corria *risco* de se ser *afrontada*, por que não mantinha *tanta proximidade* com eles. Sob esta perspectiva, suas posturas docentes eram duas em função de suas *experiências* profissionais com dois ‘públicos’ diferentes entre si, tanto que pouco se assemelhavam, quanto aos *modos de agir*. Independentemente de sua defesa da *inclusão total* e luta contra a diferenciação entre aptos e menos aptos a se aproveitarem da educação escolar, ali também ‘era’ a *pessoa religiosa* e evangelizadora de sempre.

7.2. Educação sexual escolar

Violeta, Lys e Jasmim marcaram que a diretriz religiosa as guiava, independentemente de argumentos de outras ‘fontes’ que faziam sentido para elas, ou seja, elas tentavam viver ‘sendo’ fiéis à *Palavra* bíblica no que se relacionava às práticas sexuais e *especificidades do corpo*, dos afetos, dos prazeres.

Suas *significações* se nutriam em horizontes outros, nem sempre os mais afinados com as diretrizes pedagógicas da rede de ensino, mas aqueles emergentes das negociações entre seu repertório (sentidos apropriados) e os do *meio social* imediato.

Isto lhes era possível e foi feito, enquanto professoras, porque agiam/*tomavam atitudes* fundamentadas nas *experiências de vida* que confirmavam a ‘correção’ do fazer – algo exigido pelo devir dos processos de constituição e pré-requisito à veiculação das *significações*

(Bakhtin, 2006, 2003). Todavia, no caso, as **significações** ou mesmo as vivências que se permitiram de forma pouco *tradicional* e que *fugiam um pouco do que dizia a religião*, foram plenamente justificadas – vinham ‘acumulando’ uma *experiência de vida* que sustentava suas leituras da *realidade de hoje em dia* e que só confirmava a idéia que o melhor era deixar o sexo para depois do casamento, embora nem todos pensassem assim ou conseguissem seguir o *caminho correto*.

No caso da educação sexual, as informantes eram mais preocupadas em estar em posição de ‘domínio do assunto’, não por que não tivessem conhecimento suficiente. Esta ‘insegurança’ ou ‘despreparo’ era também de outra qualidade, pois levava a sintonizarem seus processos de **significação** aos horizontes ideológicos de cada situação que viviam e dos interlocutores/as que tinham (*um comportamento certo para cada ambiente*). Antes mesmo de abrirem a boca ou de ouvirem a voz de seus alunos, já dialogavam com as próprias expectativas acerca da qualidade da empatia/alteridade que seria estabelecida com tais alunos, em torno da educação sexual escolar. Por outro lado, simultaneamente, estavam cientes e orgulhosas das adaptações que eram capazes de fazer aos diferentes contextos interpessoais pelos quais a vida as fazia circular.

Da mesma forma, compreendiam que havia várias alternativas a seu *jeito de ser*, seus modos de viver e lidar com a sociedade, por isto era preciso sempre estar discutindo, nas turmas, como é que as pessoas devem *se portar para conviverem bem* e todo grupo *sair ganhando*. Ou seja, não eram totalmente alheias aos embates políticos que gerenciam as manifestações culturais e a re-**significação** constante do existir humano, nos quais se embrenhavam a cada vez que tomavam uma determinada atitude em educação sexual. Portanto, ao identificar *manifestações de sexualidade muito afoita* entre seus alunos/as, antes de mais nada era preciso *perceber o terreno* para *avaliar* como ia ser recebida uma intervenção, pois *nestes assuntos (se) tem de estar muito bem calçada*.

Para elas existiria uma linha muito tênue em educar sobre a sexualidade e estimular a prática sexual e haveria revezes dentre as *vantagens* ‘conquistadas’ pelas *lutas feministas*. Assim sendo, suas **significações** circulavam por polaridades que mantinham direções ou matrizes ideológicas excludentes entre si. Em termos processuais, suas experiências foram sendo ajuntadas conforme as chances que encontraram na vivência prática, de modo que, apesar de haverem sido informadas de algumas diretrizes, não chegaram a experimentar uma *reflexão sobre a sexualidade* e os gendramentos, como um fato histórico

e passível de re-significação, ao menos no exercício docente. O despreparo (e a norma) se mantinha vivo sob a forma de tema a ser escondido, que persistia nos sentidos *modernizados* que veicularam e nos antigos modos de produzi-los. É possível exemplificar estas formas de significar a sexualidade, acontecendo em direções alternativas ao esquema semiótico que as professoras levaram para a ação, digamos assim, produzindo novas ‘descobertas’ de si mesmas, enquanto sujeitos.

As informantes sempre começavam *sentindo o clima da turma* (*respeitosa, séria* ou não) e a ‘abertura’ a suas posições (a ‘normalidade’ heterossexual da família nuclear), se informando se os/as alunos/as ou a família *era(m) da igreja* e se *havia(m) se perdido*, antes de elencarem o que seria prioritário ‘passar’ e como deveriam fazer: se chamar para *uma conversa de aconselhamento em particular* ou tentar um abordagem na turma. Isto garantiria oferecer a *ajuda* ou o *aviso* de que precisavam aqueles/as sob sua responsabilidade e que não haveria um diálogo que levasse a aprofundar debates. Se achassem que poderiam ser contestadas em suas *significações* ou intenções, pelos *alunos especiais* ou ‘regulares’, elas não tinham o que fazer. Pela mesma razão, recorriam às ‘*verdades*’ instituídas pelas suas *experiências de vida* e à *Palavra* religiosa e as associavam a estatísticas e resultados de pesquisas acadêmicas, pois davam seu *alerta* e o justificavam com argumentos que não deveriam ser questionáveis.

Os investigados ‘sentiam’ necessidade de *buscar* um *controle* sobre os/as alunos e um *domínio* acerca dos temas e das regras para falar deles, como ‘parte’ mesmo de seus processos de *significação* (Bakhtin, 2006). Ficou evidente que o reconhecimento de si mesmos pressupunha uma ‘nevoa’ sobre os sentidos permitidos e um processo de aprendizagem que censurava a participação do/a aprendiz. Isto traria prejuízos para os processos de apropriação e limitações às ‘trocas’ dialógicas, aí instituídas.

Jasmim, como Lys e Violeta, sabia que estava *despreparada*, mas via que *precisava fazer alguma coisa* e, se tinha oportunidade, não era exatamente movida por uma intenção proselitista que lançava mão da *Palavra*, mas para garantir argumentos que sustentassem sua lógica e coerência. Esses, por sua vez, eram resultantes e partícipes dos sentidos equacionados a partir de suas *experiências de vida*, conjuradas a um contexto heteronormativo, cujo histórico patriarcal vinha sendo parcialmente combatido. Assim, as três alegavam estar fundamentadas na ‘verdade’ e esta seria garantida pela crença em suas igrejas (*o sexo é sagrado*), mas as articulavam a parte do discurso médico de prevenção de doenças e controle da natalidade e dos documentos do MEC, a

trechos de notícias da mídia ou a histórias que ‘acompanharam’ ou eram conhecidas dos alunos, bem como, a experiências que tiveram no cotidiano laico.

Elas avaliavam que *somente trabalhar a questão, no grupo, e explicar, assim, de modo geral, como deve ser (...), nem sempre funcionava*, mas achavam que não tinham alternativa. Por outro lado, não consideravam a hipótese que *assuntos* como sexualidade e *namoro* fossem discutidos ou debatidos **com** os alunos, e não sabiam fazer mais que repetir as regras, sem dar abertura para o que os alunos sentiam, pensavam, imaginavam. *Os alunos de toda idade, hoje em dia, tinham conhecimento, no mínimo, da camisinha*, ‘ouviam’ por toda parte que *sexo tem consequências*, mas, mesmo assim, as professoras se viam obrigadas a falar disso e, depois, a se perguntar: *mas por que é que não ouvem a gente, se eles já sabem?* Elas salientaram espontaneamente que não gostariam de *se fechar para o mundo*, só por que tinham uma religião. Ser *adaptável* era imanente às relações de alteridade, assim como acreditavam que a convivência com elas mudava as pessoas e que a modernização da religião ou a suposta *crescente liberalização* da educação sexual escolar faziam com que elas acompanhassem algumas das mudanças da sociedade sem maiores dificuldades.

De modo geral, os quatro informantes se ‘movimentavam’ por apropriações singulares da sexualidade e dos gendramentos que passavam a subsidiar as ‘certezas’ cotejadas a partir de suas *experiências de vida* e também a antecipação dos possíveis efeitos de suas ações. Uma reflexão que para Violeta, não chegava a refrear o impulso (reprimido e confesso por Jasmim e Lys) de ‘carregar’ na argumentação evangélica intencionalmente: o importante era levar *a Palavra* aos alunos.

As três senhoras tinham boas intenções que, em associação com as *urgências modernas* e com sua *experiência de vida* mostrava ser possível flexionarem o dogmatismo bíblico, mesmo que não se dessem conta disso. Estimulavam-se a *tomar atitudes para ver se conseguiam orientar o desenvolvimento da sexualidade* de seus alunos/as *para o lado correto*. Embora fossem bem diretas e dissessem a seus alunos *com todas as palavras para se cuidarem*, mantinham alguma generalização e indeterminação de significados, excluindo suas réplicas. Era uma forma de garantir que começariam o assunto sabendo onde chegariam com ele. Entretanto, por vezes, *olhando nos olhos do/a aluno/a*, elas começavam onde era ‘o certo’ e acabavam onde não haviam planejado.

Em acontecimento, suas **significações** da sexualidade podiam fugir do *script*, mas Jasmim e Violeta se manteriam fiéis à

normatividade, por que sempre recomendavam que se *procure uma igreja* e tinham na oração um último recurso importante para fazer valer sua *verdade*. Sendo raro que tal temática ensejasse conversas espontâneas entre professor/as e alunos/as, o clima relacional nestes momentos eram especialmente desconfortáveis para elas quando ficavam com *muita sensação* de que não fizeram/faziam a *coisa certa*, por que não seguiram o que acreditavam que seria o melhor. Restava-lhes, então, *orar a deus pedindo* que sua verdade fosse reconhecida pelo outro por obra do espírito santo.

Frente a frente com o/s alunos/as, as professoras abriam um pouco sua produção de **significações** e alguns dos sentidos podiam seguir em direção às coerentes contradições delas próprias, por exemplo, antes de valorizar a virgindade, deviam respeito aos sentimentos do/a aluno/a ou às ‘intervenientes’ sociais e culturais que configuram os horizontes possíveis de cada relação de alteridade face a face. Assim, não era somente a idade dos alunos ou a concepção de que estes eram *desprovidos de tudo* e estavam afastados da religião (algo incompreensível para quem tinha no divino as forças para enfrentar a vida), que guiavam suas **significações** da sexualidade ou dos gendramentos.

Certas informações que ‘chegavam’ a elas sobre problemas familiares ou até mesmo um *comportamento mais agressivo*, ou *qualquer outra coisa* que, num certo dia, as motivava a que tentassem se *aproximar* de algum/a aluno/a, para *sondar* como ‘conduzi-lo’ ao *caminho correto*. Isto fazia com que elas, como sujeitos, acabassem por *abrir suas cabeças* junto a tal aluno/a. Entretanto, na falta de outros mediadores ‘seguros’ e confiáveis à sexualidade, seus esforços mantinham um alinhamento com suas *crenças pessoais, tradicionais*, que tão bem serviam a elas próprias, para dar sentido às *opiniões* e aos *comportamentos* com que *não sabiam lidar*.

Elas se sentiam *inseguras* para *abordar o assunto* como professoras, não exatamente por que suas **significações** da sexualidade estivessem visceralmente ancoradas nas determinações bíblicas e estas eram contrárias à laicidade da educação. A educação sexual escolar envolveria problematizar as certezas, as ‘verdades’, os alicerces de suas lógicas singulares, o que ameaçava fazer ruir não apenas a religião, mas desafiaria tais ‘verdades’ podendo abalar todo o amalgamado de sentidos que dava direção aos sujeitos-informantes e, mais que isto, segurança, conforto, aconchego, dando-lhes uma explicação da vida.

As entrevistadas não se aprofundaram sobre este embate ‘interno’, que constatamos após repetirem o esquema de citar a afiliação

religiosa sempre que imaginavam que haviam contado algo que as tornava ‘religiosas relapsas’. Solicitadas a se explicar, alegaram que compreendiam que fazer uma coisa não excluía o fato de ser quem eram. Dado que suas intervenções eram pontuais e emergiam das urgências heterossexuais fora de seu controle, suas ações viriam sempre para prevenir um mal maior, que já despontava no horizonte ou fora consumado. Uma orientação livre da idéia de ‘mal’ do horizonte de **significação** da sexualidade ou das feminilidades-masculinidades, implicaria em questionamentos ao saber/fazer ‘acumulado’ pelas *experiências de vida*, de modo que a educação sexual que podiam oferecer nunca seria muito excêntrica aos limites de suas possibilidades semióticas singulares (Bakhtin, 2006; Vygotsky, 1989).

No caso de Jasmim, o próprio aprendizado-desenvolvimento dos conhecimentos dos PCNs ou do instrumental pedagógico que ‘ajudava’ até a auto-estima de seus *especiais*, se nutria de algo que estava na relação com os/as alunos/as, uma força que era capaz de levá-la a lidar com o desconforto de colocar suas próprias leituras sob suspeição, inclusive para tratar da educação sexual deles/as. De alguma forma, seus processos de aprendizado que permitiam que obtivesse constante *retorno* para as coisas novas que ela sempre estava tentando aplicar para ajudar os *especiais*, realimentando o vínculo de alteridade, fortaleceram-na para *entrar* quando fosse preciso no *terreno movediço* da educação sexual escolar, e para que se achasse *até que preparada* para lidar com a heterossexualidade e a juventude. Mas, não tinha nenhum preparo, não se sentia segura para atuar nas situações em que um aluno ou aluna pudesse ser homossexual. Elas sabiam que precisavam de preparo, citaram palestras, cursos, a *necessidade de união* do corpo docente *em torno de um fim comum*, que deveria haver um *especialista* ou *professor especialmente encarregado do assunto* e que era preciso contar com as famílias, na empreitada. De modo geral, falaram que precisavam de informações e confirmações, do estabelecimento de uma compreensão comum, docente e familiar, das finalidades e mesmo dos ‘conteúdos’ que as escolas deveriam tratar.

7.3. As abominações reafirmadas pela névoa heteronormativa

Se há 20 anos atrás Jasmim só *via* a *repressão* como *forma de lidar* com um aluno *gay* e não se ‘bateu’ muito com a solução simples que estabeleceu o que seria visível e desejável em suas relações com ele, recentemente, ela havia ficado *sem chão* e não tomou qualquer *atitude* para lidar com a questão do jovem *especial, gay*, que estava

frequentando um ponto de prostituição. Apesar de ser uma *pessoa de cabeça aberta*, uma profissional *comprometida com a educação especial* e vinculada aos ‘seus’ *especiais*, seu diálogo com algumas das propostas de acolhimento da diversidade humana esbarravam nos dogmatismos das crenças pessoais e na lógica pragmática e particular construída por suas *experiências de vida*.

Jasmim e Lys não gostariam de ofender ninguém, mas para ‘poderem’ *assumir* uma postura alinhada ao acolhimento da diversidade sexual, precisariam de um *tempo para assimilar* tais princípios, em especial, nos casos de *preferência sexual muito divergente da posição* que aprenderam ser ‘normal’ nas experiências que tiveram em suas vidas. Jacinto acreditava que nunca seria um *educador sexual*, mas não tinha nada contra os *gays*, achava que *cada um tem o direito de ser o que quer*.

A menção do pesquisador às diretrizes oficiais atuais para a educação sexual escolar e para a postura docente frente à diversidade sexual levou Jasmim e Lys a ‘pensarem’ na transição da matriz religiosa para suas práticas em educação sexual. Compararam a ética oficial à *sabedoria* que se instituiu de suas vivências, ao longo da carreira, da apropriação de funções, teorias, formas de abordagem *desenvolvidas na prática*. Tais processos, no caso de Jasmim e Lys, pareciam também deixar como saldo a abertura para *rever seus conhecimentos* e se apropriarem de mais e do novo. Sua formação docente ‘na prática’ constituía-se do saldo de suas *‘experiências de vida’* de modo a fomentar que mantivessem *a mente aberta*, fosse para lidar com as *inovações técnicas* ou *das teorias* ou com embates entre *o que acreditavam como pessoa* e as modernas posições ético-políticas pretendidas pelo sistema público de ensino (como as que chegaram a suas vidas ‘pessoais’ também).

Estas duas informantes destacaram que o trajeto profissional, após cerca de 20 anos, contribuiu para que fossem *pessoa(s) mais abertas* para se situar e respeitar as *posições do outro*. Suas possibilidades de *ir se aproximando do aluno* ou, digamos, os seus *jeitos* de se encontrarem com os sujeitos e posicionarem-se frente ao outro, em especial, quando elas viam ser veiculados significados contrários ao que *defendiam*, já estariam sendo ‘ventilados’ pelo fato de tentarem manter *a mente aberta para o mundo de hoje* e para aquele/a à sua frente.

Assim, quando despontava no horizonte discursivo de uma relação dada, a produção de embates de *significações*, ao mesmo tempo que a instabilidade sugeria se agarrar em *bases sólidas*, Lys e Jasmim conseguiam tratar o ‘divergente’ como *indivíduo, que acredita naquilo*,

como ‘pessoa’. Então, se nem sempre prevalecia o que elas ‘acreditavam’ *ser o certo*, frente ao que a primeira vista *quer afrontar* suas significações da sexualidade, algo de si as impulsionava nesta direção, mas não exatamente um dom inato à devoção ao próximo, sua formação docente construíra ‘isto’ ao longo de anos de sua constituição como sujeitos.

Ao mesmo tempo, em que a *garra* de quem *não esmorece fácil* diante do ‘desafio’ de *ajudar* a educação a transformar a vida dos alunos precederia seu ingresso na escola, era fundante das formas como elas elaboravam suas práticas docentes e concepções pedagógicas e ‘resultado’ da vivência de *quase 20 anos de sala de aulas*, de estudos, desafios, frustrações e alegrias, no ‘enfrentamento’ das *manifestações de sexualidade* cada vez mais frequentes nas escolas.

Elas significaram a sexualidade, os gendramentos e as diversidades sexuais, junto a seus alunos, segundo os mesmos processos que nos deram suas vivências e sentidos para o entrevistador. A condição sexual do pesquisador chamou-lhes a atenção e mobilizou uma ou outra tentativa de mudá-la, levando a que logo acionassem sua religião, como a desculpar sua homofobia, e a centrarem atenção no assunto. Apesar das homossexualidades terem uma *ocorrência mínima*, se comparadas às outras *manifestações de sexualidade* que ‘invadiram’ suas salas de aulas, as informantes falavam a um interlocutor específico ao qual associavam mensagens claras, por isto o interesse neste *assunto*.

Especificamente, Jasmim lembrou-se de *apenas dois alunos especiais* e de um aluno do EJA que tinham *jeito de gay*, Violeta também mencionou que tivera dois e Lys e Jacinto nunca lidaram. Em comum as quatro geralmente *nem reparava(m) nestas coisas*, pois *tratavam todos de forma igual* e conforme sentissem a ‘reciprocidade’, independentemente *destas coisas*, se *tinha jeito de gay* ou *fama de galinha*.

As três tinham conhecimentos e travavam relações formais ou sociais, ocasionalmente, com pessoas sabidamente homossexuais ou que eram associadas à *liberdade sexual total de hoje em dia*, sem que isto configurasse conflito entre as partes ou uma impossibilidade relacional ou que houvesse traços de proximidade. Jacinto buscou um exemplo de *admiração* por um ex-professor sabidamente *gay* que, atualmente, era seu *colega de faculdade* e que havia lhe dado o valioso conselho de *nunca permitir que o aluno ‘tome conta’ da sala*.

Eles não teriam preconceito por que lembraram que admiravam uma pessoa homossexual ou podiam tratar a um casal de lésbicas como faziam com qualquer *vizinha normal*. Porém, não consideravam *que isto*

fosse normal?! Interessante foi notar que logo que falaram que conviviam(m) sem problemas, acrescentaram que sua religião a ‘cobrar’-lhes que mantivessem suas restrições. Elas gostariam de poder interferir e tentar mudar estas pessoas, como Violeta fizera abertamente. Não estavam preparadas para abrir mão de seus limites seguros e nem saberiam lidar com a sexualidade acolhendo a diversidade sexual. Deparando-se com situações mais polêmicas, elas recorriam a suas crenças religiosas para ter algum subsídio inquestionável. Seria uma base ‘moral’ decantada de suas vivências em saber/fazer docente e que mantinha atualizada a normalidade heteronormativa em que foram criadas e criavam os filhos – centrada na masculinidade socialmente valorizada e na supressão de diálogos abertos e diretos sobre sexualidade.

Lys pareceu sintetizar uma situação comum a que chegaram também as duas colegas: *porque é muito difícil, é muito difícil, porque... Eu, eu sou uma pessoa evangélica, tem coisas que se pudesse... Se a gente pudesse fazer o mundo tudo certinho, seria ótimo. Certinho, assim, como a palavra tá pedindo, ali. Mas têm as diferenças e a própria Palavra fala que eu não posso fazer distinção (...) entre as pessoas (...). Tenho de respeitar, se ela fez a escolha dela...* (gesto de resignação, arquear de ombros e baixar de olhos).

Desta perspectiva, todos os quatro não se opunham a que o Beija-flor adotasse os direitos sexuais e reprodutivos como diretrizes à realização da educação sexual, desde que não tivessem de encabeçar uma defesa de uma liberdade que ameaçava suas famílias e os jovens que corriam risco de se perder. Era necessário observar e respeitar o fato de não se sentirem preparadas para tal, de não terem estrutura nem para gerenciar o próprio estranhamento diante da hipótese de assumir uma postura de aceitação a certas coisas. Espontaneamente, Jasmim e Lys imaginaram como seria difícil para elas, por exemplo, agir frente a *um travesti na sala de aula e tentar passar para este aluno e para os outros que estava tudo bem, que não tinha nada de mal nisso... Pérai!* Elas não sabiam nem como iam controlar a si mesmas, quanto mais à turma, que ia ficar em polvorosa diante de **uma coisa dessas!** Com o aluno que só tem jeito de gay, mas fica na dele, não fica falando das coisas dele para os demais, já era difícil assumir uma postura que contrariava sua vontade de dizer-lhe para mudar, que *deus desaprovava aquilo* – como faziam com as crianças que viam pegando nas partes do corpo de outra. Elas gostariam e preferiam lidar com a sexualidade ‘alheia’ – e não só com as homossexualidades – sem ter de dar explicações ou justificar as significações que passassem para os alunos. Toda atuação em educação

sexual escolar deveria ter esta prerrogativa e ser pautada pela pregação da abstinência e do casamento cristão. Elas não se davam conta que isto repetia o modo reticente e lacunar de sua própria educação sexual.

Simultaneamente, a prática fazia aflorar um trabalho que, apesar das frustrações e desilusões, juntava forças do que conseguiam efetivar da ajuda e do amor que nutriam pela educação, o que podia confluír para fazê-las *mexer com suas próprias cabeças*, inclusive no que se referia a suas práticas em educação sexual escolar.

Elas tentavam equilibrar as demandas a que tinham de responder como professoras e o que lhes era possível fazer, discriminando as legítimas e aquelas que tinham *condições pessoais* de se *deparar*. No caso, havia uma ‘tolerância’ maior com as práticas apressadas de alunos/as heterossexuais e preconceito com as homossexualidades expresso nas *dificuldades em aceitar certas coisas* e na intenção de (re)encaminhar à ‘normalidade’ do casamento.

As contradições a que se permitiam as informantes não eram incoerentes do ponto de vista dos processos de constituição dos sujeitos, pois *sozinhas* e sem qualquer ‘preparo’ para lidar com temas difíceis e polêmicos, faziam *o que dava para fazer, na hora*. As atuações delas em educação sexual, geralmente, aconteciam de improviso, reconheciam a necessidade de reduzir danos e a empatia com aqueles a quem não se podia simplesmente reprovar e reprimir. Mas, em última instância, se a atuação profissional obrigava a respeitar o que não se aceitava, no íntimo, mantinham-se fiéis ao ideal heterossexual monogâmico e bem sucedido.

Para Lys, com os *especiais*, e Jasmim, os processos de **significação** viáveis de acionarem para lidar com a educação sexual não funcionavam da mesma forma que para Violeta, para quem não havia contradições em imprimir uma direção evangélica a suas posturas. As duas começaram a *achar* que somente pegavam um ‘atalho’ para a omissão ao dizer que respeitavam a pessoa, *mas* não **podiam aceitar as práticas** que não fossem ligadas a sentidos em que se reconheciam. Na questão sexo, era preciso ter *critérios* para reconhecer o outro em sua humanidade ou distância delas próprias, a que chamavam de *afastamento de deus*, mas que pode ser compreendido como distância entre as possibilidades delas se apropriarem e veicularem mediações e as que atribuíam a seus alunos. Em se tratando de *certas coisas* da sexualidade, suas **significações** não conseguiam obedecer o que *ouviram falar* das diretrizes do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, a idéia de liberdade sexual não passava por suas lentes pessoais. A ‘reação’ inicial ao homossexual que *faz alarde da própria condição* ou à

mulher que *trata o sexo com vulgaridade* era visceral, imediata: elas preferiam não ‘ver’, achavam que era algo moralmente reprovável e desqualificavam, chamando de abominável, tudo em que não reconhecessem a ‘normalidade’ que *dava o chão* de suas *experiências de vida*.

A relação e o ‘vínculo’ com o pesquisador homossexual e o fato de terem sido ‘confrontadas’ com citações de diretrizes éticas dos PCNs acerca dos direitos sexuais e reprodutivos, nas relações de pesquisa, surtiram movimentos de Jasmim e Lys um tanto mais livres que os de Violeta. As entrevistas confluíram com o momento de suas vidas e influenciaram seus questionamentos acerca de como o ‘afrouxamento social’ das interdições sexuais, na *modernidade*, vinha impactando suas posturas docentes.

Avaliaram os *custos e os benefícios da igualdade entre homens e mulheres*; refletiram sobre a importância da responsabilidade com o próprio corpo, tentando tomá-la pela perspectiva da autonomia sexual; notaram em si mesmas, as *mudanças ocorridas desde o tempo* de suas mães e viam como seu próprio mundo se alterava ao longo do tempo.

Simultaneamente, acompanhavam também a atualização das doutrinas neopentecostais e a vivência singular da fé que as mantinha ‘firmes’. Alicerçaram sua lógica própria numa reprodução singular das prescrições de suas igrejas. Violeta mantinha, contudo, uma tentativa de ortodoxia, que não era praticável de fato, mas que era defendida em detrimento da orientação institucional contrária. Nada a mudaria, ela estava para se aposentar, sua vida funcionava bem até ali naquelas bases.

O mais impactante foi observar que os fundamentos de suas explicações sobre não ser preconceituoso/a, ao sê-lo, antecediam à conversão evangélica que respaldaria suas posturas. As ‘dificuldades’ profissionais para *aceitar* uma vida heterossexual ‘fora do casamento’ ou para **não rejeitar** as homossexualidades refletiam suas *experiências de vida* e não exatamente sua fé na graça cristã, pois em nome de umas eram capazes de subverter a outra temporariamente, suspendendo o interdito religioso ao sexo. Nesta direção, os processos singulares como os de **significação** deram a ver como se instituíram em suas vivências, nos valores que defendiam, suas apropriações de sentidos para lidar com as emoções e desejos associados ao *desenvolvimento da própria sexualidade*, o por que de escolherem aqueles para ‘mediar’ a educação de suas filhas e alunos.

Adultas, não recordaram detalhes de como ou quando ouviram algo que lhes parecia obvio desde sempre: *criança(s) (...) já sabia(m)*

que tinha as coisas de menina e as de menino, descobriam as de moças e enfrentavam com galhardia as de mulheres, mas não nos esqueçamos que não gostaram muito de conhecer a sexualidade e o gênero, da *forma como era feito na época*. Então, ao mesmo tempo, o enevoamento se mantinha e, às vezes, era motivo para arejar e seguir na contramão da direção ‘pregada’ por suas igrejas, o que geralmente era circunstancial e não completamente aceito como contrário.

Tema tão difícil e tão propenso à polêmica como a educação sexual, exigia-lhes, ter *bases sólidas* para estarem seguras diante dos alunos e de suas próprias convicções, mas sem algum suporte, não conseguiam ‘separar’ o que era *domínio de assunto* de critérios *pessoais* para direcionar suas intervenções – e, definitivamente, aceitar a liberdade heterossexual era seu limite de *adaptação à modernidade*.

Elas se omitiam diante das homossexualidades. Quando chamavam atenção com as resenhas ‘homofóbicas’ era para manter o controle de sala e nunca constituíram oportunidade para questionar suas crenças e posturas, ou refletir com seus alunos sobre a diversidade sexual. Seu único modo de *lidar com/ver* a sexualidade e o casamento (que organiza a sociedade e orienta o sujeito) poderia ruir se ‘conseguissem’ *aceitar* as homossexualidades sem ressalvas – isto as obrigaria colocar escoras nas suas estruturas.

Nestas circunstâncias, sem suporte institucional e sem compartilhamento, só podiam acreditar que não existiria qualquer traço de homofobia em suas *atitudes*, que se justificariam pelo *saber* destilado do vivido, tão vitais para elas, como para qualquer um dos preconceitos humanos. Compreensivelmente, elas lutavam contra si mesmas e tentavam ‘separar’ quem eram, do que ‘precisavam’ fazer, como professoras, experimentando momentâneos descentramentos daquilo que defendiam ser a ideologia a guiar seus modos de ser e se mostrava em/para seus processos de constituição como sujeitos de forma ameaçadora.

Não estar preparada para agir ou não saber fazer de outro jeito minavam práticas alternativas em educação sexual escolar, impedindo-as de se imaginarem parando para pensar no que poderiam fazer para agir de outra maneira. Tudo o que pudesse parecer *liberdade excessiva*, fossem as questões hetero ou homossexuais, se instituía em **significação** contrária às que alimentavam seu trabalho e era processado pela mesma lógica elíptica e invisibilizadora do sexo. Em casa ou na escola, onde tinham suas posições e margem de poder definidas, acabavam seguindo na mesma direção da educação sexual que receberam e nem queriam reproduzir tão bem. Enfim, educavam acerca da sexualidade de forma

pontual e superficial, vez por outra, enveredando por um aconselhamento particular, mas preferindo *fingir* que *não viram certas coisas* . Em última análise, Lys e Jasmim achavam que poderiam *meter os pés pelas mãos* e preferiam não correr riscos.

Elas e ele declaravam que seu trabalho em educação sexual escolar só poderia ser alinhado à preferência por não fazer coisas nas quais não ‘acreditavam’, pois nem saberiam como fazê-lo de forma sistemática. Salientaram que não se sentiam *pessoalmente preparados* para se orientar pelo princípio da diversidade sexual. Jasmim e Lys condicionaram qualquer possibilidade nesta direção à apropriação de *muita informação e à união em torno* de noções compartilhadas do que deveria ser ensinado (e porquê, como, por quem, para quem?), que *envolvesse todos os professores e pais de alunos* . O principal seria que pudessem ter, como sujeitos, *um tempo para a cabeça* e para poderem *assimilar toda esta novidade* .

O despreparo para lidar com as questões mais difíceis e com os assuntos mais polêmicos da sexualidade nem sempre estava relacionado à falta de informações ou de qualificação técnica, mas à falta de reconhecimento de mediações para a sexualidade-feminilidades-masculinidades válidas por si mesmas e que não antagonizassem com as mediações comuns ao grupo social imediato. Isto por que ‘precisavam’/‘sentiam necessidade’ de algo que lhes assegurasse respaldo e confiança a si mesmas – do ponto de vista singular tinham que *agir corretamente* . Entretanto, se não tocassem no assunto ou somente o fizessem para *recriminar* , iam *todos sair perdendo* . Assim, Jasmim e Lys percebiam a violência potencial da ignorância do alunado ou que as exortações morais delas podiam barrar qualquer possibilidade de produção dialógica de **significação** entre elas e seus alunos/as (ainda mais da sexualidade) – mas, sua ‘moralidade’ não seria em nada arbitrária, quando a prática se mostrasse mais flexível.

Os efeitos possíveis de suas melhores intenções eram elaboradas sem os olhos e os desejos dos alunos, se instituíam a partir da dificuldade *pessoal* de abrir mão de sua *visão de mundo* , em função da insegurança sentida no desempenho da tarefa de contribuir para vivências seguras e responsáveis da sexualidade. Atuavam em educação sexual, davam seus alertas e recados, mas não conversavam livremente sobre sexo e afeto com seus alunos e o tema permanecia subentendido.

Desafiadas pela sexualização precoce e alarmadas pela ‘*liberalidade*’ contemporânea, aceitavam dizer para eles/as se cuidarem, mas não estavam muito dispostas a ouvir, nem seria cabível que professoras de história e de língua portuguesa, ou mesmo de educação

física, fossem conversar com eles/as num clima de cumplicidade, algo que poderia sugerir que estariam dando *apoio àquilo!* Aqui, o ideal seria que aqueles/as que elas só queriam *ajudar* acatassem *ipsis literis* suas orientações. Afinal, eram o que de melhor elas próprias dispunham para norteá-las.

Violeta desistiu de mudar o pesquisador em poucos dias, mas isto não significa que algo tenha mudado para ela (espero que ela tenha continuado a orar). Lys e Jasmim notaram a contradição de respeitar a pessoa, mas não aceitar sua forma de vivência erótico-afetiva (sem casamento legítimo), mais que isto, pareceram observar a si próprias processando isto, nas relações com o pesquisador e suas lembranças. Estas duas informantes, do ponto de vista profissional já se propunham uma postura *mais neutra* (Lys) ou levemente evangélica (Jasmim) que incluiria a manutenção da religiosidade de cada um/a, em atenção aos objetivos institucionais e aos conhecimentos científicos. A compreensão de quão abominável poderia ser constranger um/a jovem com noções de culpa e a omissão de informações, num momento em que ele/a já estaria passando por conflitos emocionais. As experiências dos aconselhamentos a jovens que não ‘souberam’ *esperar* o casamento para iniciar sua vida sexual, parece ter dado algum suporte a que imaginassem o que se passava no caso dos homossexuais, pudessem demonstrar alguma empatia nas relações. Havia um despreparo profissional, sem dúvida, além do que, alegavam inexperiência com o tema sexualidade/gênero e com formas diretas e objetivas de abordá-lo, do ponto de vista dos processos singulares de **significação**, sempre histórico-culturais.

Isso pareceu tomar consistência ao se darem conta que um/a jovem homossexual está vulnerável emocionalmente pela própria condição vivida, de modo que lembrá-lo/a do pecado ou condená-lo/a, só acarretaria sofrimento. Até seus contatos com o pesquisador, nunca tinham tido a oportunidade de *falar sem rodeios*: *olha, você é homossexual e eu acho que isto não é bom para você*, pois além de todo preconceito da sociedade, que já dificulta tua felicidade, você fica *distante de deus assim*.

8. Considerações sobre os processos investigados

No contexto brasileiro atual, preocupações com as práticas sexuais e suas implicações vivenciais e epidemiológicas, bem como com as prescrições normativas acerca do que é “de” homem e o que é “de” mulher, vêm se impondo como pauta para a educação formal (Brasil, 1997a). Entretanto, as práticas não vêm apresentando a mesma ‘desenvoltura’ que a elaboração das recentes diretrizes governamentais para o trabalho em educação sexual e, por vezes, as escolas acabam reproduzindo as discriminações que deveriam combater (Brasil, 2004).

O professorado está despreparado profissionalmente (Figueiró, 2001, 1995; Garcia 2005, Leça, 2005) e o sistema público de ensino não oferece condições efetivas a práticas/significados alinhados aos direitos sexuais e reprodutivos (Nardi & Quartiero, 2007; Beiras et al., 2005; Fava, 2004; Altmann, 2001). Além disso, segundo Silva e Carvalho (2005), há ainda forte necessidade de compartilhamento da responsabilidade pela educação sexual com outras instituições, como famílias, postos de saúde e outros setores da sociedade civil.

Atualmente, no panorama nacional e no cenário específico da educação pública se defende que a educação sexual escolar seja orientada pelo acolhimento da diversidade sexual (Brasil, 2004, 2004a) e voltada a “promover condições para que os segmentos mais vulneráveis da população” possam “tomar suas decisões sobre a saúde sexual e reprodutiva com maior autonomia” (Knauth et al., 2006: 410). Contudo, como foi dito por uma informante dessa investigação: *o professor ainda não está preparado para lidar com questões tão polêmicas, sem ‘equacionar’ as tensões entre o jeito próprio de lidar com a sexualidade/gendramentos e as diversas expectativas/avaliações que recaem sobre as atitudes que os/as professores/as tomam na sala de aulas.*

Levando em consideração o quadro local de Eunápolis/BA, a pesquisa concentrou atenção aos processos singulares de produção das posturas de três professoras e um professor frente às significações da sexualidade e dos gendramentos. Buscamos investigar suas possibilidades processuais de significar/*lidar com* tema¹⁰² *tão polêmico.*

¹⁰² Outros/as investigadores apontam que o tema ainda é polêmico para a comunidade escolar, como o era nos grupos sociais dos informantes (Fundação Perseu Abramo, 2009; Castro, Abramovay e Silva, 2004).

Os posicionamentos teóricos e epistemológicos que consideram que os sujeitos se constituem nas relações culturalmente mediadas (Vygotski, 1996) e em processos de produção de significações, que se fundam a partir do curso das apropriações dos sujeitos nessas relações (Bakhtin, 2006), levaram a dar relevo às falas dos informantes e aos sentidos partilhados, às maneiras como as histórias foram contadas, à escolha das palavras e aos (auto)questionamentos. Enfim, investigamos suas posturas a partir dos argumentos que respaldavam suas significações e da compreensão de como estas se articulavam às apropriações ‘dadas’ nas *experiências de vida* para engendrar suas veiculações/mediações para os alunos.

Buscamos abordar desde as primeiras lembranças que os sujeitos relacionaram à docência e à sexualidade/gendramentos até os sentidos produzidos nas entrevistas, quando se propuseram a falar sobre si, seus alunos, posturas, formação, sentimentos, esforços etc. Esta *decisão* e a participação na pesquisa vieram atravessadas pela preocupação acerca da *homossexualidade assumida* do entrevistador e da recepção à declaração que eram *evangélicos/as praticantes*, tanto quanto da avaliação que faziam de seu saber-fazer e das condições de seu exercício profissional.

Em vista disso, as relações com o entrevistador (*sua pessoa*) também foram tomadas como produtos/‘falas’ da pesquisa e exploradas pela perspectiva de seu acontecimento. As posições dos informantes frente ao pesquisador, que se achou em condições de responder ao que julgou invasivo, não encontravam paralelo com as que assumiam nas relações com os alunos. Por outro lado, a iniciativa de *dizer o que pensavam* da homossexualidade, salientarem que a religião orientava seus *entendimentos* da sexualidade e as formas como o fizeram expuseram, em ato, os processos singulares de significar o tema, os sentidos básicos que lhes davam direção e os meios semióticos de sua veiculação, que legitimavam suas posturas para o/s outro/s.

Os sujeitos se apropriaram da *predisposição para ajudar* e da *facilidade com os estudos*, quase esquecendo-se das circunstâncias¹⁰³ históricas e mediações disponíveis que os encaminharam à docência. Não aceitaram a hipótese que não emanava de si a *vocação* para *ser professor/a* (e nem se cansar/decepcionar), mas disseram que a *prática* e

¹⁰³ As vidas das três informantes se encontravam com estudos que apontam a feminilização do magistério como um fenômeno macro social, em análises que o relacionam às políticas de universalização da educação, a exigências da economia, à “proletarização” dos quadros docentes do sistema de público (Pucci, Oliveira e Sguissardi, 1991; UNESCO, 2004; Borges, 2001; Chamon, 2001; Almeida, 1996; Ricci, 1999; Assunção, 1998; Reis, 1991).

sua disposição *pessoal* para se aproveitarem das oportunidades de formação a que tiveram acesso os *preparou* para o exercício docente (são exemplos, a ‘escolha’ do magistério, o acesso à graduação, os planos de Jacinto deixar o ensino básico).

A pesquisa observou que o ingresso na carreira, as primeiras aulas, fez os sujeitos acharem insuficiente o *preparo* que tinham. De modo geral, o que alegaram ter *aprendido na prática* e que orientava suas posturas docentes, suas *experiências de vida*, se instituíam a partir das oportunidades contextuais às apropriações singulares, as quais, mediavam as reflexões dos/as professores sobre seu saber-fazer e sua formação *‘na’ prática*. Portanto, as processualidades de suas significações configuravam suas possibilidades de produzi-las, dialogicamente, como critérios de avaliação dos resultados de seu trabalho, de *atualização de conteúdos*. Enfim, a prática da educação face-a-face e a *responsabilidade* de significar para o outro incluíam ainda **ter** de justificar/legitimar, *como se fosse para toda a sociedade*, o que acontecia em suas salas de aulas – *‘ser’ professor/a* requeria dos sujeitos singulares se inserirem no coletivo inclusive para fazer valer suas posturas, para atestar que *sabiam*, em ato, lidar com sua *responsabilidade* e o/s outro/s (como requerido pelos processos comunicativos, Bakhtin, 2006).

Os sujeitos produziam a docência pautados no *domínio dos conteúdos* de suas matérias e no *controle de turma*. Suas posturas exigiam conteúdos *verdadeiros* e respaldavam-se na *aptidão* para *ajudar* aos alunos da *melhor maneira possível*. Em função do estatuto da profissão, as preocupações com as justificativas e argumentos de validação das *significações* mobilizavam a necessidade de *segurança* acerca da viabilidade semiótica destas e da veracidade/legitimidade do que ensinavam (do *valor* do significado, Bakhtin, 2006, 1993).

Para responderem por sua *responsabilidade/compromisso* enquanto educadores/as era preciso ter o *domínio de conteúdo*, sabendo **‘o quê’** ensinar e **‘o porquê’**, mesmo que a resposta fosse: consta da grade curricular. Precisavam sentir que tinham *controle de turma*, que conheciam **como** ensinar (a despeito do aluno supostamente não saber como aprender). Assim, mantendo estas condições processuais, os/as professores/as atendiam às condições institucionais de seu trabalho e às de sua constituição como sujeitos (Vygotsky, 1989), bem como, se adequavam às possibilidades contextuais/relacionais de produção/veiculação dos conteúdos programados/dos significados válidos, aspecto que corrobora a idéia de que “em toda enunciação, por

mais insignificante que seja, renova-se sem cessar esta síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico” (Bakhtin, 2006, p. 67).

Mediados e *intermediadores*, os entrevistados se muniam do *melhor* que conheciam das matérias para responder a tal responsabilidade profissional e suprir a *necessidade de segurança* que sentiam para suas veiculações. Era preciso respaldar suas significações docentes e controlar a relação com os alunos (as condições de significação face-a-face). Estes eram processos semióticos comuns à produção dos quatro informantes, sujeitos histórico-culturais (como já descrito por Vygotsky, 1992, 1986), engendrados para atender às *necessidades das significações/conteúdos* e as da condução de suas relações com os alunos.

Contudo, as trajetórias vivenciais produziram *jeitos de ser professor/a* singulares, transformaram e deram corpo à *responsabilidade de ensinar* significados e **modos** de (re)produzi-los, nem sempre pela repetição do já sabido e muito menos por sua resignificação radical e abrupta. Instados/as pela *realidade das salas de aulas*, os/as informantes exerceram/exerciam *seu esforço pessoal* para se *preparar*, para se apropriarem de medições necessárias ao/do exercício profissional, portanto, os contextos de sua singularização contribuía para suas práticas; por exemplo, os cursos que fizeram, os textos que leram etc.

A carreira de Lys por diferentes cargos e instituições deu-lhe *acesso a muito material*, *motivou a investir nos estudos (pagar a faculdade do próprio bolso)* e, em espiral, ajudava a *lidar com as deficiências da escola* e as novas matérias que teve de assumir (como se suas leituras prévias sugerissem novos estudos para *enfrentar* as situações profissionais). Segundo o mesmo raciocínio, a *vinculação* de Jasmim com os surdos lançava-a ao estudo de teorias e instigava a *estar sempre tentando*, o que *incrementava* as apropriações teórico-técnicas, embora isto contrastasse com sua *forma de lidar com a educação ‘regular’*. Jacinto, que teve reconhecida sua *facilidade com as exatas*, pôde desenvolver domínio de conteúdo suficiente para *entrar na faculdade* e, enquanto docente, se preocupava em superar as deficiências dos alunos em *entender* o que lhes explicava e começava a se perceber nestes processos. Violeta, por sua vez, declarou *saber tudo* dos conteúdos e, quase para se aposentar, tinha *muita prática de lidar com alunos* e lhe bastava se *manter atualizada*. Contudo, concentrada nos *estudos bíblicos, cansada e desiludida com a educação*, recorria a explicações religiosas para o *desinteresse dos* alunos e justificava ter passado a *dosar o amor* pela profissão, para não o esgotar antes da aposentadoria.

Segundo os/as quatro professores/as, a profissão exigia *clareza* das condições relacionais de **significação**, mas a depender de como este pré-requisito era *visto* e significado (divisão também didática), suas posturas docentes poderiam tender a se respaldar nas grades curriculares, na literatura, no discurso institucional, no compartilhamento das dúvidas com colegas mais experientes ou na religião, no que já se sabia. Ao mesmo tempo, isto significava chances de *se abrir* ou se recusar a questionar o ‘uso’ que faziam do *controle* e do *domínio*, na medida em que também era necessária a possibilidade dos sujeitos avaliarem a *segurança* que ofereciam ao próprio *jeito de ser professor/a* (seus sentidos e os meios de sua produção).

Conquanto tenhamos traçado uma compreensão geral dos processos investigados e recorrido a formalizá-lo, separando o que é dialógico, o *controle de turmas* e o *domínio de conteúdos* andavam juntos nas produções docentes. Este se faziam simultaneamente presentes às *experiências de vida* que davam direção a seu saber-fazer, fosse quando estudavam para dar aulas (o que poderia incluir lembranças *do tempo de estudante*, teorias, ‘o’ *convívio*, os PCNs, a *bíblia evangélica*) ou quando se firmavam em *certezas* para fornecer significados *seguros* para suas veiculações profissionais. A *sabedoria acumulada* (apropriada) e a *prática* docente, simultaneamente, também oportunizavam a formação ‘na’ *prática* e as condições às (re)produções do que acreditavam saber acerca das formas de *lidar com* os alunos.

A realização de pesquisas em torno de *atividades mais ativas*, de *exemplos ‘mais’ do dia a dia* para os conceitos ou de *passagens bíblicas* constituíam esforços que visavam meios de se fazer *entender* pelo aperfeiçoamento do *controle* das relações face-a-face, uma vez que acreditavam que os alunos que chegavam à escola se mostrariam *cada vez mais desinteressados e agressivos*. O *domínio de conteúdos* e o *controle de turma*, portanto, se instituíam como processos para *lidar* com as expectativas e com as *experiências práticas* de *ter de dar conta* do conhecimento de suas matérias e dos alunos que lhes *pareciam* ameaçar à produção de **significações**.

O *controle de turma* e a visão acerca dos alunos, feitos do que sabiam que dava certo, se instituíam das apropriações acionadas para mediar suas significações/veiculações frente a eles – por que o exercício docente requeria-lhes uma antecipação acerca de quem seriam os interlocutores e como se dariam as situações de trabalho.

Falando da condução das aulas, cada entrevistado/a relatou posições variadas frente aos alunos, por vezes mais dialógicas e abertas a considerar suas falas, noutras ocasiões mais autoritárias e prescritivas,

tendentes a deslegitimar e discriminar suas vozes (questão que sempre nos remete ao estudo de Patto publicado em 1990). Enfim, seu saber-fazer acerca dos alunos e de como ensiná-los era produzido em conformidade com as apropriações e os contextos relacionais e culturais que configuravam/configuram as *experiências de vida* e a formação ‘na’ *prática*.

Neste aspecto, as apropriações teóricas e as elaborações práticas também favoreceram que Lys e Jasmim tenham chegado a se posicionar criticamente acerca de seu preparo e da necessidade de *afinidade* para desenvolver técnicas de *aproximação* e para promover relações mais dialógicas com os alunos – ao menos quando falaram da questão nas entrevistas. É plausível supor que o fato das duas terem concluído a graduação¹⁰⁴ há pouco anos, contribuísse para tal.

Todos os informantes, *evangélicos praticantes*, fizeram questão de dizer que suas religiões iluminavam aspectos de suas **significações** profissionais. Esta orientação, entretanto, apesar de *dar sentido à vida* foi/era incorporada às práticas segundo os sentidos que sustentavam suas *responsabilidades/amor* e posturas docentes. Assim, como os processos de singularização de Violeta estavam fortemente sustentados em apropriações de significados religiosos, compreende-se a força que tais sentidos assumiam para lhe dar *segurança* enquanto professora, que caracterizassem suas posturas e constituição como sujeito.

No caso dela, como dos demais, toda sua singularidade acontecia em suas posturas docentes, mas estas não eram totalmente equacionadas do precedente, pois mantinham algum diálogo com o contexto e os outros imediatamente a sua frente. Os sujeitos resignificavam a si mesmos e a seu preparo/responsabilidade como educador/a, em ato, a partir do que dispunham para lidar com as **significações** que se espera de seus encontros com os alunos, o que poderia ocasionar *esquemas mais abertos* de relação com os alunos, associados a conhecimentos teóricos, políticos e legais, como parecia o caso de Lys e Jasmim.

Entretanto, Violeta ‘necessitava’ de algo mais que conteúdos científicos. Para sustentar-se como sujeito ‘precisava’ lembrar dos ensinamentos de sua religião e dar-lhes vazão. Isto se manifestava nas intenções que forneciam as *forças para ir trabalhar todos os dias* e na *segurança* que levava a veicular sua *fé no que era o mais certo*.

¹⁰⁴ Outra peculiaridade do grupo voluntário, em especial quando se tem o estado e região como referências, relacionava-se ao nível formal de profissionalização dos informantes: as três fizeram magistério, duas eram graduadas e, Jacinto, graduando.

Uma vez que pretendemos uma aproximação das posturas frente à sexualidade, salientamos este exemplo porque parece caracterizar não os sentidos e direções mais gerais que encontramos acerca da formação ‘na’ prática dos quatro informantes, mas porque deixa claro que o exercício docente lhes exigia *ter controle* sobre as condições de significação, como parte do saber-fazer, dos objetivos ‘da’ educação e o que eles próprios almejavam que fossem ser os resultados de suas relações com os alunos e o conhecimento. Para a professora Violeta foi preciso inverter a ordem das coisas, alunos e professores não produzem nada, *recebem* as *mensagens* verdadeiras da religião, da tradição, devem ser obedientes às regras que as fazer valer. Antecipando-se à possibilidade de *incompreensão*, suas posturas docentes se calcavam em verdades inquestionáveis e na estratégia de *não entrar em atrito com mais ninguém*, muitas vezes preferindo *ficar quieta*. Não se tratava só de incluir um ‘conteúdo’ ou escolher recursos didáticos, mas de retraçar objetivos pedagógicos, reinventar diretrizes governamentais e até a legislação, segundo a ótica das determinações bíblicas. Ou melhor dizendo, ao sabor de processos de *ser professor/a* cujas articulações refletiam as apropriações e a ‘qualidade’ destas – a *marca pessoal* e o ‘histórico’ desta singularização imprimiam sentido ao trabalho.

Tentamos explicar porque e como seu entendimento da *lei de liberdade religiosa nas escolas* seguia em direção diametralmente oposta ao respeito à diversidade étnico-cultural, como algo que precedia de reflexão e sobre o qual não podia recair qualquer dúvida, por ser exemplar dos processos docentes encontrados. Isso ocorria, não exatamente em termos de conteúdos, pois Lys, Jasmim e Jacinto conduziam as aulas de matemática, sociologia, educação física etc., em outros termos. Entretanto, o exemplo citado dimensiona o tipo de tensionamento sujeito-significações-outro que poderia tornar similar as posturas dos quatro informantes, sujeitos histórico-culturais (Vygotsky) e semioticamente mediados (Bakhtin).

Na impossibilidade de articular a polissemia polifônica de seus processos de constituição histórico-cultural (Bakhtin, 2006), como requisitado por suas posturas docentes evangelizadoras, Violeta salvaguardava o reconhecimento de si mesma, quando afirmava a *validade* do recurso aos sentidos dogmáticos da religião. A custa das significações e posições frente aos alunos ficarem mais presas a significados cristalizados e mais restritas suas possibilidades de *repensar* o que já sabia – era preciso sair em defesa de si mesma. Neste caso, o *ser professora* conduzia ao distanciamento dos alunos, mas ao menos garantia a validade semiótica ‘interna’ de seu saber-fazer. Como

já disse Andaló, a resistência que os professores “opõem às tentativas de modificação de suas formas de trabalhar (...). Talvez se constitua numa defesa sadia da sua identidade ameaçada (...)” (1995, p. 182).

8.1. Das coisas mais difíceis para os/as professores/as: significando a educação sexual escolar

Objetivando contribuir para a compreensão acerca dos processos de produção das posturas docentes de mediação da sexualidade e das feminilidades-masculinidades, nos referimos a quem eram os sujeitos que encarnavam a função institucionalizada de educar e como viam seu trabalho, centralizando a atenção nas suas significações sobre os alunos e no seu saber-fazer. Observamos, como a literatura já apontava, que este saber-fazer se instituíra como podia, para dar conta de sua tarefa profissional. Percebemos também que a formação contínua *na prática* oportunizou estudos e esforços singulares, os quais permitiam que os sujeitos pudessem refletir sobre suas práticas.

Constatamos que quando se tratava especificamente de *falar de sexo*, todos os quatro sujeitos preferiam não se *arriscar* junto aos alunos do Beija-flor, tanto porque lhes faltaria *domínio de conteúdo*, como porque supunham ser *quase inviável* manter o *controle de turma* e *falar livremente sobre sexualidade*, com alunos que só iam aproveitar para *vulgarizar o assunto* e *bagunçar a aula*.

Imediatamente, quando o tema sexualidade emergia nas salas de aulas, o mais importante não era pensar **o quê** se faria, mas **no porquê** (não) fazê-lo. Nestas circunstâncias, se instalavam rápidas negociações de sentidos dos sujeitos com eles mesmos, em caráter pré-reflexivo e no calor do imediatismo. Este primeiro ‘balanço’ geralmente indicava que o melhor era não fazer nada. Seguindo a mesma lógica normativa que instituíra os limites à sua compreensão do tema e das diretrizes educacionais, os sujeitos tomavam o vivido como evidência da validade de suas significações e da correção de suas *boas intenções*.

Todo este discurso do sujeito com ele mesmo frente ao outro/tema considerava o exponencial aumento da responsabilidade de se *tocar nestes assuntos* e as expectativas ‘externas’ a esta relação. Os/as professores/as teriam de resignificar todo seu domínio de conteúdo e controle de turma, seu jeito de ser docente, em função das *manifestações de sexualidade* que invadiam as salas. Diante do tema era preciso (re)pensar, a partir das bases de seus sentidos *mais íntimos*, os termos das relações de **significação** com os alunos, de forma a garantir que sentiriam *segurança* e que poderiam sustentar suas posturas frente

ao que desafiava o reconhecimento de si mesmos/as. Em tais situações, *saber o que era certo* para si, não era tido como necessariamente 'veiculável' para os outros, em especial, porque se estava investido/a das *responsabilidades e prerrogativas* docentes.

A 'regra' dizia para *não entrar nestes assuntos* justamente porque os *terrenos* (semióticos) *ficavam mais movediços* e, embora os/as informantes tenham defendido que as escolas fossem palcos da educação sexual, *pessoalmente*, eles/as só agiam dentro dos limites nos quais se sentiam seguros/as acerca do *controle* das condições de produção/veiculação – do que *poderia* (ou não) *ser dito* entre eles/as e os alunos. Isto se instituiu na processualidade constitucional singular e semiótica, da trajetória profissional e como efeito da heteronormatividade cultural de que se apropriaram e à qual recorriam para lidar com o *aumento da pressão sobre o/a professor/a* e a tensão que o tema instaurava entre sentidos, significados e práticas. Enfim, os diálogos dos sujeitos com eles mesmos não dispunham de mediações mais 'confiáveis' que as concepções *verdadeiras* que orientavam sua vida íntima/da família, uma vez que não se apropriaram dos significados institucionais para o tema. Assim sendo, em termos processuais, o que dava segurança a suas significações (*fingir que não viu*, dar breves avisos, *chamar para uma conversa particular* ou, excepcionalmente, *simplesmente ouvir* o desabafo do/a aluno/a) não se constituía suficiente para que assumissem uma postura clara e 'pró-ativa', digamos assim, nas situações em que eles próprios gostariam de *tomar uma atitude*, mas não o faziam por não se acharem *preparados*.

A tensão criada pelos requisitos, como diria Bakhtin (2006), das enunciações do tema sexualidade e a *responsabilidade* docente prendiam suas posturas aos limites das possibilidades singulares *de dar conta de falar deste assunto*, o que gerava processos de mediação que se produziam como negociações de sentidos consigo mesmo/a. Entretanto, a polifonia do próprio monólogo era encarada como conflitiva e a voz singular ansiava por veicular sentidos inequívocos, sendo que isto favoreceria a rigidez das significações do tema e a reprodução do interdito sexual nas posturas que evitavam o assunto. Aparentemente, seu despreparo profissional se juntava à *falta de educação básica* dos alunos e, sem saída, os sujeitos dominavam e controlavam a si mesmos recorrendo a verdades dogmáticas ou a estatísticas incontestáveis, blindando-se contra situações em que poderiam ter de lidar com veiculações do tema.

Neste sentido, *a experiência de vida que deu certo*, aconselhando a *evitar estes assuntos*, dava direção aos sujeitos e às respostas às

manifestações de sexualidade, “ao invés de uma maneira de explorar (...) como e de que forma ela constitui sujeitos que vêm e agem no mundo” (Scott, 1999a: 26). Às custas de gerar uma tensão maior para os que ‘duvidavam’ da legitimidade de tratar o tema profissionalmente de forma prescritiva, tergiversada e monológica, era *como podiam fazer* com o *preparo* que tinham, dado o que esperavam do alunado.

Segundo observamos, as possibilidades e as impossibilidades para trabalhar a educação sexual estavam aquém e iam além da *falta de preparo* profissional, em especial, quando os sujeitos acreditavam num *certo-e-verdadeiro* que funcionava para sua vida singular, leiga. De outro modo, temiam *confrontar-se* com o que acreditavam que seria mais adequado/*correto* do ponto de vista docente. Por exemplo, Violeta acreditava tanto (ou somente) nos regramentos religiosos e que os *jovens não sabem mais esperar*, que era quem tinha mais desenvoltura para dar *aconselhamentos* aos alunos do Beija-flor, sendo capaz de *recomendar o uso da camisinha* e, em seguida, convidar para os estudos evangélicos dominicais.

Todos os informantes conheciam suas possibilidades singulares para *lidar* com o tema e compreendiam-nas como limites ao exercício docente, mas somente Jacinto simplesmente excluía a hipótese de tocar no assunto e não se via compelido pelo que vivera até então. Lys e Jasmim eram mais *prudentes* e menos atuantes que Violeta, tinham menos *certeza* da possibilidade de transpor o que ‘queriam’ para suas vidas, para suas significações docentes. O conhecimento baseado no desenvolvimento teórico e no reconhecimento do espaço institucionalizado de seu trabalho muito provavelmente contribuiu para isto, para que não abordassem *assuntos* que pudessem *causar choque* com o que lhes dava *segurança* para significar a sexualidade/gendramentos e a educação sexual escolar. Ou seja, talvez as necessidades de segurança para sustentarem suas posturas tenham se tornado mais complexas à medida que transitaram e circularam por teorias e pelo discurso institucional, se familiarizaram com processos de fazer-se professora que lhes permitiam equacionar a necessidade de seus sentidos singulares já a partir de mediações alternativas ao interdito religioso e à *imposição* deste aos alunos/suas posturas.

A questão, então, não se encaminhava ameaçadora à *fé nas próprias experiências de vida* que justificavam seu destino de esposa-mãe e mulheres-professoras. O fato é que Lys e Jasmim se apropriaram de mediadores alternativos que lhes permitiam *tentar separar as coisas* e chegavam a achar que o interdito sexual religioso não era *adequado* para conduzir a educação sexual escolar. As duas não se achavam

suficientemente *preparadas*, uma vez que previam que não *saberiam lidar com/controlar* as condições de suas relações com os alunos, quando não sabiam as *regras do que se pode falar*, as justificativas, *os objetivos de estar entrando* na educação sexual, quando viviam situações que pediam que ‘tomassem’ *uma atitude*.

Entrar na educação sexual tornava mais complexa a tarefa docente e *mexia* com os sujeitos, suas possibilidades de significação, tanto porque alguns sentidos *importantes* vinham assumindo significados que não já não eram mais os mesmos que as¹⁰⁵ guiaram. Quanto às formas de apropriação destes foram aprendidas à margem do que se podia/devia falar e, sua historicidade, apagada (*eu penso isto naturalmente; é normal sentir isto?*) – o que se associava a certa recusa/temor dos informantes em tomarem a própria constituição singular como normatizada por um padrão arbitrário.

A inabilidade *pessoal para falar naturalmente* de sexualidade, por si já enevoava os horizontes de significação e os campos ideológicos. Falar com os alunos, em tese, colocava em *risco* o suposto *domínio de conteúdo* e o almejado *controle de turma* de que tinham *necessidade* para sustentar suas posturas. Embora o recurso às *verdades em que se acreditavam como pessoa* ficasse fragilizado, ao mesmo tempo, era o que tinham de mais *seguro* para validar suas posturas (responder por suas significações). A necessidade de voltar-se ao que lhes dizia quem eram, como recurso para produzir suas posturas contribuía para tornar a docência frente à sexualidade tão mais difícil e, as professoras, tão mais distantes dos alunos, como menos frequentes e intensos seus *esforços para superar tais dificuldades*.

Dando-se a devida atenção ao fato desta ‘inabilidade’ não ser inata ou *natural*, apenas constitutiva e articuladora de suas posturas, produto de apropriações-(re)produções, constatamos que suas *significações* acerca da educação sexual seguiam uma processualidade similar àquelas que mediaram sua constituição como sujeitos e dialogavam com o pouco que sua formação ‘*na*’ *prática* ofereceu neste sentido. Em certa medida, o afeto que ligava genitores e “futuros” sujeitos contribuiu para que fosse tão duro o cimento que amalgamava de sentido o interdito sexual e que caracterizava os processos singulares de significação do tema, como já mencionado – questão debatida por Butler (2003).

¹⁰⁵ No caso, falamos especificamente das semelhanças entre as histórias de vida das três professoras entrevistadas.

O movimento de voltar-se aos sentidos *certos*, validá-los na autoridade e os enlaçar em afeto e *valores tradicionais*, tanto quanto sua preferência por tergiversar sobre o assunto, resignificavam as relações de alteridade de sua *criação*, as mensagens *indiretas* e *pouco claras* recebidas como educação sexual - a palavra do pai/da mãe que não podia ser questionada, o conforto espiritual da religião para fortalecer o que *dava sentido à vida*. Levavam em consideração, porém, que algo precisava ser feito, diante da *realidade das salas de aulas*.

Deste modo, as condições dos sujeitos se apropriarem das *novidades modernas* ou de diretivas profissionais que fossem contrárias ao que acreditavam *pessoalmente* só se efetivaria em práticas educacionais se os sujeitos tivessem como (e se interessassem em), se descentrar da sua singularidade. Ou seja, mediações outras seriam necessárias para superar o risco de se 'sentirem' *pessoalmente* ameaçados/as por *pensar* em 'aceitar' a autonomia e a liberdade sexual e apropriar tal noção a suas posturas.

Como vimos no caso de Jasmim e os *especiais*, a *vinculação* entre professora-e-alunos, imbricada na interlocução entre o (pré-)preparo de ambos e num reconhecimento que não os colocava em *mundos opostos*, parece ter lhe tornado mais capaz de dar-lhe o necessário para *tentar abrir a cabeça* às significações/alteridades. Jasmim chegava a ser *procurada* pelos/as *especiais* para aconselhá-los a lidar com suspeitas de gravidez, doenças ligadas ao aparelho genital, suas (des)venturas amorosas e sexuais.

Havia não só a proximidade cotidiana e a atenção ao desenvolvimento escolar, mas uma compreensão deste processo e do fato de ser um *adulto de referência* que permitiam que os/as *especiais* procurassem sua professora para *se aconselhar* e *desabafar*. A instabilidade acerca do domínio de conteúdo era superada pelo contexto relacional de produção das significações, que garantia o respeito e reconhecimento mútuos dos interlocutores, como sujeitos. Isto lhe dava *segurança* suficiente para permitir-lhe se descentrar e *ver* a questão da autonomia sexual com *outros olhos*, talvez, além dos próprios.

Neste sentido, foram tocantes os relatos sobre um aluno que estava com dores no pênis e a procurou e aqueles acerca de algumas *meninas* que *pediram* sua *ajuda para comunicar* à família uma *gravidez antecipada*, procurar um médico ou *tirar dúvidas*. Foi interessante que, durante uma entrevista, ela se *incomodou* por não saber como *ajudar* um aluno '*especial*' homossexual e, noutra ocasião, surpreender-se por não ter reprimido a intenção de uma jovem também *especial* ter sua primeira relação sexual com o namorado. As práticas heterossexuais que já

tinham acontecido e, então, *alertar para os cuidados* era o máximo que ela podia *flexibilizar* dos entendimentos acerca da sexualidade, enquanto *educadora especial*. Preferia não ir além disso, mas também não se arrojava direitos de dar curso à sua *verdade*; por exemplo, o *primeiro impulso* era de dizer para este aluno que ele *deveria tentar mudar*, mas ela *sabia que não se pode fazer isto*. Chegava a esta rápida conclusão, lá consigo mesma, *antes de tomar qualquer atitude*, em função ao mesmo tempo de sua *vinculação* a ele, que a pressionava a respeitá-lo, e a buscar formas de ‘querer ajudar’ que excluíssem tal opção.

No extremo, confiante em sua *verdade* e comprometida fortemente com esta, Violeta foi incapaz de enxergar a carga de discriminação de seu *trabalho de um ano* para ‘converter’ seu aluno *gay*. As justificativas para seu preconceito colocavam suas *verdades* antes da ‘pessoa’ do aluno e, sua prática docente, submetida à religiosidade. Da mesma forma não lhe era acessível que esta direção fosse inquestionável, porque seus processos de singularização exigiam das condições de significação da sexualidade o autoritarismo dos termos dogmáticos.

Nos dois casos, as professoras agiam para dar conta de sua tarefa docente, cumprindo as necessidades de ‘dominar’, ‘controlar’ e validar suas posturas perante os alunos. Na mediação da sexualidade, entretanto, se apropriavam e significavam sua *responsabilidade* docente conforme a entendiam, singularmente.

É possível pensar que Jasmim não dizia a suposta *verdade* por receio de *magoar* seu aluno *especial gay*, não de uma reação incontrolável – o que, de modo geral, inibia as ações das três informantes junto aos alunos do Beija-flor. A situação destaca que a importância e a influência do domínio de conteúdos podia ser relativizada pelas condições dialógicas de sua produção (o contexto das relações professor/a-alunos sustentando seu encontro). Assim sendo, mesmo dispondo de condições de controle e domínio docentes favoráveis, Jasmim não desenvolvera *segurança* suficiente para *acolher* aquele que era homossexual do mesmo jeito que fazia com os demais surdos/as.

Falar de sexualidade, para professoras/es pessoalmente inábeis em fazê-lo e previamente direcionados/as pelo interdito sexual, causava dificuldades e silêncio, como de modo geral se observou junto aos/às quatro informantes.

Em tais circunstâncias singulares e profissionais, a um só tempo era inaceitável, mas inevitável recomendar aos alunos, tidos como *desprovidos de tudo*, que desenvolvessem meios de ‘controlar’ sua

sexualidade. Ou seja, as práticas heterossexuais *'fora' do casamento* podiam ser aceitas em certa medida, ressalvando-se que *o melhor era esperar*; porque *fazia todo o sentido* para os/as quatro sujeitos combater as *consequências* das práticas sexuais *irresponsáveis*.

O que era visto pelos sujeitos como *muito fora do normal*, porém, já pressuporia algo julgado como inaceitável, fossem práticas sexuais ou *jeitos de ser de cada um/a*, mas isto não se dava exclusivamente *'graças'* à religiosidade. Era mais o fato de verem nas homossexualidades ou na autonomia sexual (em especial das mulheres) algo que não queriam para si e para suas famílias, para as pessoas de *'bem'*, o que tornava *muito difícil mesmo! lidar com* a diversidade sexual.

Por exemplo, Jasmim e Violeta trataram seus alunos homossexuais *'com' atitudes* variadas na forma, uma calou e a outra foi proselitista, mas suas posturas foram bastante semelhantes em termos de *'mensagem'*: que não aceitavam o que *'fugia'* radicalmente do *padrão supostamente normal* em que se reconheciam como sujeitos. A produção singular das posturas seguiam parâmetros dialógicos de veiculação e, uma vez que buscavam significações *'comunicáveis'*, deviam ser compreensíveis e justificáveis social e culturalmente (Bakhtin, 2006), bem como para o próprio sujeito (Vygotsky, 1992) – então, Violeta entendeu que tinha de fortalecer seus sentidos, enquanto Jasmim optou por manter a vinculação com o aluno¹⁰⁶. Diante do *abominável a seus olhos*, porém, somente deus e os significados mais familiares à suas *experiências de vida* para lhes dar a *segurança* de que necessitavam para agir e pensar no que fariam, quase sempre de improviso.

Tais processos precisavam se articular aos requisitos/sentidos que sustentavam sua singularização e davam direção a suas posturas para responder ao contexto institucional e à *realidade das salas de aulas*. Isto envolvia validar sentidos, porque se sentiam *cobradas pela sociedade como um todo* e *responsáveis* pelos alunos. Ao mesmo tempo era preciso encontrar chão no que os constituía sujeitos-professores/as e na alteridade face-a-face inerente às posturas investigadas. Por isto, no caso de Jasmim, só era possível falar com aqueles com quem mantinha relações cujas condições de significação não eram vistas como ameaçadoras, nas quais havia o reconhecimento mútuo entre os sujeitos

¹⁰⁶ Embora as relações com o pesquisador tenham permitido a Jasmim manifestar seu desejo pela sua *'conversão'* à heterossexualidade, eram outros os jogos de poder que delimitavam o que poderia ou não ser dito. Eventualmente, sua conclusão de que não haveria *nada de tão diferente* entre ela e seu antigo professor, possa beneficiar seus vínculos com *especiais* homossexuais.

e respeito por sua autonomia. Para Violeta, por seu turno, bastava *saber* que estava *certa* e *sentir* que não haveriam reações agressivas, para recorrer ao que lhe diziam sua crença nas *verdades da vida*.

Eram todas formas singulares de docência, mas indubitavelmente, do ponto de vista da reflexão sistemática e profissional, os sujeitos haviam se apropriado e ‘faziam usos’ diferentes do que entendiam acerca dos significados institucionalizados, digamos assim, da docência, como das conseqüentes *tarefas, prerrogativas, importância e responsabilidade que assumiam cada vez que entravam numa sala de aulas*. Ou seja, algumas trajetórias profissionais se mostraram mais favorecidas que outras pelas *oportunidades* de formação, pelo ‘proveito’ que se tirou delas e pelas condições em que os sujeitos foram se apropriando dos sentidos que acionavam para orientar as posturas enfocadas.

A produção das entrevistas veio possibilitar que se compreendesse como e porque, quando se tratava deste tema, as significações profissionais se infiltravam por dilemas singulares, entre a ética e o (i)moral¹⁰⁷, entre o pedagógico e o *pessoal*, entre a história e a religião. Os *jeitos de ser* investigados guardavam em comum os processos histórico-culturais de produção da docência e singularização, a lógica de “funcionamento psicológico” mediada pela alteridade, nas configurações semióticas e ideológicas para produzirem-se como professores/as.

As posturas eram singulares e deviam produzir diferentes mediações, mas havia sentidos e aspectos processuais instituídos desde a infância que não obedeciam apenas à lógica formal da linguagem verbal. Deste modo seria necessário mais que racionalizar uma crítica à *verdade* de seus *padrões normais* para superar a confrontação entre as diretrizes oficiais e o que não era reconhecido por eles como igual ao que os tornava humanos.

Neste sentido, tanto há que se valorizar que o Brasil seja considerado avançado em termos de propostas formais para a educação sexual escolar, quanto as iniciativas governamentais que deram acesso à formação *especial* de Jasmim, bem como sua graduação e as de Jacinto e Lys. Mesmo o conhecimento de *ouvir falar*, por exemplo, dos PCNs, reforçado ou não pelo estudo dos mesmos, se mostrou importante para que Lys e Jasmim tentassem não *misturar as coisas*. Contudo, seria

¹⁰⁷ ‘Moral’ na medida em que não se apropriavam da concepção de educação sexual emancipatória que propõe a autonomia e liberdade sexuais tanto para as *moças* quanto para os *rapazes*, como uma ética a orientar suas práticas profissionais.

preciso permitir a estes sujeitos uma reorganização das formas de significação do tema, dando-lhes ‘um tempo para a cabeça’ para que pudessem resignificar o ‘abominável’ em termos de sexualidade/gendramentos. Ou seja, promover espaços de formação ‘na’ prática em que pudessem se apropriar de mediadores para tal.

Assumir e praticar a educação sexual escolar a partir de significados que não eram os que lastreavam os sentidos que regiam suas vidas leigas, colocava em cheque sua segurança docente, seu *jeito de pensar/sentir* os termos das relações com os alunos. E, a despeito da *dificuldade pessoal para falar de sexualidade* ter confluído para que nada fosse crítica e reflexivamente resignificado, os sujeitos nos oportunizaram observar seus *conflitos*, seus embates consigo mesmos. Isto permitiu compreender porque estes eram *terrenos* tão *movediços* e os profissionais ficavam *tão inseguros/as*, na medida em que tinham possibilidades de se verem implicados nos processos dialógicos de significar o tema-com-os-alunos. Seus processos de singularização e seu saber-fazer docente assim o exigiam para sustentar as posturas em devir, no caso, constituindo suas possibilidades de se apropriar do diálogo também com as determinações institucionais, as ‘novidades’ políticas etc. Sem alternativas e mediações que acessem e ‘aceitem’ tais possibilidades singulares, permanecerá sendo mais seguro buscar fundamentação na *melhor verdade* que conheciam e que atendia aos processos de constituição dos sujeitos e aos requisitos ‘docentes’ da significação/enunciação (Bakhtin, 2006). Não havendo meios de resignificarem a si próprios/as, suas posturas se constituíam das ‘respostas’ mais blindadas de que dispunham.

A tendência à reprodução do que era ‘o’ *normal para a pessoa* ou as chances de vislumbrar *mudanças* deste *padrão* se produziam das possibilidades e impossibilidades singulares de significar e da configuração específica de seu acontecimento face-a-face. Os meios processuais/mediações que permitiriam *falar de sexo com naturalidade* e imparcialidade teórico-técnica dependiam do que fora apropriado para *lidar com* a polissemia do tema e a polifonia das relações.

Os/as professores/as dispunham de sentidos e processos *pessoais* que os/as levava a *não falar disso*. Contudo, esta era uma posição insatisfatória para os próprios sujeitos, que se ‘batiam’ com seus entendimentos e valores para tentar compreender as situações em que gostariam de poder intervir, mas não conseguiam superar a instabilidade que sentiam em relação à produção de significações do tema, nas relações com seus alunos. Suas posturas eram limitadas por sua visão “leiga” da sexualidade e pelos processos de **significação**. Tal arranjo

salvaguardava o reconhecimento de si e estava no cerne das dificuldades do professor e das professoras alinharem suas práticas e concepções profissionais às noções de liberdade e autonomia sexual. Em função disso, a diversidade humana, em especial no que se refere à sexualidade e aos gendramentos, era um tema quase impeditivo às resignificações.

Como foi possível observar, apenas uma das informantes chegou a *tomar uma atitude* explícita de tentar *mudar o gay* e era desenvolta para expressar o regramento religioso da sexualidade em suas práticas de educação sexual escolar. As outras duas professoras concordariam com ela, o seja, sexo = casamento heterossexual. Entretanto, o impulso *sem pensar* de *reprimir* era censurado mesmo diante do que lhes parecesse sexualmente “anormal”. Frente aos alunos, no *comando de uma sala de aulas*, o que lhes vinha ‘sem pensar’ era permeado por uma discussão com consigo mesmas que enlaçava sentidos ligados a significados institucionais, teóricos, profissionais, o que ‘ajudou’ a desenvolver este *cuidado* com os interlocutores-alunos.

Assim sendo, faz-se necessário que os programas de formação voltados a preparar os docentes para a educação sexual estejam atentos às apropriações já disponíveis para fomentar a produção de mediações que enlaçassem os sentidos singulares às ‘novas’ proposições para a educação sexual escolar. Sem dúvida, todos os quatro entrevistados, enquanto professor/as, eram reprodutores da ‘inabilidade em falar de sexo’ que os constituiu sujeitos, mas duas silenciavam também sob influência do acesso à formação, do *material* didático e bibliográfico do qual tiraram ‘proveito’. Além disso, os/as *especiais* ‘de’ Jasmim também se beneficiaram da vinculação com sua professora e do *preparo* dela para produzirem sentidos para sua sexualidade. Isto não foi produzido sobre o nada, nem tampouco ocorreu de uma hora para a outra, houve tempo e relações de alteridade que contribuíram para tal, portanto, saber ouvir esta história singular constitui-se aprendizado-desenvolvimento para os próprios sujeitos aprenderem a ir além dos valores *pessoais*, quando a ética docente o exigir.

Compreendemos e nos solidarizamos com nossos informantes. Entretanto, para se apropriarem de suas responsabilidades e recuperarem sua voz como educadores/as sexuais, é preciso que possam se ver implicados com os significados do tema que vão além dos sentidos de sua vida singular. Não se deseja que eles/as ‘mudem’ suas práticas sexuais ou de gênero, mas suas posturas docentes – para que os processos de significação compartilhados com os alunos possam dar espaço a ambos enquanto sujeitos e a significados alternativos ao interdito sexual e à censura sobre o tema.

Não existe uma resposta pronta e simples sobre como interessar ou motivar os docentes para as apropriações das teorias-técnicas pedagógicas, do discurso institucional, dos conteúdos, mas vimos que estas contribuíram com o que parecia mover tudo isto: o trabalho que se fazia nas e das relações com os alunos. Algo que, em ato, se alimentava do que os/as professores/as acreditavam que podia *ajudar* e do *retorno* que tinham. Foram muitas cadeias de apropriações que produziram tais singularizações.

Outros estudos poderão contribuir com a questão e se beneficiar do nosso, que mostrou que tal tema implica sentidos que faziam subsumir a docência à singularidade “particularizada”. São questões como essas que precisam ser levadas em consideração em qualquer proposta de capacitação docente, especialmente, por aquelas voltadas para a promover o acolhimento da diversidade sexual.

9. Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A.L.; CALAF, P.P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ADELMAN, Miriam. Paradoxos da Identidade: a política de orientação sexual no século XX. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, 14 p.163-171, jun. 2000.

AGUIAR, Maria W.J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, M.V.J. (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Moysés et al. O psicodrama e a educação sexual através do teatro-debate. **Rev. Bras. Psicodrama**; 12 (2): 169-178, 2004.

ALBERICI, Sonia Marta. **Comportamentos de planejar o ensino do professor em uma organização formadora de novos professores**. UFSC, Dissertação (Mestrado em Psicologia), 2005.

ALMEIDA, J.S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cad. Pesq.**, n.º 96, pág. 71-78, fev. 1996.

ALTMANN, Helena. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cad. Pesqui.** vol.39, n.136, pp. 175-200. 2009.

ALTMANN, Helena. Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, ago. 2007.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Vol. 09, n.º. 2/2001, CFH/CCE/UFSC: p. 575-585, 2001.

ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. **Fala professora!: repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. Um trabalho sobre sexualidade na escola pública. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. 2(6):151-159, jul./dez. 1995a.

ARAÚJO, Marlene de. **Faces do Corpo na Condição Docente: um estudo exploratório**. 2004 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ARIÉS, Phillipe.; BÉJIN, André. (orgs.). **Sexualidades ocidentais**. Tradução de Lygia Araujo Watanabe, Thereza Christina Ferreira Stummer. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Psicologia da educação e sua interface com as relações de Gênero. **Psique**. Belo Horizonte. 8(13):54-63, nov. 1998.

AVILA, André Heloy et al. V. Investigação de reconhecimento do Alunado do Campus XVIII da Universidade do Estado da Bahia. In: *V Taller Internacional de Pedagogía de la Educación Superior*, **Cd-ROM "Memorias"** Universidad 2006. Havana, 2006.

BACHA, Márcia Simões Corrêa Neder. Psicanálise e educação: banquete, *fast food* e merenda escolar. **Psicol. USP**. São Paulo; 10 (1): 311-334, 1999.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12 ed. Tradução de Lahud, M; Vieira, Y.F. São Paulo: Hucitec (original publicado em 1929), 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução de Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. “Para uma filosofia do ato”. Tradução inédita, ainda não revisada, destinada exclusivamente a uso didático e acadêmico, de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza do texto completo da edição americana **Toward a Philosophy of the Act** (Austin : University os Texas Press, 1993).

BANZATO, Denise Salete Gomes; GRANT, Walkiria Helena. Sexualidade em sala de aula: representações em entrevistas de professores. **Estud. psicol**. Campinas. vol. 17(1):5-14jan./abr. 2000.

- BARBOSA, Maria Paqueta Moreira. O trabalho do orientador educacional na educação sexual. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. Vol. 1 (5): 44-55, jan./jun. 1994.
- BARCELOS, Nora-Ney Santos; ZAIAD, Andres George; SANTOS, Claudine. Educação sexual: relato de uma experiência. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. Vol. 8(1):150-160, jan./jun. 1997.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedex**. Campinas. vol. 19, n. 44, p. 19-32, abr., 1998.
- BAÚ, Jorgiana. **Comportamentos de planejar ensino de professores de educação especial como definição de seu papel na organização**. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEIRAS, Adriano; TAGLIAMENTO, Grazielle; TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar. **Aletheia**; (21): 69-78, jan.-jun. 2005.
- BERGER, Israel; HUTZ, Cláudio Simon. O perfil do educador gaúcho em relação a sexualidade. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. vol. 1 (10): 89-118, jan./jun. 1999.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar - a aventura da modernidade**. Tradução Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BOHM, Alessandra M. & DORNELLES, Priscila G. Repercussões docentes: a produtividade do “Educando”. In: PASINI, E. (org.). **Educando para a diversidade**. Porto Alegre: Nuances, pág. 71-76, 2007.
- BORGES, Cecília Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educ. Soc.** vol. 22, no.74, p.59-76, 2001.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**. Brasília: Observatório da Equidade, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de Referência**: Instruções para Apresentação e Seleção de Projetos de Capacitação/ Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual. Brasília: (SECAD) - “Brasil Sem Homofobia”, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Programa Brasil Sem Homofobia**. Brasília: Programa Brasileiro de Combate à Violência e à Discriminação contra Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais, e de Promoção da Cidadania Homossexual, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Série)**: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, vol. 10. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997a.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cad. Pesqui.**, vol.36, no.127, p.129-149, abr., 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.** São Paulo. v. 28, n. 1, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. **Cad. Pesqui.** vol.34, no.123, p.730-734, Dez., 2004.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cad. Pesqui.**, vol.34, no.121, p. 41-58, abr., 2004.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cad. Pesqui.**, no.110, p. 143-155, jul., 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cad. Pesqui.**, vol.34, no.121, p.11-40, abr., 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cad. Pagu**, no.22, p. 247-290, jun., 2004a.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**. Florianópolis. Vol. 09, nº 2/2001, CFH/CCE/UFSC: p. 554-574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. *Cad. Pesqui.*, Mar 2000, no.109, p. 240-242, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino, uma atividade relacional. **Rev. Bras Educ.** Mai/Jun/Jul/Ago, nº 11, pág. 17- 32, 1999a.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Estudos Feministas**. Florianópolis. Vol. 06, nº 2/98, IFCS/UFRJ: p. 406-422, 1998.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade / Youth and sexuality**. Brasília: UNESCO, 2004.

CHAGAS, Eva Regina Carrazoni. **Concepções e Contribuições dos/as Professores/as das Universidades da Grande Porto Alegre sobre Educação para a Saúde e Educação Sexual para a Formação de Especialistas em Educação**. 1995. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cad. Pesqui.**, no.117, p.149-176, nov., 2002.

CHAMON, Magda. Magistério como profissão feminina: relações de gênero, políticas públicas e construção de uma identidade. **Rev. psicol. plur;**(15):65-80, mar., 2001.

CISOTTO, Laurindo. **Currículo: prática educativa e sexualidade - condições escolares para a formação da subjetividade não-heterossexual de alunos(as) de escola católica da zona Sul de São**

Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CORREIA, Gilka Borges. Sexualidade e hermenêutica existencial em história de vida de um educador sexual. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana.** São Paulo. vol. 1(11):88-111, jan./jul. 2000.

COUTINHO, Marta Maria Telles. **As representações sociais que professores apresentam acerca do que avaliam ser as representações sociais de sexualidade de alunos do ensino fundamental de escolas públicas.** 2004. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

COVA, Valter Forastieri. **Concepções de Professores de Biologia do Ensino Médio Público Estadual de Salvador Sobre a Variedade de Orientações Sexuais.** 2004. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da BA, Salvador, 2004.

DIAS, Carlos Alberto; PAULA, Leila Salgado de. Educação sexual: a quem dirigir os primeiros esforços? **Rev. Bras. de Sexualidade Humana.** São Paulo. vol. 2(11):193-203, jul./dez. 2000.

DIEESE. Trabalho e Desenvolvimento Tecnológico no Brasil: Um breve retrospecto dos últimos dez anos. Educação **Seminário de comemoração dos 50 anos do DIEESE**-Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/seminariotextoazueteofogaca.pdf>, [citado em 03 de junho de 2007]. São Paulo: DIEESE, maio de 2006.

DIMENSTEIN, Gilberto. Professor nota zero. **Folha Online** [citado em 08/02/2009]: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u500752.shtml>.

DINIS, Nilson and ASINELLI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educ. rev.** n.30, pp. 77-87, 2007.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educ. Pesqui.**, vol.32, no.3, p.607-618, dez., 2006.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, vol.24, no.83, p.601-625, ago., 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educ. Pesqui.**, vol.27, no.2, p.247-259, jul., 2001.

FAGUNDES, Tereza Pereira Carvalho. Educação sexual e formação do professor - necessidade e viabilidade. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. vol., 2(4):154-163, jul./dez., 1993.

FAVA, Carolina Andaló. **Sexualidade como tema transversal nas escolas: da teoria à prática**. 2004, 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. Educação em saúde na escola: o papel do professor e do enfermeiro. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. vol. 8(1):205-208, jan./jun., 1997.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites**. 2001. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: qual o profissional designado para esta tarefa? **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. vol. 8(1):270-276, jan./jun., 1997.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993**. São Paulo. 1995. 272 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São, São Paulo, 1995.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FISCHMANN, Roseli. Da linguagem oral à linguagem da hipermídia: reflexões sobre cultura e formação do educador. **São Paulo Perspec.** [online], vol.14, no.2., abr./jun., 2000.

FLECK, Greice Luiza Lopes. **O discurso de gênero das professoras construindo identidades sociais**. 2004. 62 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago, 2006.

FLEURI, Reinaldo M.. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, no.23, p.16-35, ago., 2003.

FONTOURA, Léia Viviane. Sexualidade e o espaço escolar: algumas considerações. **Psicol. argum**; 19 (29): 45-48, out. 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade – a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 16ª ed., 2005.

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis...** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRANCO, Luiz Fernando. **Educação e multiculturalismo - migrantes nordestinos em uma escola estadual: um estudo de caso a partir de escola pública**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

FREITAS, Helena C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, vol.23, no.80, p.136-167, set., 2002.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Discriminação racial – 2003**. Núcleo de Opinião Pública da FPA. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/node/5376>, [citado em 20 abr., 2010]. Pesquisa publicada *online* em 13/02/2010.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil - Intolerância e respeito às diferenças sexuais**. Fundação Perseu Abramo (FPA)/Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung (RLS). Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/node/5392>, [citado em 20 fev., 2010]. Pesquisa publicada *online* em 08/02/2009.

GARCIA, Antonio Miguel. **A Orientação Sexual na Escola: como os professores, alunos e genitores percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual**. 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

GARCIA, Luciana Juvelina Vaz. **O processo de educação sexual na escola**: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de ensino de Camboriú-SC sobre educação sexual. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GIDDENS, Antony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

GÓMEZ, Alejandra López. 1. Presentación; 2. Consideraciones conceptuales; y 3. Comentarios finales. In: GÓMEZ, Alejandra López (coord.). **Adolescentes y sexualidad, significados, discursos y acciones en Uruguay – un estudio retrospectivo (1995 – 2004)**. Universidad de la República: Montevideo, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*., v. 29, n. 1, p. 109-123, jan/jun., 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1986.

HARVEY, D.A. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Eva de Fátima Silva Santos. São Paulo: Edições Loyola, p. 13-113, 1993.

HEGELE, Maiara de Oliveira Carvalho. **Práticas Pedagógicas do Cotidiano Escolar no Ensino Fundamental**: relações entre a multiculturalidade e as questões de gênero. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, 2005.

HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar** (ANRESC) – Prova Brasil.

<http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?c=CPesquisa&m=ver> [citado em 17, nov., 2007]. Ministério da Educação (MEC), 2006.

JESUS, Maria C.P.; TEMER, Viviane P.; SILVA, Marcio A. A educação sexual realizada na família e na escola: opinião de escolares adolescentes. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. vol. 1 (8): 133-161, jan./jun., 1997.

KNAUTH, Daniela et al. Sexualidade Juvenil: aportes para as políticas públicas. In: HEILBORN, Maria Luiza et al. (org.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, p. 400-417, 2006.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004.

LEÇA, Ana Lucia de Souza. **Temas Transversais: concepções, fazeres e formação docente de um grupo de professores de Ciências da Rede Pública Paulista**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LIMA, Francis Madlener de. **O discurso da homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

LIMA, Miriam Santoro de Souza. Gravidez em adolescentes: o papel da escola pública. **Psicol. Ver.** Vol. (9): 49-59, dez., 1999.

LOIOLA, Luis Palhano. **Diversidade Sexual: para além de uma educação sexual escolarizada**. 2005. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Prosições**, vol.19, no.2, p.17-23, ago., 2008.

LOURO, Guacira L.; MEYER, Dagmar E. Gênero e educação. **Estudos Feministas**. Florianópolis. Vol.9, no.2, p.513-514, 2001.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade e educação – uma perspectiva pós – estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer* - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Florianópolis. Vol. 09, nº 2/2001, CFH/CCE/UFSC: p. 541-553, 2001.

LOURO, G.L.; NECKEL, J.F. e GOELLNER, S.V. **Corpo, gênero e sexualidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educ. Soc.** vol.22, no.74, p.77-96, 2001.

MAGALHÃES NÉTO, José Vaz. **Masculinidades: um estudo crítico das práticas discursivas de alunos do ensino médio**. 2007. 204 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**. v. 8, não. 2, p. 147-153, 2003.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico social. **Cad. CEDES**. [online]. [citado 02 Julho 2006], p.5972. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100006&ng=pt&nrm=iso>.ISSN01013262. vol. 19, no. 44, abr., 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez / Campinas: Autores Associados, 1982.

MIDDLETON, David; BROWN, Steven D. Experience and memory: imaginary futures in the past. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis. NUP/CED/UFSC, pág. 13-30, 2006.

MOIZES, Julieta S.; BUENO, Sonia M.V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev. Esc. Enferm.** Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000100029&lng=pt&nrm=iso, [citado em 02 abr. 2010]. USP, São Paulo, v. 44, n. 1, mar. 2010.

MOIZES, Julieta Seixas. **A sexualidade na compreensão de professores do ensino fundamental**. 2007, 80 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTA, Maria Veranilda Soares. A sexualidade silenciada na escola: implicações da orientação sexual subjacente no cotidiano escolar. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. vol. 7 (2): 181-190, nov., 1996.

MUSSKOPF, André Sidnei. **Talar Rosa: homossexuais e o ministério na igreja**. São Leopoldo: Oikos, 2005.

MUSSKOPF, André Sidnei. **Uma Brecha no Armário: propostas para uma teologia gay**. São Leopoldo: Centro de Estudos Bíblicos/CEBI, 2005^a

NARDI, Henrique C. e QUARTIERO, Eliana T. Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares. In: PASINI, E. (org.). **Educando para a diversidade**. Porto Alegre: Nuances, pág. 77-94, 2007.

NEVES, Fátima Regina de Almeida Lima; COSTA, A.R. da; ALMEIDA, S.A.; FERRIANI, M.G.C.; CANO, M.A.T. Sexualidade humana: uma abordagem pedagógica. **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. Vol. 1 (8): 85-96, jan./jun., 1997.

NEVES, Simone Rodrigues. **Avaliação em Projetos de Educação Sexual: Um estudo sobre avaliações em projetos sócio-educativos desenvolvidos com adolescentes em uma escola pública**. 2003. Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2003.

NICHOLSON, Linda. Interpretando Gênero. **Rev. Est. Feministas**. v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**. Campinas. vol. 26, n.90, p. 223-238, jan.,abr., 2005.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Investigando a significação dos lugares sociais de professora e alunos no contexto de sala de aula**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia), 1999 – Curso de Pós-

graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

OLIVEIRA, Dora Lucia I. C. de. **Sexualidade na Escola Pública**: limites e possibilidades da educação de professores. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

PAIVA, V.; ARANHA, F.; BASTOS, F.I. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo. vol.42, Suppl.1, pp. 54-64, jul., 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Ed. T. A. Queiroz: São Paulo, 1990.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**. vol. 24, p. 32-43, 1991.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N.R. de; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº.4, pp. 91-108, 1991.

RAPOSO, Mirian; MACIEL, Diva A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psic.: Teor. e Pesq.**, vol.21, no.3, p.309-317, dez., 2005.

REIS, Maria Helena de Almeida. A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores portugueses. **Psicol. clín.**, 16 (1): 149, 2004.

REIS, Maria Candida Delgado. **Tessitura de destinos: mulher e educação, São Paulo 1910/20/30**. 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

RIBEIRO, Paula R.C.; SOUZA, Nadia G.; e SOUZA, Diego. Sexualidade nas sala de aula: pedagogias escolares das séries iniciais do ensino Fundamental. **Estudos Feministas**. Florianópolis. vol. 12, nº 2004, CFH/CCE/UFSC, 2004.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educ. Soc.**, vol.20, no.66, p.143-178, abr., 1999.

ROCHA, Luciana Lins; FREIRE, Alice Maria da Fonseca. O professor em formação e o conflito de currículos: uma experiência de pesquisa ação. **Linguagem & Ensino**. Vol. 4, No. 2, p. 93-105, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**. Florianópolis. Vol. 09, nº 2/2001, CFH/CCE/UFSC: p. 515-540, 2001.

SACADURA, Selene Previato. Orientação sexual. E agora professor? **Rev. Bras. de Sexualidade Humana**. São Paulo. vol. 7(2): 169-180, nov., 1996.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão *et al.* Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicol. esc. educ.** vol.9, no.1, p. 37-46, jun., 2005.

SANTOS, Maria de Lourdes Sperli Geraldes. **Educação sexual do adolescente escolar**: estudo de caso a partir do desempenho metodológico de duas regências. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2002.

SCOTT, Joan. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. **Debate Feminista** (Cidadania e Feminismo), número especial, p. 203-222, 1999.

SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C.S.; RAMOS, Tânia R.O. (orgs.). **Falas de Gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, pág. 21-55, 1999a.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**. v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez, 1990.

SILVA, Alessandro Soares da y BARBOZA, Renato. Diversidade sexual, Gênero e Exclusão Social na produção da Consciência Política de Travestis. **Athenea Digital**. Disponível em: <http://antalya.uab.es/athenea/num8/soares.pdf>. [citado em 05/04/2007]. n. 8, p. 27-49, otoño/2005.

SILVA, Cenira Ribeiro. Possibilidades e limitações da escola pública como agente de educação sexual. **Rev. Bras. Sexualidade Humana**. São Paulo. Vol. 09, n. 2, p. 209-225, 1997

SILVA, Maria Salete; MEIRELLES, José Carlos Dantas. **A Educação na Bahia**. Disponível em: <http://www.cecria.org.br/pub/Relat%C3%B3rio%20Final%20da%20Pesquisa%20ECA%2010%20anos.doc>, [citado em 06 de junho de 2007]. Brasília, Unicef, MEC/Fundescola, Banco Mundial/Undime. 1999.

SILVA, Miriam Pacheco e CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. O Desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Ciência; Educação**, v. 11, n. 1, p. 73-82, 2005.

SIMIONI, Fabiane; PINHAL, Paula e SCHIOCCHET, Taysa. Saúde, sexualidade e adolescentes no contexto jurídico brasileiro. **Sérias para el debate**, n. 2, dezembro, 2003. p.09-28, 2003.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli. Novas formas de paternidade: repensando a função paterna à luz das práticas sociais. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C.S.; RAMOS, Tânia R.O. (orgs.). **Falas de Gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, pág. 187-201, 1999.

SOMBRIO, Kátia Nerbass. **Ser professora - o sentido de uma escolha**: um estudo sobre âncoras de carreira. 2003. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cad. Pagu**. no.26, p.169-199, jun., 2006.

STEFANE, Claudia Aparecida. **Professores de educação física**: diversidade e práticas pedagógicas. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP**. São Paulo, n. 10/11, p. 193-215, 2000.

TONATTO, Suzinara e SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicol. Soc.** [online]. jul./dez. 2002, vol.14, no.2 [citado em 31 Maio 2006], p.163-175. Disponível na World Wide Web:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01027182200200020009 &lng=pt&nãorm=iso, 2002.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VIANNA, Cláudia; UNBENHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **CEDES**. vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBENHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. 2001/2 (17/18), p. 81-103, 2002.

VIEIRA, Eduardo Paiva de Pontes. **Biologia, Direitos Humanos e Educação: Diálogos Necessários.** 2006. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

VIGOTSKY, Lev. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico.** Madrid: Ediciones Akal S.A., 2004.

VIGOTSKI, Liev S. **Teoria e Método em Psicologia.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas II.** Cap. 7 “Pensamiento y palabra”. Madrid: Visor Distribuciones, pág. 287-348, 1992.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas IV.** Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes. 3. ed. 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Concreta do Homem.** [Manuscrito inédito de Vygotsky – Texto russo, copyright da Universidade de

Moscou, Vestn.Mosk. Un-ta Ser. 14 Psikhologiya.] Tradução de Enid Abreu Dobránszky, nº 1, pág. 51-64, 1986.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**. vol. 9, n. 1, p. 127-135, jan./abr. 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski – contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: Editora da Univali, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira; BALBINOT, Gabriela; e PEREIRA, Renata Susan. Re-criar a (na) renda de bilro: analisando a nova trama tecida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol. 13 (3), 539-547, 2000.

10. APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é André Heloy Avila, sou professor da Universidade do Estado da Bahia e aluno-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Como tal, venho realizando o projeto de pesquisa “*Estudo dos processos de constituição das posturas e concepções de educadores/as diante da sexualidade e do gênero*”. Pretendo produzir conhecimentos teórico-conceituais e contribuir com as práticas profissionais e a formação contínua de professores/as, principalmente, na esfera de abrangência de meu próprio local de trabalho.

Entendo que, para educar acerca da sexualidade e do gênero, os/as professores/as se remetam a partes de suas histórias, conceitos científicos, afetos, estratégias teóricas, técnicas didático-pedagógicas, suas experiências com a “realidade da sala de aulas” e, também, que assumem um posicionamento ético nestas situações. Solicito sua colaboração, concedendo algumas entrevistas e participando de grupos de discussão. Saliento que tais ocasiões serão gravadas, mas não estou avaliando pessoas ou seu trabalho. Apenas desejo aprender com você, garantindo o sigilo, o anonimato e seu direito de participar, e de desistir – se assim o desejar - em qualquer momento da pesquisa. As atividades de pesquisa são confidenciais, legalmente protegidas, e a identidade pessoal dos sujeitos da pesquisa será mantida em absoluto sigilo, conforme a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. As atividades serão acompanhadas pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (CEP/UFSC) e não estão previstas quaisquer possibilidades de riscos à integridade pessoal ou profissional dos sujeitos. Por outro lado, espera-se que o próprio desenrolar das atividades da pesquisa e a publicação de seus resultados retornem aos sujeitos como contribuições às suas práticas profissionais, do mesmo modo, que traga contribuições à formação e às práticas dos/as professores/as de modo geral.

As informações das entrevistas, como trechos de falas, sem identificação do/a falante, poderão ser usadas em relatos da investigação, em artigos parciais, bem como no relato da Tese de doutoramento e em outros trabalhos de divulgação científica, como de participação em eventos acadêmico-científicos.

Contato: celular.....

Obrigado.

Pesquisador responsável: _____

Prof.a. Dra. Maria Juracy Filgueiras Toneli

Pesquisador principal: _____

André Heloy Avila

Eu, _____, ciente das justificativas, objetivos e métodos da pesquisa intitulada “*Estudo dos processos de constituição das posturas e concepções de educadores/as diante da sexualidade e do gênero*”, concordo em participar da mesma e que as informações que eu prestar possam ser empregadas na sua realização e em seus relatos científicos, desde que resguardados os devidos sigilo e confidencialidade.

Local: _____ Data: _____

Assinatura da participante: _____

Documento de Identidade: _____

Primeira Entrevista

Data:..... Sujeito '.....'

Início:.....h.....min.

Fim:h.....min.

Abordagem de 1ª entrevista.

- A - Oi... - Licença para gravar.
 - assinar termo consentimento.
 - conversar sobre ser professora.
 - não estou aqui para avaliar ou criticar.
 - a intenção é conhecer a realidade do professorado.

1) Dados sócio-demográficos de identificação do sujeito (*perguntas diretas*):

- A - Qual a tua idade:- E o estado civil: (se casado/a, qto tempo:)
 - Você tem filhos:..... (idade e escolaridade dos filhos:/.....)
 - Onde mora (é perto/):
 - Há qto tempo você mora neste lugar: - e em Eunápolis:
 - Onde você nasceu:

A - Pq você aceitou participar desta pesquisa?

2) Ser professor/a e informações sobre a formação profissional:

- A - Por favor, me fale um pouco como é ser professor/a.
 - O que levou à escolha por ser professora.
 - Observar os elementos de si expostos como significativos e como os organiza.

A - Como é teu dia-a-dia de trabalho?

(*itens básicos*): - séries em que leciona? qtos turnos? quantas horas por semana?

A - O que você tem a dizer sobre a tua formação para ser professor/a?

(*itens básicos*): - O que achou da formação.
 - Qual a formação cursada.
 - Onde. - Quando.

A - Como você diria que está tua qualificação profissional para, hoje, você fazer o seu trabalho?

(*itens básicos*): - Menção a experiência com educação continuada oferecida pelo Estado.
 (pausa) é Recente?
 - Menção a experiência com educação formal procurada 'pessoalmente', neste caso, é recente, por quê procurou?

3 – Práticas e concepções profissionais.

A - Como você descreveria o conjunto de alunos e alunas com que você trabalha?

A - Quais tipos de alunos/as ou de pessoas são mais difíceis de lidar?

A - Há quanto tempo você atua junto a este público? Como é, para você lidar com estas pessoas?

A - Você acha que teu jeito profissional de hoje tem alguma coisa dos teus tempos como aluno/a? (pausa) O que? (pausa) Como você avalia isto?

A - Você já me disse o que motivou teu ingresso na carreira de professor/a, você gostaria de ter outra profissão? Qual? (pausa) O que te atrai nesta profissão?

A - Você está satisfeito/a com tua profissão? (pausa) Ser professor/a te 'realiza'?

A - Já aconteceu alguma coisa na sala de aulas que fez você pensar sobre suas concepções e práticas profissionais? (pausa) Você procurou alguma ajuda nestas ocasiões? (pausa) Exemplo.

A - Você se lembra de alguma situação que tenha sido mais difícil de lidar, na escola? (pausa) Você pode dar exemplos?

A - "Onde", por que meios, você procura ajuda quando as coisas que acontecem no trabalho estão precisando de subsídios? (pausa) Como você o faz?

A - Você lembra de alguma coisa do teu tempo de estudante que tenha marcado a tua vida? (pausa) O que foi? (pausa) Como isto se tornou algo que hoje é lembrado na tua vida?

Aos 55 minutos mais ou menos de entrevista, o pesquisador deve esperar uma pausa da fala para solicitar que o sujeito conclua seu pensamento. Se nem todos os itens/perguntas elencados foram abordados na primeira atividade, deverão ser retomados. Se ocorrer o contrário, as primeiras questões do roteiro da segunda entrevista poderão ser antecipadas.

A – Vamos encerrando por esta vez, tem alguma coisa que você queira acrescentar?

FIM 1ª entrevista / Sujeito

Segunda Entrevista

Data:/...../.....

Sujeito '.....'

Início:.....h.....min.

Fim:h.....min.

A - Oi, e ai...

A - Como foi pra você ter feito a primeira entrevista? (pausa) Tem alguma coisa que você queira acrescentar?

3 – Concepções e práticas profissionais/educacionais.

A - O que é educar p/ você? (pausa) E como é que você acha que a pessoa aprende? Como o sujeito se desenvolve?

A - O que você acha que a sociedade espera da educação formal?

A - E, você, o que espera do teu trabalho?

A - Como você avalia o acompanhamento da DIREC, da Secretaria de Educação e da Escola à sua qualificação profissional?

A - Você gostaria de ter outras oportunidades de qualificação? (pausa) Do que você sente falta neste sentido?

4 – Práticas e concepções: sexualidade, feminilidades e masculinidades.

A - O que você acha que é ser homem? (pausa) E ser mulher, como é?

A - O que é sexualidade para você?

A - Acontecem situações de discriminação ou preconceito na escola? Por explô? (pausa) Não tem aquele/a aluno/a que é deixado/a meio de lado pelos colegas ou professores/as? (pausa) Como você entende isto? (pausa) O que se pode fazer nestes casos?

A - Aparecem questões da sexualidade na tua turma? (pausa) Quais? Como estes acontecimentos começam e como acabam? (pausa) Como você lida com eles? Exemplo?

A - Os/as alunos/as fazem perguntas sobre as coisas da sexualidade? Por exemplo? (pausa) Como você lida?

A - Os alunos fazem brincadeiras fora da sala ou pichações sem serem vistos (tipos, nos muros, banheiros, lousas) assim, coisas ligadas à sexualidade (pausa) ou tirando sarro pq alguém é “diferente” ou seus comportamentos são incomuns? (pausa) Quais? O que você acha destas situações?

A - Você desenvolve alguma atividade com seus alunos/as para abordar questões da sexualidade? (pausa) E questões da discriminação e da intolerância sociais, questões das causas das minorias? (pausa) Por exemplo?

A - Do que você sente falta quando tem que lidar com as situações ligadas à sexualidade? (pausa) E quando a situação trata de discriminação seja sexual ou qualquer outra?

A - O que você acha da educação sexual na escola? (pausa) Tem algum/a professor/a que deva se encarregar?

A - O que é importante para o/a educador/a para ele/a poder trabalhar com as questões da sexualidade?

A - Como você avalia tua formação pra trabalhar com a sexualidade?

A - Você já fez algum curso ou capacitação para atuar na área da sexualidade? Qual(is)? Por quê?

A - Como você vê as questões da sexualidade e das masculinidades-feminilidades, de ser homem ou mulher, de ser cidadão, hoje em dia?

Fim 2ª entrevista / Sujeito:

Terceira Entrevista

Data:/...../.....

Sujeito '.....'

Início:.....h.....min. Fim:h.....min.

A - Oi, e aí...

A - Como foi pra você ter feito a segunda entrevista? (pausa) Tem alguma coisa que você queira acrescentar?

A - O que você sente dos PCNs dizerem que os/as professores/as devem lidar com a sexualidade, nas salas de aulas? (pausa) E como é lidar com a diversidade sexual?

A - O que você conhece dos PCNs?

A - Como você sente, no dia a dia, a possibilidade de colocar em prática os princípios dos PCNs? Exemplo?

A - Você já ouviu falar da Plataforma Brasil sem Homofobia, que é um programa lançado pelo governo federal, num mix de ministérios e tudo, pra combater a violência contra gays, lês, bi, tri...? (pausa) O que você acha do governo dizer que a escola e os/as professores/as devem promover o acolhimento da diversidade sexual e o desenvolvimento de práticas sexuais seguras e responsáveis?

A - Como foi a tua educação sexual? (pausa) Como você gostaria que tivesse sido?

A - Como é com a educação sexual com teus filhos? (pausa) O que é mais difícil de falar com os filhos? (pausa) E com os/as alunos/as?

A - Como é educar para a tolerância e respeito à diversidade, para o convívio ético e solidário? Como você entende esta atribuição dada à educação formal?

A - O que você acha do feminismo?

A - Existe machismo na escola? Exemplo.

A - Você enfrenta machismo na tua vida?

A - Como você define uma coisa que é machista?

A - O que você acha da homossexualidade? (pausa) Você... é difícil responder esta pergunta pra mim?

A - Você já lidou com a questão da homossexualidade na sala de aulas? Exemplo? (pausa) E em outras esferas da tua vida?

A - E se a homossexualidade fosse mais próxima? Exemplo.

Outros aspectos surgidos no correr das atividades do campo ou aqueles ainda não adequadamente abordados nas duas primeiras entrevistas, serão retomados na terceira entrevista e talvez até mesmo numa quarta ocasião. A transcrição imediata das primeiras entrevistas fornecerá critérios para a seleção das questões que serão formuladas nas entrevistas posteriores.

Fim 3ª entrevista / Sujeito: