

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**MEMORIAS DE PROFESSORE(A)S SOBRE
SEXUALIDADE E O CURRÍCULO COMO
NARRATIVA**

Autora: Mirian Pacheco Silva

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Petrucci Rosa

**Campinas
2007**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

MEMORIAS DE PROFESSORE(A)S SOBRE
SEXUALIDADE E O CURRÍCULO COMO
NARRATIVA

Autora: Mirian Pacheco Silva

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Mirian Pacheco Silva aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 19/12/2007

Assinatura:.....


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a Dr^a Maria Inês F. Petrucci S. Rosa

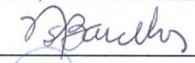
Prof^a Dr^a Nora Ney Santos Barcelos

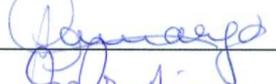
Prof^a Dr^a Ana Maria Faccioli de Camargo

Prof^a Dr^a Regina Maria de Souza

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado











2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38m	Silva, Mirian Pacheco. Memórias dos professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa / Mirian Pacheco Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007. Orientador : Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Currículos. 2. Sexualidade. 3. Narrativa. 4. Memória. 5. Professores - Formação. I. Rosa, Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-076/BFE

Título em inglês : Teachers memory about sexuality and the narrative curriculum

Keywords : Curriculum; Sexuality; Narrative; Memory; Teacher training

Área de concentração : Ensino e Práticas Culturais

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa (Orientador)

Profa. Dra. Nora Ney Santos Barcelos

Profa. Dra. Ana Maria Camargo Faccioli de Camargo

Profa. Dra. Regina Maria de Souza

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Data da defesa: 19/12/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : mirianpac@gmail.com

A todos aqueles que acreditam ser possível pensar a Educação a partir do estranhamento de certezas que temos sobre o que somos e o que devemos fazer...

**Especialmente para:
Oswaldo (†) e Terezinha, meus pais,
Amarildo e Mirtes, meu irmão e minha irmã,
e Bárbara, minha linda sobrinha.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu caminho, minha verdade e minha vida!

À Prof^a Dr^a Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa, mais do que uma orientadora, uma professora-pessoa encantadora. Foi uma agradável orientação, com compromisso e permeada por uma bonita amizade.

A(o)s professore(a)s que fizeram parte do grupo entrevistado. Carla, Murilo, Fabio, Pedro, Theo, Rafaela, Rebeca, Maria, Adriano, Talita e Raquel. Vocês foram fundamentais para realização desta pesquisa.

A(o)s meus/minhas querido(a)s professores da Pós-graduação e, em especial, a(o)s colegas do grupo das reuniões semanais. Foram preciosos momentos de discussão que muito colaborou na realização desta pesquisa.

A(o)s professore(a)s Dr^a Nora Ney Santos Barcelos, Dr^a Ana Maria Faccioli de Camargo; Dr^a Regina Maria de Souza; Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani e Dr. Guilherme do Val Toledo Prado; pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

Aos grupos de pesquisa FORMAR e VIOLAR aprendi muito com vocês.

Ao Grupo GEPEC, momentos de muita aprendizagem, de trocas, de amizades, de respeito e de muito estudo.

A(o)s colegas da APG, pessoas queridas com quem compartilhei momentos significativos de lutas e realizações.

A(o)s técnicos da Faculdade de Educação, sempre prestativos e dispostos a colaborar quando precisei de informações ou mesmo ajuda.

À Universidade Cruzeiro do Sul, na qual sou docente. Em especial à Prof^a Dr^a Maria Delourdes, Prof. Dr. Julio César e Prof^a Ms. Sandra Regina. Pessoas amigas e companheiras de trabalho.

Aos queridos amigos, Perciliana e Helder, a alegria de compartilhar a amizade com vocês tornou o período do doutorado muito mais gratificante.

À minha família, por todo carinho, amor, compreensão e respeito. Minha mãe Terezinha que sempre me incentivou dizendo: *Sonhar é preciso, realizar é a vitória, a glória!* Minha irmã Mirtes e meu irmão Amarildo sempre ao meu lado, fazendo companhia nos momentos que mais precisei. Amo vocês!

À todo(a)s amigo(a)s que conquistei durante o curso. Valeu pessoal. Obrigada!

DESEJO DE FORMAÇÃO

Instabilidade

Sensação de tontura

Quase inclinação

Voraz e repentina - desdobramento.

No sentimento de estabilidade, seguido de fixidez fixante da razão permanente,

vejo-me pela imagem monádica, deslocado, jogado-fora, longe do local estável a que havia/haviam-me instalado.

Transitoriedade

Permanência perene

Sensação de desmantelamento

Límpido e fugaz - desaparecimento.

Na busca incessante de uma razão objetiva, seguido da logicidade lógica do sentimento genuíno, vejo-me, pela imagem monádica, des-aparecido, translúcido, apagado do local permanente a que havia/haviam-me, pertencido.

Movimento

Sensação de pensamento

Manutenção do sentimento

Vitalidade e fruição - desejo.

Na igual manifestação vital de pensamento e emoção, afeto/cognição, seguido da vital compreensão da vida, no futuro que vive o presente e se lança no passado, todos em dinâmica e contínua mutação, vejo-me, sinto-me, penso-me, pela imagem monádica, atravessado pelos outros e atravessando outros, compreendendo-me e emocionando-me incompleto, inconcluso e de relance, relampejo, totalizando-me em três tempos fluídos a destoarem-me, desaparecerem-me e, provisoriamente, instalarem-se em meu corpo/pensamento/emoção...na vida, na escola, no currículo, na formação.

(Poema produzido pelo Prof. Guilherme V.T. Prado, inspirado no texto de qualificação da Profa. Mirian Pacheco Silva e lido na ocasião da qualificação da tese)

RESUMO

A sexualidade é entendida, nesta pesquisa, como uma multiplicidade de expressão ligada a estratégias de saber/poder sobre o sexo, em uma dimensão bio-psico-sócio-histórica-cultural e política. Enquanto um tema de debate, ela tem polemizado discursos nas mais variadas áreas do conhecimento. Na área do Ensino, a Sexualidade compreendida como Orientação Sexual, foi naturalizada e regulamentada com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas escolas públicas de todo o país. Esse fato provocou diversos debates e discussões com ênfase àqueles relativos aos currículos de formação de professore(a)s. Nessa perspectiva, realizei esta pesquisa partindo da seguinte questão: Como episódios relacionados com sexualidade transformaram-se em experiência para professore(a)s que atuam nos diferentes níveis de ensino e trabalham com conteúdos da área de Ciências? O objetivo foi investigar como a sexualidade marca as relações pessoais do(a)s professore(a)s e verificar as suas implicações na formação profissional e atuação do(as) docentes de diferentes níveis de ensino, em sala de aula. Para isso, utilizei a narrativa como princípio metodológico e realizei entrevistas com onze professore(a)s de diferentes níveis de ensino. A partir dessas entrevistas foi possível construir um conjunto de mônadas. Mônadas, no sentido benjaminiano, são entendidas como "centelhas de sentidos", ou seja, pequenos fragmentos que articulam entre si e apontam para sujeitos mais inteiros, situados em diferentes camadas de tempo e espaço. O entrelaçamento de significados, produzidos a partir da análise das mônadas, aponta que a sexualidade é causadora de incômodo na escola e suscita o questionamento tanto da prática docente quanto do(a) próprio(a) professor(a). Partindo dos estudos de Foucault sobre a *História da Sexualidade*, bem como, dos estudos de Goodson sobre *Currículo narrativo*, apresento uma brecha para repensarmos a Formação de Professore(a)s numa perspectiva voltada para a narrativa de vida.

ABSTRACT

The sexuality is understood, in this research, as a multiplicity of expression related with power/knowledge strategies about sex, in a bio-psico-partner-historical-cultural and politics dimension. While a debate subject, it has polemized speeches in the most varied areas of the knowledge. In the education area, the Sexuality understood as Sexual Orientation, was normatized and regulated with the implantation of the National Curricular Parameters, in the public schools of all the country. This fact provoked diverse debates and discussions with emphasis to those related ones to the resumes of formation of teachers. In this perspective, I carried through this research from of the following question: How episodes related with sexuality had been changed into experience for teachers who act in the different levels of education and work with contents of the area of Sciences? The objective was to investigate how sexuality marks the personal relations of the teachers and to verify its implications in the professional formation and performance of the teachers of different levels of education, in classroom. For this, I used the narrative as methodological principle and carried through interviews with eleven teachers of different levels of education. Using this interviews it was possible to construct a set of *mônadas*, in the benjaminian direction, is understood as "flashes of directions", or either, small fragments that articulate between itself and point with respect to more entire, situated citizens in different layers of time and space. The interlacement of meanings, produced from the analysis of the *mônadas*, points that the sexuality is causer of bothering in the school and in such a way excites the questioning of the teaching practice how much of the proper teacher. Leaving of the studies of Foucault on the History of the Sexuality, as well as, of the studies of Goodson on the field of curriculum and that is associated with narrative, I present a breach to rethink the teacher's formation in a perspective come back toward the life's narrative.

RESUMEN

La sexualidad es entendida en esta investigación, como una multiplicidad de expresiones relacionadas a estrategias de saber/poder sobre el sexo, en una dimensión bio-psico-socio-histórica-cultural y política. Cuando ha sido tema de debate, se ha polemizado sobre ella en discursos de las más variadas áreas del conocimiento. En el área de la Enseñanza, la Sexualidad entendida como Orientación Sexual, fue normada y reglamentada con la implementación de los Parâmetros Curriculares Nacionales, en las escuelas públicas de todo el país. Ese hecho provocó diversos debates y discusiones con énfasis en aquellos relativos a los currículos de formación de profesore(a)s. En esa perspectiva, realicé esta investigación partiendo de la siguiente interrogante: ¿De qué manera los episodios relacionados con la sexualidad se pueden transformar en experiencia para profesore(a)s que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza y que trabajan con contenidos del área de Ciencias? El objetivo fue investigar cómo la sexualidad marca las relaciones personales de lo(a)s profesore(a)s y verificar sus implicancias en la formación profesional y desempeño de lo(a)s docentes de diferentes niveles de enseñanza, en la sala de clases. Para eso, utilicé la narrativa como principio metodológico y realicé entrevistas a once profesore(a)s de diferentes niveles de enseñanza. A partir de esas entrevistas fue posible construir un conjunto de *mônadas*. *Mônadas*, en el sentido "benjaminiano", son entendidos como "centellas de sentidos", o sea, pequeños fragmentos que se articulan entre sí y que apunta a sujetos más enteros, situados en diferentes capas de tiempo y espacio. El entrelazamiento de significados, producidos a partir del análisis de las *mônadas* apunta a que la sexualidad es causal de incomodidad en la escuela y suscita el cuestionamiento tanto de la práctica docente como del(a) propio(a) profesor(a). Partiendo de los estudios de Foucault sobre la Historia de la Sexualidad, como también, de los estudios de Goodson sobre Currículo narrativo, presenta una brecha para repensar la Formación de Profesore(a)s desde una perspectiva de vuelta hacia la narrativa de la vida.

SUMARIO

A DECISÃO... VIAJAR	27
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DA PESQUISADORA.....	31
PLANEJANDO O CAMINHO... ..	45
A NARRATIVA COMO PRINCÍPIO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	47
AS ENTREVISTAS	52
OS SUJEITOS	54
ALGUNS COMPANHEIROS... ..	57
O CONJUNTO DAS MÔNADAS	59
Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Carla.....	59
Valeu gatinha!.....	59
Auto-suficiência e solidão no mundo moderno	60
A mulher professora	60
Depoimentos íntimos	60
Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Murilo	61
Namoradina e brigas de amor nas séries iniciais.....	61
As aulas de Educação Física	61
Belas pernas finas, abuso sexual infantil e religião	62
Primeiro namorado, primeira vez sexual: céu e inferno	62
A namorada, a paixão por um rapaz e a religião.....	63
O diálogo que não aconteceu na licenciatura	63
A busca de remédio anti-gay na terapia	63
O mestrado - a aceitação	64
Humilhação na infância.....	65
Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Fábio	65
Alunas folheando revista masculina na aula	65
As conversas dos alunos	66
João tripé	66
Gravidez da irmã na adolescência	66
Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Pedro.....	67
As roupas provocantes das alunas.....	67
Relação com os alunos	67

Compromisso sério	68
Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Theo	68
A homossexualidade como descoberta	68
A terapia como ajuda sexual	69
A mãe é a primeira que sabe e é a última que admite.....	70
Os solteirões.....	71
As roupas, os risinhos e as paixões das alunas.....	71
A foto da revista na cadeira do professor	72
Um aluno especial e bonitinho	72
Desvelando a homossexualidade do professor	73
Momentos de reunião	74
Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Rafaela ...	74
Autoritarismo do pai, submissão da mãe e falta de afetividade ...	74
Um peixe fora d'água.....	75
A mãe-mulher-professora.....	75
Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Rebeca....	76
Cabelo curto, apelido e brigas.....	76
Óculos, piadinhas e exclusão na infância e na adolescência.....	76
A tia lésbica.....	77
Desgosto e desvelamento sexual.....	77
Mentira ou omissão para a mãe.....	77
Mulher pelada em sala de aula.....	78
Os projetos na escola.....	78
Ter duas caras ou ter namorado.....	79
Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Maria.....	79
Abuso sexual infantil no caminho da escola.....	79
A primeira aula de Educação Sexual no Ensino Fundamental.....	81
A saia curta da professora.....	81
Bilhete de amigo secreto	82
O beijo, trauma e preconceito	82
O caso da dor pessoal da aluna	83
Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Talita	83
As bonecas na infância.....	83
O macacão azul	84
Ausência de carinhos da mãe.....	84
Namoro duradouro e casamento	84

Descobrimo a sexualidade na adolescência dos filhos	85
Ser bonita aos 40 anos	86
Sexualidade na universidade	86
Drag queen, prostituta e travesti dentro da sala de aula	87
Pornografia e Erotismo numa viagem de ônibus	87
Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Adriano.....	88
Desabotoar a blusa, abrir as pernas e dar um beliscão	88
A aluna com calcinha enfiada.....	89
Sexualidade além do enfoque biológico	89
Eu passei a mão nas coxas, por trás das coxas e parei ai.....	90
Coisas loucas e diferentes	91
A dança e a sedução da aluna	91
A brincadeira dos dez dedos.....	92
Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Raquel	92
Professora, vamos sair?.....	92
O dia em que a professora usou um vestido	93
Quem fala o que quer, ouve o que não quer.....	93
Aluna totalmente nua em um álbum de fotos.....	93
Aluno apaixonado seguindo a professora.....	94
Agressão verbal entre namorados na sala de aula	95
O "cofrinho" da aluna	96
Professor gay	97
Comentário e preconceito contra homossexuais.....	97
A VIAGEM...	99
ENTRELAÇAMENTO DE SIGNIFICADOS... AS MÔNADAS E A PESQUISADORA	101
DEPOIS DA CURVA...	117
PODER, SABER E A RELAÇÃO DO QUE SE CHAMA SEXUALIDADE.....	119
A vontade de saber produzindo a vontade de conhecer	120
A PLACA DE ADVERTÊNCIA...	137
SEXUALIDADE, CURRÍCULO NARRATIVO E EFEITOS DE PODER,SABER SOBRE O EDUCADOR E ALUNO	139
O sentido da palavra currículo	143

Currículo narrativo como possibilidade de ação.....	145
Práticas curriculares.....	147
O OBSTÁCULO... ..	153
"JAMAIS SOMOS APRISIONADOS PELO PODER: PODEMOS SEMPRE MODIFICAR SUA DOMINAÇÃO EM CONDIÇÕES DETERMINADAS E SEGUNDO UMA ESTRATÉGIA PRECISA"	153
(MICHEL FOUCAULT).....	153
SEXUALIDADE: PRÁTICA DE SER PROFESSOR(A) E EDUCAR COMO PROFESSOR(A)	155
A sexualidade na escola.....	158
SEGUINDO EM FRENTE.....	163
A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S.....	165
PONTO DE PARADA... ..	170
EU SALTO AQUI.....	174
POSSÍVEIS ROTAS DE NOVAS VIAGENS... ..	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177

A DECISÃO... VIAJAR



(Foto: a autora)

Viajar! Perder países!

Viajar! Perder países!
Ser outro constantemente,
Por a alma não ter raízes
De viver de ver somente!

Não pertencer nem a mim!
Ir em frente, ir a seguir
A ausência de ter um fim,
E a ânsia de o conseguir!

Viajar assim é viagem.
Mas faço-o sem ter de meu
Mais que o sonho da passagem.
O resto é só terra e céu. *(Fernando Pessoa)*

Ao decidir viajar pelos trilhos da Educação lembrei das várias viagens que já realizei e das inúmeras pessoas que conheci. Pessoas que, às vezes, numa tentativa de estabelecer uma relação amigável me perguntavam, entre outras coisas, sobre minha profissão. Nestas ocasiões eu respondia prontamente: *Sou uma professora apaixonada pela docência.* No entanto, quando me perguntavam quem eu era, eu respondia que era, e ainda sou, uma pessoa tentando compreender e conviver com a incompletude do outro e de mim mesma. Em outras ocasiões, já me perguntaram o que eu faço e também me perguntaram o que aquilo que eu faço, faz comigo.

Na cotidianidade da vida, sigo fazendo muitas coisas. Uma delas em especial é desenvolver pesquisa em minha área de atuação. Mas isso muita gente faz. Então fico pensando, o que é que isso que eu faço faz comigo? A resposta é tão óbvia quanto complexa: o que eu faço me transforma e ao ser transformada eu já não sou a mesma. Isso causa em mim um conforto "desconfortante", pois eu não sendo eu mesma, fico transitando em um território desconhecido, em um campo de incertezas. Incertezas que em muitos casos não surgem ao acaso, mas sim, surgem a partir das certezas que tenho, ou que já tive, sobre o que eu sou e o que eu faço. E é a partir desse território desconhecido, desse campo de incertezas, desse meu mundo que parece ser provisório e instável que eu me disponho a argumentar sobre o que eu suponho que faço comigo e com os outros, ou ainda, sobre o que os outros fazem ou pensam que fazem.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

Sensibilizada pelas argumentações de Michel Foucault (2004) em seu livro *A Ordem do discurso*, no qual o autor nos convida a questionar a verdade de nossos próprios e cultivados discursos, indago-me constantemente sobre a responsabilidade na produção dessa tese. A ansiedade acompanha-me. Eu mesma que, há algum tempo atrás, tinha tantas certezas sobre o que deveria fazer em Educação, já não tenho mais. Sinto-me transitando em um campo de intensa produção discursiva permeado por um jogo de poder, saber.

Produzir uma tese evocando as narrativas de professore(a)s sobre sexualidade é instigante e, ao mesmo tempo, arriscado. Instigante porque eu vislumbrava uma possibilidade de mexer em algo que me incomodava e arriscado porque é algo que a academia não mexeu muito ainda... Arriscado porque eu percebia o descaminhar de mim mesma. Instigante porque causava desejo e arriscado porque eu transitaria em um campo de interdição e de silêncio.

Transitar nesse campo exigia muito mais do que saber dominar o discurso da modernidade e da ciência clássica. Ao ler o livro de Denise Najmanovich (2001, p.8) *O Sujeito Encarnado*, percebi que o ponto de partida seria a especificação do lugar de onde se fala. Desse modo, eu entendi que falar das memórias de sexualidade de professore(a)s implica em falar de um processo de subjetivação em que a sexualidade é um

elemento nucleador do formar-se educador de si, ético e estético de si, para poder ser ético e estético do outro.

Partindo dessa perspectiva, a intenção não é falar de sexualidade enquanto comportamento ou mesmo enquanto representação, mas sim, falar de sexualidade enquanto experiência. Ao ler o texto de Jorge Larrosa (2002) *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, percebi que é possível pensar a Educação a partir de uma perspectiva mais existencial e menos carregada de certezas. Jorge Larrosa (2002:9) nos lembra que "a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar e nem "pré-ver" nem "pré-dizer".

Tomando a experiência enquanto alternativa para pensar o que está "por-vir" em Educação, apresento aqui a questão que me instigou a investigar as memórias de sexualidade dos professore(a)s: **Como episódios relacionados com sexualidade transformaram-se em experiência para professore(a)s que atuam nos diferentes níveis de ensino e trabalham com conteúdos da área de Ciências?**

Essa questão surgiu a partir da minha experiência no mestrado ao investigar o 'conhecimento pedagógico do conteúdo' de professore(a)s sobre sexualidade. Nesta pesquisa descobri que mesmo afirmando não possuir formação para atuar como educadores sexuais, muitos professore(a)s enfrentaram esse desafio por acreditarem na possibilidade de criação de espaços de discussão dentro das escolas. No

entanto, descobri também que muitos professore(a)s acabam desistindo durante o processo, por não conseguir lidar com as questões que são apresentadas pelos alunos ligadas à sexualidade.

No volume I, da *História da Sexualidade*, escrito por Michel Foucault (1988), o conceito relativo à sexualidade assume uma multiplicidade de expressão com caráter fragmentário e móvel. Dentre as sexualidades múltiplas, o autor nos convida a pensar sobre as sexualidades ilegítimas, as polimórficas, as periféricas, as que aparecem com a idade, as que se fixam em gostos ou práticas e também, aquelas que habitam os espaços definidos como a escola, o lar ou a prisão.

Nesse ponto gostaria de situar o meu interesse e objetivo na produção dessa tese. Entendendo que as sexualidades habitam os espaços definidos, me interesso especificamente pelo espaço da escola e tenho como objetivo **investigar como a sexualidade marca as relações pessoais do(a)s professore(a)s e verificar as suas implicações na formação profissional e atuação do(as) docentes de diferentes níveis de ensino, em sala de aula.**

Conforme eu já disse anteriormente, esse é um discurso arriscado, ao falar de memórias de sexualidade de professore(a)s é impossível não evocar minhas próprias memórias sendo eu mesma uma professora. Mas penso também que é possível arriscar um discurso que rompa as dicotomias clássicas sujeito-objeto e separação corpo-mente. Penso conforme nos sugere Denise Najmanovich (2001, p.8), que é possível arriscar um discurso em um novo espaço cognitivo "em que corpo-mente,

sujeito-objeto e matéria-energia são pares co-relacionados e não oposição de termos independentes." Penso que arriscar um discurso não significa encontrar nem fim nem começo, mas entremeios, isso eu descobri ao ler as palavras de um texto do professor Antonio Carlos Amorim:

Não é raro eu me pegar surpreendido com o quanto que eu gosto de ir às escolas. Sou professor e a escola me faz falta. Ausenta-me. Percorrer os corredores, entre as salas de aula, encontrar outros ou eu mesmo nos outros professores e professoras. Alcançar entremeios, nem fim nem começo ao conversar com professores. (AMORIM, 2000, p. 287)

Esse texto produziu em mim recordações sobre a infância e, em meio a essas recordações e ao desejo de arriscar um discurso, tendo como ponto de partida a especificação do lugar de onde se fala, passo a falar sobre a minha história e o meu caminhar. Lembro-me bem que quando criança eu adorava brincar. As melhores brincadeiras eram: brincar de escolinha, brincar de casinha, brincar de mamãe e filhinha e também brincar de namorar.

Brincar de escolinha, de casinha ou de mamãe e filhinha era algo que os adultos consideravam normal e até incentivavam, visto a enorme quantidade de brinquedos que eu ganhava, principalmente bonecas. Porém, brincar de namorar era algo que eu deveria fazer escondido, pois era proibido e a punição para isso era ficar de castigo ou apanhar com vara-verde. Essas lembranças me permitem perceber que, quando criança, sexualidade era assunto de gente grande e crianças não podiam participar.

Por outro lado, a preparação para ser boa esposa ou mãe, e mesmo, assuntos que envolviam a futura vida profissional eram admirados pelos adultos. Assim, de certo modo, a Educação Sexual que recebi na minha infância e adolescência ocorreu por meio de livros e revistas que eu lia escondida dos adultos, por meio das conversas com minhas primas, e também por meio das conversas com a minha mãe que sempre fez questão de esclarecer as dúvidas que eu tinha e deixar que eu tomasse as minhas decisões. Porém sempre ao final das nossas conversas ela dizia: "tudo o que você fizer será você mesma quem arcará com as conseqüências, eu simplesmente posso te ajudar, mas não posso viver a sua vida". Confesso que isso me causava muito medo de fazer coisas erradas, portanto comportava-me.

De outro modo, também obtive Educação Sexual na escola que aconteceu de modo informal por meio das conversas com as colegas, das cartinhas de amor, das frases nas portas dos banheiros, das roupas das professoras, dos colegas bonitos, dos professore(a)s que pareciam muito "sedutores", das piadinhas e de algumas situações embaraçosas quando alguma aluna sujava a roupa por causa da menstruação. No mais, o pouco que era comentado pelos professore(a)s restringiam-se às aulas de ciências sobre reprodução. Durante a década de 80, época que cursei os níveis de ensino, antes denominado "Primeiro Grau" e "Segundo Grau", não me lembro de nenhuma ação intencional e planejada sobre Educação Sexual na escola.

Ao entrar no "Segundo Grau" tive que optar entre magistério ou contabilidade, os únicos dois cursos oferecidos na escola. Optei pelo Magistério, chamado de Curso Normal. Detalhe; eu estudava de manhã e na classe somente existiam alunas. O único aluno que iniciou o curso junto conosco desistiu nas primeiras semanas, não sei se foi por constrangimento ou por opção. Lembro que todo o corpo docente do magistério era formado apenas por professoras e, na escola em que realizei o meu estágio de 1ª a 4ª série também não havia nenhum professor. Hoje, eu percebo que a feminilização do magistério tem sido um tema muito questionado por pesquisadores, entre eles, alguns que participam do GT-23 da ANPED¹.

Após terminar o magistério fui aprovada em um concurso público municipal para seleção de professore(a)s, e também no vestibular para o curso de Ciências Biológicas. Comecei a trabalhar, entretanto, dificuldades começavam a aparecer em decorrência do tempo que tinha que ser distribuído entre a minha prática docente, no período noturno como professora no Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e minha formação docente, no período diurno como aluna do Curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Uberlândia. Nesse curso, lembro-me das paixões platônicas passageiras por alguns professores, porém ninguém nunca ficou sabendo.

¹ GT 23- Gênero, Sexualidade e Educação – grupo de trabalho da ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que tem como finalidade a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa, na área da Educação, no Brasil.

Essas paixões representavam perigo e eu não estava disposta a correr riscos, principalmente de uma rejeição. O silenciamento confortava-me e essas paixões acabavam antes mesmo do semestre terminar. A minha vida sentimental-amorosa seguia assim, atrelada a minha vida estudantil sem muito embaraço. Difícil mesmo foi lidar com as paixões de alunos. Eu me sentia perdida enquanto professora quando percebia que algum aluno havia se apaixonado. Geralmente eu ignorava e fingia que nada acontecia, porém quando eles enviavam bilhetes, fitavam o olhar ou mesmo se aproximavam querendo conversar, isso me incomodava muito, pois eu acreditava que a relação professor-aluno deveria ser estritamente profissional.

Desse modo, mesmo depois de terminar o curso de Ciências Biológicas, eu sentia que precisava continuar estudando, o que se tornou mais evidente quando passei a ministrar aulas de Ciências e de Biologia, respectivamente, para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) e para adolescente-jovens do Ensino Médio (EM). Uma realidade bem diferente do que vinha vivenciando no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), cujas necessidades estavam relacionadas à aprendizagem do conteúdo.

Trabalhar com crianças e adolescentes no EF e EM era muito diferente, além da aprendizagem do conteúdo escolar, os alunos também queriam aprender outras coisas. Eles perguntavam, entre outros temas, sobre namoro, beijo, gravidez, masturbação, ejaculação e menstruação. Parecia que, para eles, eu deveria ser capaz de lidar bem com isso, por ser a professora de Ciências e Biologia. Entretanto, sentia-me tão insegura,

quanto todo(a)s o(a)s outro(a)s professore(a)s que trabalhavam naquela escola, pois durante toda a minha vida estudantil essas questões foram veladas, nenhum aluno ou aluna comentava isso com os professore(a)s. Eu não sabia como responder, não sabia o que fazer, sentia vergonha de falar sobre esses assuntos e também sentia que era urgente e necessário trabalhar com essa temática.

Ao receber o convite de uma Orientadora Educacional da escola para participar de um Projeto de Educação Sexual, "o qual foi implantado no segundo semestre de 1995 em sete escolas", (SANTOS e BRUNS, 2000, p.54) não tive dúvidas, aceitei. Essa seria a minha primeira oportunidade de discutir sobre questões que até então, em toda a minha experiência estudantil e mesmo docente não havia discutido com ninguém. Tudo o que eu sabia sobre sexualidade havia aprendido com a educação familiar, de modo informal na escola ou com livros e revistas que eu lia.

Após conversar com os meus alunos, começamos a desenvolver o projeto na escola e eles gostavam muito. No entanto, o projeto durou apenas seis meses, pois a Orientadora Educacional mudou de escola e eu não me sentia preparada para dar continuidade ao trabalho sem a participação dela. Foi muito frustrante, pois eu também estava gostando e aprendendo coisas que não tinha aprendido até aquele momento. Como eu vinha ocupando a função de multiplicadora desse projeto os alunos insistiam pela sua continuação na escola. Diante desse episódio sentia que precisa buscar mais conhecimento nessa área, mas eu não sabia como.

Para minha surpresa, fiquei sabendo da oferta do I Curso de Especialização em Orientação Sexual pela Universidade Federal de Uberlândia, onde tinha concluído a graduação. Nesse curso, entre outras coisas, eu aprendi que os conteúdos inerentes à sexualidade exigem uma abordagem metodológica mais reflexiva, interativa e lúdica. Desse modo, a minha prática docente foi sendo subsidiada pelos conhecimentos teóricos oferecidos no referido curso. Entretanto, enquanto isso fui ficando cada vez mais intrigada, pois uma questão, ao se aproximar de um esclarecimento, provocava uma outra nova pergunta. A vontade de continuar na busca e descoberta aumentava ainda mais.

Nesse momento de mais interrogações do que respostas ingressei no Mestrado em Educação para a Ciência na Faculdade de Ciências da Unesp, em Bauru-SP. Ao realizar uma pesquisa sobre o desenvolvimento do *conhecimento pedagógico do conteúdo* de sexualidade entre professore(a)s do Ensino Fundamental, percebi que eles estavam, constantemente, buscando estratégias para transformá-lo em conteúdo de ensino. Descobri que essa era uma busca interminável, uma vez que, a cada dia, o(a)s professore(a)s se confrontavam com situações para as quais não estavam preparado(a)s.

Ao concluir o Mestrado, voltei a atuar no Ensino Fundamental de uma escola municipal. Enquanto isso, fui aprovada em um concurso para professor substituto no curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Uberlândia. Nesta oportunidade ministrei aulas em duas disciplinas: *Prática de Ensino de Ciências*, e *Educação, Saúde e*

Sexualidade. Com essa minha primeira experiência na formação de professore(a)s, outros questionamentos passaram a me incomodar: O que leva o aluno estagiário a sentir a necessidade de fazer o planejamento de ensino? Qual o significado dessa experiência pedagógica, para os estagiários, nesse momento da formação profissional? Qual deve ser o papel da professora supervisora para tornar o planejamento um elemento capaz de modificar as concepções de ensino dos estagiários?

Como eu ainda continuava atuando na escola municipal, nesse mesmo período, eu percebia também as dificuldades dos meus alunos do EJA. Em conjunto com outras professoras da escola, comecei a desenvolver um projeto voltado para a realidade daqueles alunos trabalhadores. Desenvolvemos no período de um ano e meio um projeto intitulado: *Na rua, na vida e na escola eu aprendo e ensino*². Com esse projeto desenvolvemos várias oficinas com temas ligados a meio ambiente, sexualidade e pluralidade cultural. Constatamos, ao final, que a evasão havia diminuído e os alunos apresentavam um interesse muito maior pelos conteúdos oferecidos durante o curso. Nós, professoras da escola, começamos a trocar mais experiências e nos tornamos mais amigas.

No entanto, participar desse projeto não foi uma tarefa fácil, vivenciamos resistências, tanto de professore(a)s quanto de alunos, o que nos acenava para a necessidade de aprender a lidar com isso. Foi quando

² Projeto desenvolvido na E. M. Guarda Antonio Rodrigues do Nascimento. Foi apresentado no 3º Congresso de alfabetização e publicado no caderno de resumos com co-autoria das seguintes professoras: Fátima Mendes Naves, Nilma Fernandes de Miranda Silva, Tatiane Cristini da Silva. Congresso promovido pelo mestrado em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia em outubro de 2003.

comecei a pensar sobre questões que envolvem a escola, cuja solução não depende apenas de uma ou outra pessoa, mas depende de algo que é muito desafiador e que, provavelmente, está relacionado com a formação do(a) professor(a).

Foi deste lugar que ingressei no Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Nesse período venceu meu contrato como professora substituta na Universidade Federal de Uberlândia, o que me possibilitou buscar outros espaços profissionais mais próximos da Unicamp. Mudei-me para São Paulo e comecei a trabalhar na Universidade Cruzeiro do Sul ministrando aulas de Didática, Prática de Ensino de Ciências, Prática de Ensino de Biologia e, também, supervisionar o Estágio de docência em Ciências e Biologia.

Rememorando esses momentos que marcaram a minha vida, eu me sinto sempre diante da falta, o que me faz, continuamente, buscar algo. Minha intenção no doutorado tem sido buscar aprofundamento nos estudos de sexualidade e formação de professore(a)s. A escolha por esses temas não aconteceu ao acaso. Na trajetória escolar e em minha vida profissional, passei por várias situações relacionadas com questões de sexualidade para as quais eu não tive preparação e tive que tomar decisões baseadas principalmente na minha pequena experiência docente ou mesmo em experiência compartilhada pelas(os) meus/minhas colegas de profissão.

Pensando que além da formação inicial, a experiência pessoal ou profissional relacionadas com episódios de sexualidade pode causar

interferências na formação do professor, decidi ir à busca das memórias dos professore(a)s. Para isso, o ponto inicial foi ouvir as narrativas deles. As inúmeras leituras dessas narrativas possibilitou que eu realizasse uma viagem entre passado, presente e futuro. Nessa viagem, fui acompanhada por minha orientadora e alguns teóricos, por meio de seus escritos, que em cada ponto do caminho me apontavam novas direções, tirando minha certeza sobre qual caminho escolher. E foi assim, em meio a tantas dúvidas, receios e questionamentos que segui. Registrei todas as etapas do caminho e o meu trajeto será assim descrito:

PLANEJANDO O CAMINHO - *A narrativa como princípio teórico metodológico.* Esse capítulo é dedicado à apresentação da narrativa, como potencializadora de investigações voltadas para a subjetividade do professor, e também à apresentação dos sujeitos da pesquisa.

ALGUNS COMPANHEIROS - *O conjunto das mônadas.* Neste capítulo é apresentado o conceito de mônadas, e também, as mônadas que foram construídas a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados.

A VIAGEM - *Entrelaçamento de significados... as mônadas e a pesquisadora.* Decidi construir um capítulo para alocar os significados que atribuí para as mônadas, acreditando que essa é uma valiosa brecha para tencionarmos a questão da sexualidade na Educação.

DEPOIS DA CURVA - *Poder, saber e a relação daquilo que se chama sexualidade.* Nessa parte apresento uma discussão do conceito de sexualidade numa vertente, predominantemente, foucaultiana.

A PLACA DE ADVERTÊNCIA - *Sexualidade, currículo narrativo e os efeitos de poder, saber sobre o educador e o aluno.* A idéia de currículo narrativo, tal qual foi proposta por Goodson(2007), é apresentada nesse capítulo como uma possível alternativa para pensarmos a questão da Educação Sexual.

O OBSTÁCULO - *Sexualidade: prática de ser professor(a) e educar como professor(a).* Questionamento sobre o que é ser professor(a), educador(a) sexual e sobre as práticas cotidianas relacionadas à sexualidade na escola.

SEGUINDO EM FRENTE - *A sexualidade na formação de professore(a)s.* Neste capítulo o enfoque é a formação do professor(a) relativa aos aspectos ligados as experiências vividas.

PONTO DE PARADA. Capítulo no qual são apontadas algumas considerações sobre a questão da sexualidade, do currículo e da formação de professores que foram discutidas na pesquisa.

EU SALTO AQUI... por fim, me despeço dos companheiros de viagem ressaltando que outras viagens, outros caminhos e outros roteiros são necessários e possíveis.

POSSÍVEIS ROTAS DE NOVAS VIAGENS ... *Referências bibliográficas.*

PLANEJANDO O CAMINHO...



(Foto: a autora)

"A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores".

(Walter Benjamin)

A NARRATIVA COMO PRINCÍPIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Pensar na pessoa que existe no professor ainda é uma abordagem recente nas pesquisas educacionais. Em sua tese de livre-docência, Belmira A. B. O. Bueno (1996, p. 8) nos conta que essa abordagem aconteceu a partir da obra de Ada Abraham - *O professor é uma pessoa* - publicada em 1984, e caracterizada por António Nóvoa como o início do redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação. Antes disso, eram utilizados métodos convencionais de investigação para a realização das pesquisas nas Ciências Humanas, por exemplo, os métodos experimentais.

Esses métodos provocavam grande insatisfação nos pesquisadores das Ciências humanas. Essas insatisfações produziram movimentos em busca de novos métodos de investigação, apresentando rupturas e mudanças nos modos de conceber a ciência. Ao invés da "tarefa de descobrir as regularidades que ocorrem na natureza e as leis que regem os próprios fenômenos", os pesquisadores no âmbito das Ciências Sociais estavam mais interessados nas mudanças, nas crises e nas instabilidades. O interesse voltava-se para a subjetividade enquanto objeto de investigação (BUENO, 1996: 9-10).

Principalmente no campo da formação de professore(a)s, a preocupação com um método científico que estabeleça hipóteses prévias e quantifique os seus produtos é insatisfatória para investigar a subjetividade. Na investigação narrativa, o que interessa são as

experiências no sentido proposto por Jorge Larrosa (2002, p. 21) "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" Interessa nos, também os fatos, as situações e os significados que os sujeitos produzem a partir da sua experiência.

O uso de reducionismos nas Ciências Sociais pode causar grandes equívocos, uma vez que a história do coletivo é constituída pela história de cada indivíduo. Ou, como nos diz Jorge Larrosa (1994, p. 471):

Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência(...). Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa.

Essas palavras de Larrosa nos fazem pensar a história do coletivo permeada pelas histórias individuais. Nesse movimento, identificar regularidades e formular leis normatizadoras e reguladoras para as Ciências Humanas é entrar em um campo arriscado de contradições.

Nesta pesquisa, não tenho interesse em fazer generalizações, pelo contrário, meu interesse está focado em um grupo específico e o que me interessa são as experiências de cada um dos sujeitos que pertencem a esse grupo. Por isso, a escolha do caminho que irei percorrer foi permeada por muito estudo. Eu verifiquei que a utilização de narrativa, como um princípio metodológico, tem sido uma alternativa possível para os pesquisadores que procuram investigar a subjetividade. A principal razão

de usar narrativa em pesquisas educacionais "é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma que os seres humanos experimentam o mundo". (CONNELLY & CLANDININ, 1995, p. 11).

É interessante destacar que nesse tipo de pesquisa é o próprio sujeito pesquisado quem conta e modela a sua narrativa com a mesma autoridade e validade que sempre tem sido oferecida às investigações científicas, nas quais, por muito tempo, os sujeitos pesquisados foram silenciados através da utilização de métodos voltados para a racionalidade instrumental e técnica.

Na investigação narrativa é importante que o entrevistador escute primeiro a história do entrevistado, e é o próprio entrevistado quem primeiro conta sua história. Porém, isso não quer dizer que o entrevistador permaneça em silêncio durante a entrevista'. (CONNELLY & CLANDININ, 1995, p. 21).

Essa relação de cooperação que acontece entre o pesquisador e o sujeito pesquisado permite a utilização de diversos métodos para a constituição de dados como: ações de contar relatos ou de escrever cartas, anotações de campo da experiência compartilhada, anotações em diários e transcrições de entrevistas, entre outros. Contar, recontar, explicar ou mesmo re-explicar as histórias é uma possibilidade permitida ao sujeito durante o processo de investigação. Ao pesquisador cabe ouvir, dar tempo e espaço para que a história seja contada. Caso seja

necessário, o pesquisador pode lançar perguntas ao entrevistado permitindo que ele dê continuidade à sua fala.

Ao se referir sobre a arte narrativa na modernidade, Walter Benjamin (1985, p. 198) afirma que a narrativa alimenta o sujeito da experiência. Nesse sentido, o acionamento da memória representa o entrecruzamento do hoje em relação à época que é rememorada e isso, ao mesmo tempo, permite também o entrecruzamento de visões, o que significa a possibilidade de relação em diferentes tempos, espaços e visões de mundo, provocando um diálogo com as experiências vividas e com as pessoas. Para este autor, os fatos chegam acompanhados de explicações e a narrativa procura evitar as explicações. A informação tem o fim em si mesma, o seu valor está no momento em que ela surge, após esse momento ela perde o seu valor, fica ultrapassada. Em outras palavras, Benjamin fala sobre a narrativa como:

Uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador'.(BENJAMIM, 1985, p. 205)

Se a informação e o relatório transmitem o "puro em si", diferentemente é a narrativa, ela é capaz de se desenvolver muito tempo depois do seu surgimento, ela é de natureza utilitária. "Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida". (BENJAMIM, 1985, p. 201). Em Walter Benjamin, a visão de utilidade das narrativas é uma tentativa

de questionar a ordem lógica capitalista. A utilidade capitalista modela o sujeito para o trabalho e separa as dimensões do ser, tornando-o mais docilizado e retirando-lhe os significados mais coletivos. A utilidade narrativa, no sentido benjaminiano, é justamente uma ressignificação dessa visão, é a possibilidade de trazer relações mais próximas, mais coletivas e mais inteiras.

Para Benjamin, a narrativa não pode ser confundida com relatório ou informação e também não deve ser confundida com romance, ou relato de vida. No caso do romance, a tradição oral deixa de ser importante, uma vez que a possibilidade da sua difusão está diretamente ligada ao surgimento da imprensa e a sua origem está ligada ao indivíduo isolado. O simples relato de vida, também não deve ser confundido com a narrativa, pois eles se distanciam em vários aspectos, o texto narrativo não é causal, não tem relação de causa e efeito, não tem a intenção de ficar dando explicações mecânicas e absolutas para os acontecimentos.

O texto narrativo é um texto capaz de imbricar racionalidades e sensibilidades, consciência e inconsciência, eu e nós, presente e passado relacionando diferentes camadas de tempo, camadas de espaços e de relações sociais. Como nos lembra a professora Maria Carolina Bovério Galzerani,³ "o texto narrativo é uma tentativa de trabalharmos a visão de ser inteiro, portador de sensibilidade, de corpo, de experiências capazes de interferir e de dialogar melhor com as relações analisadas." Ou seja, articula-se intimamente à rememoração, e rememorar é mais do que

³ Transcrição da fala da professora Maria Carolina Bovério Galzerani que ocorreu durante a minha banca de qualificação.

conhecer, é percepção. Rememorar é assumir o presente como espaço de reconstrução. "Rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro" (GALZERANI, 2005, p. 63). Não se trata de esquecer o passado, mas agir sobre o presente.

Na perspectiva de trabalhar com a narrativa, selecionei intencionalmente onze sujeitos que estavam dispostos a narrar suas experiências pessoais e profissionais relacionadas com sexualidade para compor o grupo de entrevistados. Foram 05 professores e 06 professoras. Todos esses sujeitos atuavam na área de Ciências e possuíam graduação em uma das três áreas, a saber: Biologia, Física e Química.

A decisão por escolher professore(a)s que atuavam nessas áreas foi motivada pela constatação de minha dissertação de mestrado (SILVA, 2002) de que esses são os professore(a)s mais cobrados e/ou procurados pelos alunos e também pelos próprios colegas. Decidi, também, optar por pessoas predispostas a contar episódios de sua vida pessoal ou profissional acreditando na hipótese de que elas têm melhores condições de narrar, argumentar e avaliar o impacto de experiências relacionadas com sexualidade durante suas vivências.

AS ENTREVISTAS

Como uma primeira abordagem para convidar as pessoas a participarem das entrevistas, em uma conversa preliminar, esclareci os

propósitos da pesquisa e a definição de formalidades como autorização verbal, definição do local de ocorrência da entrevista, escolha do nome fictício e a garantia do sigilo.

Nesse primeiro momento, era apresentada a(o) entrevistado(a) a pergunta norteadora da entrevista: **Como episódios relacionados com sexualidade permeiam ou permearam a sua vida pessoal ou profissional?** Esse contato inicial foi primordial para se estabelecer um vínculo entre mim e o(a) entrevistado(a). A apresentação da pergunta, antes do início da entrevista, foi um elemento propulsor para que os entrevistados ficassem mais à vontade e começassem a pensar e a se preparar para expor suas vivências.

O(a)s narradore(a)s, uma vez inteirado(a)s dos propósitos da pesquisa, demonstraram disposição em participar. Antes de iniciar o processo, eu entregava o gravador para o(a) narrador(a), ensinava como interromper a gravação para que ele próprio tivesse o controle, podendo interrompê-la quando lhe fosse necessário. Durante tal processo, fiz interferências apenas quando foi conveniente, lançando perguntas que possibilitavam ao narrador dar continuidade à sua fala.

Em alguns casos, o(a)s narradore(a)s paralizavam a gravação, pensavam um pouco e continuavam a falar. Interessa dizer que durante a narrativa, parecia que esse(a)s professore(a)s se transportavam para a época evocada e mergulhavam em seu passado, reencontrando e descrevendo fatos e pessoas que participaram da sua história. Em outros casos, alguns professore(a)s interrompiam a gravação e perguntavam como

eles deveriam continuar. Somente nesses casos, eu intervinha com perguntas elaboradas a partir da própria fala anterior do sujeito, que forneciam novas pistas para a narrativa.

Saliento que essas entrevistas aconteceram sem a presença de familiares ou qualquer outra pessoa além de mim-pesquisadora e do(a) entrevistado(a), em dias, locais e horários diferenciados de acordo com a disponibilidade deles. A narração durou de uma a três horas e foi realizada em apenas uma sessão, pois os professore(a)s ficaram à vontade para falar e não houve necessidade de realizar outras sessões para complementar a entrevista. Saliento também que o local para a realização da entrevista, bem como, o nome fictício foram escolhidos pelos próprios sujeitos.

OS SUJEITOS

Encontrar os sujeitos foi uma etapa longa, que durou aproximadamente, um ano e meio desde a escolha do primeiro entrevistado até o último. Nesta etapa, muito(a)s professore(a)s, ao serem informados dos propósitos da pesquisa e questionados sobre a possibilidade de participação, negavam-se a colaborar dizendo que não tinham experiências para contar. Algun(ma)s professore(a)s achavam os propósitos da pesquisa importante, porém afirmavam que não poderiam contribuir, pois não tinham experiências para contar.

A seguir, apresento os nomes fictícios escolhidos por ele(a)s, idade, nível de atuação na época da entrevista, formação e o local escolhido para

o relato da narrativa. A apresentação corresponde a uma ordem tal qual as pessoas foram tornando-se narradore(a)s dessa pesquisa. A primeira entrevistada foi a Carla, 27 anos, professora no Ensino Médio, mestranda em Educação e Licenciada em Química. A entrevista aconteceu na casa dela. Logo em seguida, entrevistei o Murilo, 31 anos, professor universitário, doutorando em Educação, formado em Química. A entrevista aconteceu no jardim de uma universidade pública.

Essas duas entrevistas iniciais foram realizadas como entrevistas-piloto, no entanto, após verificar o potencial que elas apresentavam para a pesquisa, decidi considerá-las como parte do conjunto de dados constituídos. As próximas quatro entrevistas também aconteceram em uma universidade pública, sendo que algumas aconteceram em sala de aula vazia e outras nas praças públicas dentro do campus de acordo com a vontade dos sujeitos. Esses sujeitos foram indicados por amigos e se dispuseram participar. Fábio, 22 anos, foi o terceiro entrevistado, professor no Ensino Médio, licenciado em Física.

Depois entrevistei o Pedro, 30 anos, professor de Química no Ensino Médio e doutorando em Educação e o Theo, 35 anos, professor universitário, doutorando em Educação e licenciado em Biologia. Quatro meses depois do início das entrevistas, entrevistei a Rafaela, 42 anos, professora do Ensino Médio, licenciada em Química e mestranda em Educação. Seis meses após o início da realização das primeiras entrevistas consegui, por intermédio de uma pessoa conhecida, entrevistar mais uma professora. Ela estava preocupada com o anonimato e por isso, juntamente

com essa pessoa amiga dela, preferiu ir até a minha casa para contar a sua história. Vale ressaltar que logo no início da entrevista, essa amiga conseguiu um pretexto e ficou ausente durante todo o tempo da entrevista. De certo modo isso contribuiu e deixou a entrevistada mais à vontade para falar. Rebeca foi o nome escolhido por ela, 26 anos, professora no Ensino Fundamental, licenciada em Biologia e especialista em Educação Ambiental. Uma outra pessoa que aceitou participar foi Maria, 29 anos, que também preferiu ir até a minha casa. Professora no Ensino Médio e na universidade. Ela é licenciada em Biologia e Mestre em Parasitologia.

Um ano depois foram realizadas as três últimas entrevistas. Esses(as) três professore(a)s disseram que tinham experiências para contar e se disponibilizaram a serem entrevistados após lerem o pôster sobre a pesquisa que estava sendo apresentado durante um evento em uma universidade estadual, local onde as entrevistas foram realizadas. Entrevistei a Talita, 52 anos, licenciada em Biologia e Pedagogia. Depois entrevistei Adriano, 35 anos, licenciado em Biologia e mestre em Educação. Por último entrevistei Raquel, 37 anos, professora no Ensino Médio e na universidade, licenciada em Biologia e mestre em Parasitologia.

O registro das entrevistas aconteceu por meio de gravações em áudio. As entrevistas foram lidas e relidas várias vezes com o objetivo de identificar o potencial da narrativa para a pesquisa. É importante dizer que antes de iniciar a análise das narrativas, suas transcrições foram encaminhadas para os professore(a)s-autore(a)s para leitura e anuência.

ALGUNS COMPANHEIROS...

Carla, Murilo, Fábio, Pedro, Théo, Rafaela, Rebeca, Maria, Talita, Adriano e Raquel são professore(a)s, companheiro(a)s da nossa viagem que narraram, para nós, experiências vividas relacionadas com episódios de sexualidade. Essas narrativas me possibilitou construir um conjunto de mônadas. Sobre mônadas, Walter Benjamin (1985, p. 231) nos diz que:

(...) pensar não inclui apenas o movimento das idéias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada.

Walter Benjamin parece nos dizer que o presente 'para no tempo e se imobiliza'. Assim, percebo o conceito de mônada atrelado ao conceito de história. Uma história inacabada e descontínua. Para o autor, o materialista histórico reconhece nessa estrutura "o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido". (BENJAMIM, 1985, p. 231)

No livro: *Por uma cultura da infância*, Maria Carolina Bovério Galzerani afirma:

No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas 'mônadas' ou miniaturas de significados - conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibnitz. Tais centelhas de sentido(...) podem ter a força de um relâmpago. (GALZERANI, 2005, p. 62):

Nesse sentido, o conjunto das mônadas produzidos a partir das onze narrativas, são considerados por nós como 'centelhas de sentidos com a força de um relâmpago' e foram construídas de acordo com os significados que fui atribuindo a elas. Esses significados estão impregnados de inspiração benjaminiana e representa uma aventura, conforme nos diz Maria Carolina B. Galzerani (2005, p. 66), uma aventura que inclui "a afetividade, (...) o prazer e mesmo a sedução.

Sedução não como uma dimensão narcísica, destrutiva, mas como refinamento das visões, das sensibilidades, (...) ao diferente, ao 'Outro'". Para Maria Rita Ribes Pereira "dizer que (...) mônada, que, em sua auto-suficiência, contém, em miniatura, a totalidade das idéias, implica dizer que cada experiência humana, singular e autônoma enquanto *acontecimento*⁴, traz em si, de forma miniaturizada, os infinitos sentidos que constituem a realidade humana" (PEREIRA, 2003, p. 20).

Por tudo isso, saliento que mônadas não são apenas fragmentos dispersos, não são estilhaços, não são compartimentos, mas são pequenos fragmentos que se articulam entre si. Fragmentos que apontam para sujeitos, mais inteiros e menos partidos, que se relacionam com outras pessoas e estão situados em diferentes camadas de tempos e diferentes lugares. Todos eles se relacionam nessa configuração de sujeitos que produzem a sua própria subjetividade e são produzidos por ela.

Nessa perspectiva, produzir um conjunto de mônadas exige muita leitura. Uma leitura minuciosa e atenta. Uma atenção voltada para a

⁴ Grifo da autora

possível articulação dos pequenos fragmentos produzidos a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados. Articulação que aponta para as experiências vividas como opção de questionamento do presente, assumindo-o como espaço de reconstrução, com vistas ao caminho a percorrer em direção à construção do futuro.

A apresentação do conjunto das mônadas seguiu uma ordem tal qual os(as) entrevistados(as) tornaram-se sujeitos dessa pesquisa. Vale ressaltar que a quantidade de mônadas apresentadas varia de sujeito para sujeito conforme o relato de suas histórias de vida. Assim, não existe uma ordem cronológica, não existe ordem numérica e muito menos analítica para essa apresentação. Isso possibilita inúmeras formas de leitura sem que haja necessidade de seguir a ordem aqui apresentada.

O CONJUNTO DAS MÔNADAS

Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Carla

Valeu gatinha!

Uma coisa que me marcou muito quando eu estava no primeiro colegial, foram meus professores iniciais de Química. Um deles era superbacana, devia ter por volta de uns cinquenta anos de idade, era um professor magnífico, eu adorava a aula dele e ele foi de bastante influência na minha escolha para ser professora de Química. O outro professor era recém formado. Era uma gracinha. Todas as meninas o paqueravam. Ele era uma graça e eu me lembro muito bem que na minha primeira prova, que valia cinco, eu tirei cinco, e ele escreveu na prova: *Valeu gatinha!* Isso para mim foi muito bom, eu amei, eu me senti o máximo. (CARLA)

Auto-suficiência e solidão no mundo moderno

Eu saí cedo de casa, com 17 anos. Eu tive que tomar conta da minha vida numa cidade que eu não conhecia ninguém e ser responsável por eu mesma. Não precisava dar satisfações para ninguém. Eu podia fazer o que eu quisesse aqui sem que meus pais soubessem. Eu podia sair sem dizer para ninguém aonde eu ia. Na casa dos meus pais eu tinha que dizer. Com essa vinda para cá eu amadureci muito, mas em certos pontos eu acho que fiquei um pouco sozinha... É uma independência muito grande. A gente fica tão independente, tão independente que a gente faz tudo sozinha. Tem hora que a gente chega a perguntar porque a gente precisa de homem. A gente vai tomando conta da nossa vida, vai planejando a nossa vida de maneira que ela quase anda sozinha. Não precisa tanto de alguém para te ajudar no dia a dia, mas sim mais para conversar, para namorar. (CARLA)

A mulher professora

No terceiro ano da faculdade eu comecei a dar aula de Química para o curso supletivo. Naquela época e ainda hoje em dia, eu sempre tenho um receio de que os alunos me vejam não como professora, mas vejam a parte da mulher que eu sou. Eu não gosto disso, eu não gosto de demonstrar isso e eu não gosto que eles me vejam assim. Eu já tive casos de alunos meus que me mandaram ramallete de flores, eu não sei muito bem como lidar com essa situação. Isso é um pouco constrangedor, eu sempre tento manter o distanciamento, eu sempre tento ser muito amiga deles, mas nunca despertar esse meu lado mais feminino, não gosto disso. (CARLA)

Depoimentos íntimos

No final do ano passado, no último dia de aula, no cursinho onde eu trabalho, teve uma professora de gramática que colocou uma música para os alunos. Aquela música da Maria Bethânia, "Tocando em frente". E ela conseguiu trabalhar os sentimentos deles. Uma nova etapa estava começando, alguns teriam sucesso e outros fracassos. Ela conseguiu trabalhar isso com os alunos. Eu não me sinto segura, ou não me sentia, porque agora eu estou tentando trabalhar isso em mim. Eu não me sentia

segura em aflorar sentimentos dos alunos, porque eu procuro ter amizade com eles, mas somente até certo ponto. Tem hora que fico me bloqueando para não tentar entrar tanto na intimidade do aluno e ele não entrar na minha, na minha vida pessoal, na minha vida íntima. Tem aluno que vem falar da vida pessoal, da vida íntima com o namorado ou namorada. Eu fico meio receosa de receber essas informações, porque eu acho que recebendo essas informações talvez eu teria que trocar. Eu teria que contar a minha parte, a minha vida, só que eu não me sinto confortável em contar isso para qualquer um. Parece uma contradição. Apesar de tentar estabelecer uma relação de amizade, acho que uma amizade até um certo nível, talvez com superficialidades. Não é uma amizade tão profunda que chega a contar depoimentos íntimos, por exemplo. (CARLA)

Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Murilo

Namoradinho e brigas de amor nas séries iniciais

Eu me lembro que quando criança eu era apaixonado por uma colega. Uma amiguinha. Eu tinha entre oito e nove anos e achava que eu ia casar com essa menina. Foi na época que a gente estudou do pré até a quarta série. Foi muito gostoso. Eu gostava muito dela, mas eu e essa menina nunca tivemos nada. Eu falava para todo mundo que ela era a minha namoradinho, mas o que a gente fazia era lanchar juntos, ir para a escola juntos. Para mim o namoro era isso. Eu percebia dessa forma, ela estando do meu lado era suficiente. Era a forma de amor que eu tinha. Era gostoso, era bonito. A gente brigou uma vez e eu a furei com um lápis. Eu fiquei muito sentido. (MURILO)

As aulas de Educação Física

Na aula de Educação Física, tinha o professor dos meninos e tinha a professora das meninas. Geralmente o que eles faziam era assim: Colocava uma bola no pé da gente e deixava a gente jogar a bola. Quando muito, a gente fazia um alongamento. Eu não gostava. Eu gostava mesmo era de passear em torno da quadra conversando com as meninas. Eu era muito criticado por isso, mas eu gostava. (MURILO)

Belas pernas finas, abuso sexual infantil e religião

Na minha infância eu convivia muito na pensão da minha avó e tinha uns caras que ficavam lá, mais velhos, com uns cinqüenta anos ou mais. Eu devia ter uns seis ou sete anos e essas pessoas de alguma maneira abusavam de mim. Eu era criança e não entendia aquilo. Ao mesmo tempo em que eu tinha nojo daquilo, de alguma maneira, aquilo me dava prazer. Quando cheguei nos dez, onze e doze anos, eu atribui o gostar de um outro cara a essa questão. Nessa idade eu percebia uns movimentos em mim que me incomodavam bastante. Tinha um rapaz que me chamava de belas pernas, de pernas finas. Eu sentia atração por ele, mas dentro de mim eu não podia ter atração por ele. Eu pensava que era um distúrbio, uma doença porque era assim que a minha família entendia e que a minha igreja pregava. Eu participava muito de igreja porque minha mãe era muito religiosa. E assim eu fui crescendo. Na minha adolescência eu me inseri na igreja e ela teve uma força muito grande causando em mim a negação dessas minhas vontades, daquilo que eu sentia. Eu fui achando que era um grande pecado. Eu comecei a me envolver com as meninas, as meninas da igreja, eu comecei a namorar, eu sempre namorei as meninas olhando e sentindo desejo por outros meninos. (MURILO)

Primeiro namorado, primeira vez sexual: céu e inferno

Aos dezenove anos eu fiquei com um rapaz que era muito meu amigo. Ali, naquele momento, caía um mundo para mim, mas ao mesmo tempo se erguia um outro mundo. Foi muito contraditório, eu convivia com um conflito. O mundo que cai e o mundo que constrói. Uma história que parece que estava no lixo e uma história que estava no céu. Eu vivia um céu e um inferno dentro de mim muito grande. Eu queria, mas a questão religiosa foi muito mais forte. Ele estudava na minha escola, a gente se via todos os dias e nessa época eu comecei a fazer faculdade. Eu saía da faculdade à tarde para ficar com ele na escola dele, mas eu não podia. Ao mesmo tempo em que eu queria, eu não podia. Dentro de mim isso não era permitido. A história não continuou e ele se foi. (MURILO)

A namorada, a paixão por um rapaz e a religião

Eu comecei a namorar uma menina. Namoramos muito tempo. Eu gostava dessa menina, mas era apaixonado por um rapaz. Era um conflito, eu não podia ser apaixonado por um outro rapaz e estar namorando essa menina. Na escola eu tinha uma professora de religião que levava passagens da Bíblia. Às vezes, esse assunto era tocado nas aulas de religião de maneira muito superficial. Quando isso acontecia era ensinado que o homem foi criado para a mulher segundo a Bíblia. A percepção que eu tinha era a do não permitido. Eu não conseguia entender isso. Então eu comecei a namorar uma menina nos meus 22 e namorei até os meus 24, mesmo sem gostar muito dela. (MURILO)

O diálogo que não aconteceu na licenciatura

Eu me lembro do meu curso de licenciatura, eu tinha uma professora que parecia ser muito bem resolvida. No final da aula eu chegava para falar com ela, mas eu nunca consegui. Todas às vezes que eu tentava me aproximar dela eu não me sentia à vontade para falar nada. Por mais que eu percebia que ela era uma pessoa aberta, ela nunca falou da questão do homoerotismo, apesar de falar sobre muitas coisas relacionadas à sexualidade. (MURILO)

A busca de remédio anti-gay na terapia

Eu namorava uma menina, mas estava apaixonado por um rapaz. Isso foi tão conflituoso para mim no período de faculdade, que logo depois eu fui para a terapia. Eu fui tentar conversar com o terapeuta para que ele fizesse eu me apaixonar pela menina e deixasse esse rapaz, porque isso era pecado. Eu achava que se algum dia eu assumisse a minha sexualidade, eu ia me travestir mesmo. Mas também não aprendi diferente, na escola ninguém tocou nesse assunto. Sempre que as pessoas tocavam era no sentido de que isso era um pecado e essa concepção me maltratou muito. Todos diziam a mesma coisa: minha professora de religião, minha professora de catequese, a minha família, a igreja. Na escola onde eu estudava, no local que eu trabalhava, era muito difícil. Então eu fui para a terapia porque eu queria que meu terapeuta me falasse que era pecado e

me indicasse um remédio ou qualquer coisa que de repente fizesse eu deixar de ser gay, não mais gostar de homem. Até mesmo o termo gay era um termo pesado para mim. E eu fui conseguir falar esse termo depois de um longo tempo de terapia. Eu brigava com meu terapeuta quando ele tocava nesse termo, nessa palavra. É uma palavra agressiva para mim. Mas era assim que eu me mostrava, com agressividade nessa situação. Bom, meu terapeuta fez o contrário, ele falou que estava ali não para fazer milagre, mas sim para me mostrar as possibilidades de eu ter uma boa vida, de me aceitar, de me amar. Ele desenvolveu um papel muito importante na minha formação e na minha sexualidade. (MURILO)

O mestrado - a aceitação

Quando fui fazer mestrado eu quis me aproximar de uma pessoa que era gay, mas ao mesmo tempo eu tinha uma certa repulsa em relação a ele. Um dia uma professora do mestrado falou disso numa disciplina de formação docente. Tinha uma temática que era sobre a questão da sexualidade. Quando começou, eu achei que ela falaria tudo o que eu já tinha ouvido ao longo da minha formação. Que isso era errado, que isso era pecado, que isso era perversão. Pelo contrário, ela tratou da questão com muita naturalidade. Ela conversava com a turma sobre essa questão como uma questão qualquer. Ela lidava com isso dentro da naturalidade. O interessante é que com essa professora, quando ela tratou dessas questões, quando ela levantou a discussão, eu sentia vontade de conversar, de falar dos meus desejos, da minha orientação. Eu tive vontade de fazer isso com ela e fiz. Ela me recebeu muito bem. E para ela isso não fez diferença nenhuma na nossa relação. Quando eu percebi que não era somente o meu terapeuta que falava da normalidade, mas também a academia na voz dessa professora e nos textos que ela trabalhava, eu fui me sentindo mais leve. Eu fui me sentindo mais vivo, mais inteiro. Eu acabei terminando o mestrado. Eu assumi que eu era gay, para mim, primeiro, e depois de um tempo para alguns dos meus irmãos, para algumas pessoas mais próximas. Eu também conheci outras pessoas que eram e que me ajudaram muito, que me deram muita força para eu estar entendendo essa questão. Nisso eu já tinha entre 25 e 26. A partir daí eu busquei encontrar alguém que pudesse compartilhar comigo sentimento, vida,

relacionamento, sexualidade, afetividade, e foi muito bom. E encontrei nesse percurso várias pessoas. (MURILO)

Humilhação na infância

Eu sofri muita retaliação e também humilhação, uma humilhação velada de eu ter que ouvir piadinha dos professores sobre "veado e bicha". Aquilo me machucava muito na minha infância. Mas eu tinha que ficar calado. Eu não podia hora nenhuma abrir a boca e falar porque eu tinha medo de que as pessoas, de modo geral, descobrissem e passassem a olhar diferente para mim. Eu não queria ser diferente. Eu queria ser o igual, eu queria ser o normal. Eu era normal, mas não sabia que era normal. Aquilo que eu não ouvi da normalidade do que eu sou, eu tento passar nos cursos de formação de professores que eu ministro. Tenho contato com pessoas que me ajudam, que conhecem muitas coisas. E quanto mais eu conheço do assunto, mais eu me sinto livre, mais eu me sinto feliz. (MURILO)

Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Fábio

Alunas folheando revista masculina na aula

Teve uma vez que estávamos fazendo estágio de docência, éramos quatro pessoas. Tinha eu, minha namorada e mais dois colegas da faculdade. Na 6ª série a gente tinha que ajudar os alunos com trabalhos temáticos. Um dos grupinhos era formado só por meninas e em uma das aulas elas estavam muito alvoroçadas. A gente estava pensando: *Nosso trabalho deve estar bem legal*. E aí um colega, que era responsável pelo grupo foi ver o que era. Quando ele chegou na mesa das meninas ele viu uma revista *G Magazine* aberta. Ele olhou e disse: *O que é isso? O que vocês estão fazendo?* Uma menina olhou para ele e disse: *Professor, você é gostoso assim?* (risos). Ele ficou doido e eu comecei a rir. Na época ele devia ter 21 ou 22. Elas perguntaram: *Professor você é gostoso assim?* Eu achei muito engraçado uma menina de 12 anos comentando: *Você é gostoso assim...* Ele disse: *Gostoso o quê? Não fala assim. Dá-me isso aqui*. E ele tomou a revista delas. (FABIO)

As conversas dos alunos

Quando eu estava na sexta e sétima séries, tinham meninos que saiam no corredor e passava a mão nas meninas. Eles faziam comentários sobre a professora: *Nossa, como aquela professora é gostosa!* E não tinha nada a ver, a mulher tinha sei lá quantos anos e nós éramos uns pirralhinhos. Era engraçado esse momento, mas no colegial era bem discutido esse assunto, não com os professores, mas entre os alunos era bem discutido. Tinha muito respeito quanto a essa parte da sexualidade. Os alunos falavam muito sobre o assunto. Não tinham muita vergonha de se expor para o colega e falar o que estava acontecendo. Até com as meninas. Quando se parava e sentava para conversar todo mundo levava muito a sério, todo mundo respeitava muito. (FABIO)

João tripé

Eu estudei a minha vida inteira em colégio particular, mas eu dei aula comunitária um ano. Fiz estágio em colégio público. Dei aula em um cursinho de colégio público. Hoje em dia, eu estou trabalhando em um colégio particular. Eu já notei que as alunas falam para o professor quem está namorando, quem não está. Os professores sabem um pouco da vida pessoal das alunas. Outro dia, eu estava dando aula no colégio e o professor virou para mim e disse: *"Outro dia eu descobri que essa daí está namorando. E eu disse: Ah é? Ele respondeu: É, e o nome do cara é João tripé. Daí ele ficou enchendo o saco dela e ela disse: Ah, cuidado se o João te pega ele vai atrás de você. E ele disse: Não atrás de mim, não. (risos) Se vier que venha pela frente. Ficou nesses trocadilhos (FABIO)*

Gravidez da irmã na adolescência

Minha irmã teve um filho com dezenove anos e perdeu a adolescência. A fase que eu e meu irmão vivemos dos 19 até os 23 ela não teve porque ficou cuidando da filha. Agora que a filha está com 10 anos e ela com 29 anos, é que ela está podendo sair um pouco mais. Ela perdeu uma fase da vida. Ela ainda tentou recuperar, mas não recuperou. Quando ela tinha 22 estava andando com as meninas de 14 anos, com os 26 ela começou a andar com as meninas de 24. (FABIO)

Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Pedro

As roupas provocantes das alunas

As garotas adolescentes querem se mostrar cada vez mais sensuais. É claro algumas, sensuais assim a ponto de mexer com os meninos da sala ou de outras salas e tal. Eu nunca tive problemas! Às vezes isso nos constrange um pouco, às vezes a menina vir com uma roupa muito curta ou blusas muito curtas e não ter modos de vir perguntar para você, dá para ficar mesmo constrangido, tímido, recatado. Hoje acontece de uma forma mais intensa, são mais garotas, antes tinha, mas era menos. Só que agora o que se percebe é que cada vez mais o corpo é privilegiado, seja pelas meninas, pelos meninos, por causa da malhação. Os meninos também vão com camisetas regatas ou curtas para mostrar que fazem sua malhação. Hoje o que se percebe é que um grande número de alunos tem essa preocupação com o corpo acham que as meninas somente darão bola se eles tiverem um corpo malhado, sarado. E antes era a minoria que pensava isso. (PEDRO)

Relação com os alunos

Minha relação com os alunos é muito boa, apesar da idade deles estar entre 15 e 16 anos com os hormônios a mil, muito agitados, nosso relacionamento é muito bom. É claro que às vezes eles se excedem, mas isso é normal. Engraçado que embora a relação entre os alunos e eu seja bem próxima, jamais houve um desrespeito deles para comigo ou vice e versa, no que se refere ao campo relacionado à sexualidade. Talvez pelo modo como eu conduza essa nossa relação de amizade. Nunca houve uma abertura para desviar esse nosso relacionamento para esse outro caminho. Existe assim demonstrações de afeto, carinho, por parte deles e isso é muito bom, agradável, nos faz bem, ver que nosso trabalho está sendo alcançado. Bem, quando eu digo que não dou abertura na minha relação com os alunos não significa que eu não deixo eles se aproximarem de mim ou eu deles. Assim, no sentido de uma menina estar gostando, estar vendo o professor com outros olhos, eu acabo não podendo, mas tento mostrar a ela que não é essa a minha intenção, seja com ela, seja com ele, seja com

qualquer outro aluno, ou aluna, não importa. O que eu quero deles e na verdade isso eu deixo claro no início, é estabelecer uma bela relação de amizade e isso eu sinto que favorece no processo de ensinar e aprender. Eu sinto que eles me ouvem mais, eles ficam na verdade mais atentos às aulas, mas em nenhum momento eu quero levá-los a um outro sentimento que não seja amizade. Fica mais um campo fraternal do que um outro sentimento, e é engraçado porque a gente tendo idade próxima à deles, uns dez anos de diferença, no máximo, às vezes mistura muito isso. Professor jovem dinâmico, super legal. Mas isso eu acabo mostrando para eles, principalmente para meninas que é legal, mas não existe a possibilidade de fomentar e dar início a outras relações. (PEDRO)

Compromisso sério

Eu sou uma pessoa muito brincalhona, gosto muito de brincar com os alunos, participo das brincadeiras deles e eles das minhas, mas ao mesmo tempo em que eu sou essa pessoa brincalhona e brinco com eles, eles sabem que eu levo os meus compromissos muito a sério. E isso eu passo para eles, essa segurança que eu tenho em estar realizando os meus compromissos, eu passo para eles e eu percebo que eles conseguem sentir. Eles levam tantos os estudos, os trabalhos e as avaliações todas a sério também. Não só a questão das notas na escola, a questão de você não estar só acumulando conhecimento, mas utilizar todo esse conhecimento. (PEDRO)

Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Theo

A homossexualidade como descoberta

Com quatro e cinco anos eu já sabia que gostava de meninos. Com cinco anos eu já sabia que os meninos me atraíam. Eu olhava para os meninos e os achavam mais bonitos do que as meninas. Teve um rapaz que me acariciava e eu gostava muito. Uma vez ele falou assim: *Você gosta mais de mim ou da fulana?* E ele falou o nome da menina que trabalhava na loja junto com ele. Essa loja era perto da minha casa, eu ia para lá e ficava lá. Eles cuidavam de mim e do meu irmão como se fôssemos filhos. Ele me abraçava muito, me fazia carinho. Ele fazia isso, mas não chegava a fazer

nada de relação sexual. Ele tinha catorze anos. Eu tinha cinco anos. Uma vez ele me surpreendeu com essa pergunta: *Você gosta mais de mim ou dela?* Eu respondi: *Eu gosto mais de você.* E eu sabia, já tinha certeza que estava respondendo isso porque eu gostava desse carinho, eu já estava gostando dele. Era atração mesmo. Ela também me pegava no colo e me fazia os carinhos. Depois eu fui para a escola e comecei a confirmar isso. Sentindo atração pelos meninos. Começou assim, meu primeiro namorado foi com quinze anos. Antes eu saía com meninos, mas era apenas relação sexual sem essa coisa de sentimento. Era tudo muito escondido. Eu ia à casa deles, tinha a coisa do matinho, eu morava na zona rural. Acontecia na minha casa também, mas nada de sentimento porque eu era criança. Foi aos quinze anos que eu tive meu primeiro namorado. Eu conheci uma menina lésbica e a gente começou a conversar sobre isso e aí eu fui ao colégio dela numa festa junina e lá ela me apresentou esse rapaz. Nesse dia a gente não ficou junto, ele me conheceu rápido, ele estava trabalhando numa barraquinha e a gente não conversou. Dias depois eu comentei que tinha sonhado com ele. Ela comentou isso com ele e ele falou que queria me conhecer melhor. Daí a gente começou a namorar. Foi meu primeiro beijo e essa coisa toda. Mas isso durou apenas uns três ou quatro meses porque daí ele saiu do colégio e foi para Santa Catarina. Ele entrou para a Marinha e eu nunca mais o vi. Depois desse meu primeiro namorado eu quase não tive outros. Eu fiquei tendo casos esporádicos. Depois entrei na universidade, local que seria um lugar interessante, pois muitas pessoas teriam oportunidade de se abrir, mas eu não. Eu fiquei muito trancado por conta da minha timidez e tudo. Mas na universidade eu comecei a ter minhas paixões platônicas. Sempre por colegas, mas sem nenhum saber. Não revelei para nenhum deles meu sentimento. (THEO)

A terapia como ajuda sexual

Quando eu me formei, eu fui fazer terapia. Eu comecei a sentir solidão, vontade de me abrir mais. A terapia me ajudou muito porque eu comecei a perceber que eu precisava mudar e aí eu comecei a me envolver com outras pessoas, a ter no meu círculo de amizades pessoas que também eram gays porque até então eu tinha, mas até com os que eu tinha, eu não me abria muito. Não que eu não dissesse que eu não era, mas eu ficava dando uma de tímido mesmo. Convidavam-me para conhecer uma

boate, eu não ia, falava que não queria. Eu ficava sempre na redoma de vidro. A minha terapeuta me dizia que eu era o menino da bolha de plástico que eu estava dentro dessa bolha e não saía. E numa entrevista ela foi meio dura comigo e me disse assim: *Você não é assexuado, você não acha que é assexuado?* Eu disse: *Não. Eu sou sexuado.* Ela disse: *É o que parece porque você não experimenta nem com um, nem com outro. Como é que você está dizendo que gosta.* Aí eu falava que para mim é bem definido. Eu sabia que era sexuado e que gostava de homem. Na verdade eu apenas não criava oportunidade para ter relacionamentos. Mas eu sabia do que eu gostava. Foi ótimo, foi muito bom. Eu fiz seis meses de terapia e foi o suficiente para eu continuar caminhando. Ela até me falou: *Olha eu estou te dando as ferramentas e agora é com você.* E com esses meus amigos eu comecei a frequentar boates. Eu comecei a ver um outro universo gay que até então eu não conhecia. Eu não discriminava, eu só não queria ir. Eu achava que não estava preparado. Eu achava que se eu fosse na boate eu podia ficar com alguém e esse alguém ser o meu namorado e eu não estava preparado para sair com esse meu namorado. Quando dois caras saem, as pessoas comentam que aqueles caras são gays e essas coisas eu não queria para mim. (THEO)

A mãe é a primeira que sabe e é a última que admite

No dia dos namorados, eu falei com meus pais por telefone e eles não me perguntaram sobre namorada, nunca me perguntaram. Uma vez eu ouvi aquele Jean do Big Brother⁵ falando sobre a questão da homossexualidade e do filho. Ele disse assim: "A mãe é a primeira que sabe e é a última que quer admitir". Quando eu ouvi isso eu estava dentro da sala na casa dos meus pais, eles não estavam comigo na sala, mas eu fiquei pensando que é isso mesmo. Quando eu fui fazer terapia, a gota d'água foi a minha mãe, por causa de uma amizade que eu tinha com um amigo gay com quem eu vou para as boates até hoje. Ele me convidou para ir a uma festa e a gente foi. Ao chegar em casa a minha mãe estava me esperando e ela me disse barbaridades. Ela falava que não queria que eu saísse com o meu amigo porque ele era gay e se eu saísse com ele todo mundo ia ficar pensando que eu era gay também. Ficou falando uma frase

⁵ BBB – Big Brother Brasil. Reality show exibido pela TV Globo. Jean, professor baiano, venceu o BBB5.

que ela sempre falou não somente para mim, mas para os três filhos que é assim: *A gente tem que andar com uma pessoa igual, ou melhor que a gente, nunca pior.* Ela estava considerando ele como um pior. E o que era o melhor? Até hoje eu não sei o que era o melhor para ela. (THEO)

Os solteirões

Desde criança eu comecei a conviver com pessoas da família da minha mãe. Tinha os solteirões e hoje eu sei que são os gays. Foi na adolescência que eu comecei a entender mais as coisas, eu descobri que esses caras são gays. Teve um que tentou abusar de mim, era um primo dela que é casado. Ele chegava na minha casa, quando a gente estava almoçando ele ficava esfregando o pé dele no meu. É casado, passou por uma fase de alcoolismo por causa disso, os filhos dele ficavam envergonhados porque ele caía no chão do bar. Os filhos iam buscá-lo e as pessoas falavam: *Olha, cuida do seu pai porque não é só a questão da bebida não. Quando ele bebe, ele fica fazendo coisa de viado, ele fica dando cantada na gente, ele fica mexendo com a gente.* Como eu fiquei sabendo disso? Eu fiquei sabendo porque a minha própria mãe contava. Não contava dizendo que ele era gay, contava dizendo que o álcool era um mal tão grande que fazia as pessoas fazerem essas coisas que não eram para serem feitas. Ela dizia: *Como pode um pai de família fazer um negócio desses? Olha o mal que o álcool faz.* Meu irmão do meio casou, meu irmão caçula casou. Quando meu irmão do meio casou, falaram, fizeram esse comentário com ela e eu ouvi: *Que coisa né, o fulano vai casar primeiro do que o Theo.* E ela falou: *É porque o Theo se dedica aos estudos, ele se dedica à profissão. Não está preocupado com casamento, está preocupado com a profissão.* (THEO)

As roupas, os risinhos e as paixões das alunas

Eu nunca consegui disfarçar muito o que eu sou. Eu procurava ir dar aulas com roupas que eu gosto de usar mesmo, mas roupas que não fossem muito espalhafatosas. Eu comecei a trabalhar como professor em 93, eu era muito novo, tinha vinte e poucos anos e dava aula à noite. Eu tinha alunos mais velhos do que eu. Eu já ouvi piada de alunos, risinhos, mas eu tentava mostrar para eles que aquilo não me incomodava. Eu chamava os

meninos de "filhinho", mas chamava as meninas também, era tudo no diminutivo, com carinho. Escrevia mensagem nas costas, tinha umas coisas assim meio de gay que alguns percebiam, mas outros não. Eu tenho uma carta que eu recebi de uma aluna dizendo: *Olha, até hoje eu me controlava, mas agora eu posso dizer que você é uma pessoa especial, que eu gosto de você.* Teve outra menina que eu fui professor dela por três anos, da sexta até a oitava. Ela era apaixonada por mim, tinha catorze anos e eu era um homem feito. Chegou ao ponto da mãe dela ir a escola, meio satisfeita até, satisfeita no sentido de saber que era um amor impossível. A mãe disse: *Olha, a fulana não pára de falar em você lá em casa. Ela fala que você é lindo, que você é apaixonante, então eu vim aqui na escola para te conhecer.* (THEO)

A foto da revista na cadeira do professor

Teve uma vez que eu dava aula à noite, cheguei na sala e encontrei uma foto de uma revista pornô, de um pênis duro, ereto na minha cadeira. Os alunos já sabiam como eu entrava na sala. Eu puxei a cadeira e vi, peguei, amassei e joguei no lixo. Depois eu ainda pensei que eu poderia ter falado assim: *Ah, eu já vi coisa maior.* Mas não fiz nada disso. Peguei, olhei, amassei, tremi lógico e comecei a aula. E eles ficaram olhando para ver qual seria a minha reação. Eu sei quem foram os alunos que fizeram isso. Foram os alunos que eu tinha uma relação de amizade. A mãe de um era prostituta e ele era o melhor aluno da turma. Ele falava que ela bebia e que ele tinha que trabalhar. Ele tinha idade para estudar de dia, mas estudava à noite. Ele estava nesse grupo, ele queria testar, saber, se eu era gay mesmo. Isso eu levei na esportiva. (THEO)

Um aluno especial e bonitinho

No primeiro dia de aula, eu dei uma aula com um pouco mais de cinquenta minutos. No final um aluno chegou e disse: *Eu acho que você será um excelente professor.* E eu disse: *Ah tá.* E nem passou pela minha cabeça mais nada. Eu percebi que dentro da sala tinha uma mulher que era homossexual, mas dele eu não desconfiei não. Só que em um dia eu fui a um bar gay. Quando eu cheguei esse aluno estava lá. Isso me despertou porque ele era bonitinho. Mas assim como muitos outros, ele era o

bonitinho que era impossível de acontecer. Ele era adulto e tal, então eu comecei a ter um amor platônico, foi um amor meio platônico. Eu falei para ele, falei, mas não falei abertamente. No dia do aniversário dele eu lhe dei de presente um CD da Maria Bethânia. Ele morava numa rua próxima do colégio, mas não era a rua que eu tinha que passar, mas às vezes, eu passava por aquela rua porque eu sabia que ele morava ali. Eu passava com a probabilidade de encontrá-lo. Um dia encontrei-o e ele falou assim: *Está perdido por aqui?* Eu disse: *Estou indo ao colégio trabalhar.* Ele disse: *Mas essa não é a rua? Você está passando por aqui por quê?* E eu disse: *Estou passando por aqui porque eu pensava que poderia te encontrar, e acabei encontrando.* Ele riu. Ele tinha 19 ou 20 anos e eu ainda tinha menos de 30 naquela época. Eu sei que eu fiquei muito apaixonado por ele. Na sala de aula eu tentava ser ético, ele era bom aluno e eu não tinha problema com ele não. Naqueles dias que eu ia dar aula na sala dele e eu não o via, eu tinha problema. No outro dia eu perguntava porque ele não tinha ido à aula e falava que eu sentia a falta dele. Quanto à avaliação, eu fui muito ético até porque era baseado em provas e ele se dava bem, era bom aluno. Em um belo dia eu acabei contando para uma professora e ela chegou para mim e falou que já sabia, que já desconfiava, porque eu sempre fazia comentários dele, que sempre elogiava. Para os outros professores eu nunca contei. (THEO)

Desvelando a homossexualidade do professor

Eu me lembro que quando eu dava aula na 6ª série do Ensino Fundamental, dentro da sala de aula eu dava mais atenção para os meninos do que para as meninas. Eu descobri isso porque fui chamado à atenção por uma menina que tinha uma certa queda por mim. Em um dia ela falou determinada coisa que eu não tinha escutado, ela fez alguma coisa, aconteceu alguma coisa que eu não vi. Algumas pessoas riram alto na hora da explicação e eu parei para chamar a atenção. Eu disse: *Vamos parar com essa bagunça aí porque eu quero dar aula, o que está acontecendo?* E essa menina disse: *É claro que o senhor não sabe do que se trata, porque o senhor somente dá aula olhando para esses meninos aí.* E apontou os meninos. Eu fiquei sem graça e tentei desconversar. Mas ela frisou muito bem que eu não olhava para um lado que ficava predominantemente

meninas. E acabou que ficou assim, ficou aquele silêncio. Eu fiquei desconcertado e não fiquei sabendo o que aconteceu. (THEO)

Momentos de reunião

Uma vez um professor de ciências falou em uma reunião de um conselho de classe assim: *Eu nunca vi uma bicha burra, desde quando eu era pequeno, eu ouvia a frase de que bicha burra nasce morta. E que toda bicha é inteligente.* E ele falou assim: *Fulano de tal consegue ir contrário a essa lei porque ele é gay e é burro, olha a prova dele.* E ficava dizendo as respostas dele. E o garoto era gay e eu não pude falar nada, isso foi um momento que eu fiquei constrangido. A vontade que me deu foi defender o garoto, mas eu não falei nada, fiquei quieto. As pessoas riram, tentaram falar da burrice do aluno. (THEO)

Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Rafaela

Autoritarismo do pai, submissão da mãe e falta de afetividade

Meu pai era uma pessoa muito autoritária. Qualquer manifestação de carinho era frescura. Minha mãe era submissa. Sempre dentro de casa, submissa ao meu pai. Meu pai era autoritário. Ele fazia de tudo para os filhos, mas o fazer de tudo para ele era a coisa do material. Então, por ele ter tido uma infância muito pobre, ele canalizava as coisas para a parte material. Ele deu nível superior para os cinco filhos, somente não fez quem não quis. O mais novo e o mais velho não quiseram fazer, mas meu pai deu todas as condições para eles fazerem. Quando a gente casou meu pai deu a casa. Quando a gente fez 18 anos ele deu carro. Na parte material ele deu tudo, mas na parte afetiva ficou muito a desejar. Eu não tinha a questão da afetividade no meu pai, e não tinha na minha mãe. Eu não tinha nem de um e nem de outro. Nós éramos cinco filhos. Nós éramos cinco irmãos. Meu pai trabalhava direto, de domingo a domingo. Ele trabalhava à noite, então a gente teve poucas oportunidades de passear e de viajar. Numa das viagens que a gente fez, eu me lembro, foi muito estranho, porque nós cinco estávamos na praia, em um ambiente de lazer, mas a

gente não sabia lidar um com o outro. Cinco irmãos e um não sabia como lidar com o outro. A gente não sabia brincar um com o outro. (RAFAELA)

Um peixe fora d'água

Quando eu realmente me formei e que iniciei a minha vida de professora, eu comecei dando aula para classes exclusivamente masculinas. Então eu me via assim, eu professora-iniciante não querendo ser professora. Tinha classes de 50 meninos, alguns de 17, 18 e alguns de 20 anos. Eu tive muitos problemas, inclusive fui ameaçada de ser demitida no primeiro ano, pelo meu coordenador. Ele era engenheiro, moderno, super crítico. Ele achava que eu não dava conta. Uma frase que me marcou muito foi que ele disse que eu tinha que manter a disciplina a qualquer custo. Eu tinha que saber muita química para convencer aqueles meninos, aqueles rapazes, que eu sabia muito e que eu dava conta deles sim. Faz 15 ou 16 anos atrás, então ainda tinha muito essa coisa do conhecimento. O professor bom era aquele que sabia muito sobre a área dele. Mas eu me sentia um peixe fora d'água, porque eles estudavam eletrônica e eu era química e não tinha nada a ver. Agora, algumas coisas foram engraçadas, o pessoal me achava com cara de nova. A maioria dos professores eram masculinos e eles me paqueravam. Teve alunos que chegaram e me assediaram mesmo sabendo que eu era casada. Teve um que se dizia apaixonado por mim e teve um momento que eu fiquei com três ou quatro na sala e esse apaixonado veio junto com dois amigos querendo me convencer a sair com eles, dizendo que não tinham ciúme porque eu era casada. Eu ria e descartava. (RAFAELA)

A mãe-mulher-professora

Foram vários anos de dedicação exclusiva na mesma escola. Eu procurava outra escola para dar aula porque eu tinha a intenção de sair, mas eu vivia quase que exclusivamente para ela. Eu tinha minha filha, minha filha pequena e tudo. A minha filha veio logo no começo quando eu entrei lá. Eu entrei no começo de 1989 e aí no final de 1990, eu tive a minha filha. Ela foi crescendo comigo e eu fui crescendo profissionalmente. Sempre aquela coisa de me dedicar muito mais ao lado profissional do que me dedicar ao lado materno. No começo, acho que até

uns dois anos eu conseguia lidar com essa situação, depois houve algumas coisas: meu marido foi despedido do principal emprego dele e eu que assumi a casa quase totalmente. E acabei tomando muitas responsabilidades para mim até ele terminar a faculdade. (RAFAELA)

Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Rebeca

Cabelo curto, apelido e brigas

Minha mãe cortava meu cabelo só curtinho e os colegas ficavam me chamando de Joãozinho. Eu achava ruim. Eu batia em todos os meninos da rua. Eu sempre tive apelido: era Mônica... Eu era sem paciência... Eu batia nos meninos da minha idade, eu era mandona, eu gostava de mandar. Se eles fizessem alguma coisa que ia contra o que eu queria, eu batia. Eu tive uma amiguinha, só uma, a gente era muito amiga. Eu não batia nela não. Teve uma vez que essa minha amiguinha foi dormir lá em casa, ela estava deitada na rede e eu peguei o alfinete e alfinetei ela. Mas só foi isso, a única vez que a gente brigou. (REBECA)

Óculos, piadinhas e exclusão na infância e na adolescência

Na primeira série eu tinha bastante dificuldade de aprendizagem porque eu tinha problema de vista. Eu não enxergava e passei a usar óculos com oito ou nove anos de idade. Não lembro direito quando a minha mãe descobriu que eu tinha problema de vista. Eu comecei a usar óculos e aí começaram a vir as piadinhas. Eu morria de raiva disso e sempre tirava os óculos. Eu chegava na escola, tirava os óculos. Minha mãe falava com os professores e eles ficavam brigando para eu colocar os óculos. Pelo fato de usar óculos eu não gostava de praticar esporte, não gostava de jogar vôlei, não gostava de carimbada. Aí começou a aumentar o grau e eu tinha necessidade de usar óculos e não podia mais tirá-los. Eu não gostava de jogar bola por causa disso, era ruim porque eu era ruim e não treinava, então eu era sempre a última a ser escolhida e eu não gostava. Na adolescência aos 14 anos eu achava que os meninos não me queriam porque eu usava óculos e aí eu fiz minha mãe comprar lentes. (REBECA)

A tia lésbica

Eu tenho uma tia que é lésbica e todo mundo lá em casa sabe. Eu criticava muito minha tia, tanto é que ela se chama Paula e a gente chamava-a de tio Paulo, eu e meu irmão. Na frente dela não. Ela é nova, ela tem a idade do meu irmão, ela morava lá em casa e sempre foi mais amiga dele, sempre andou mais com ele. Uma vez a gente brigou por uma coisa boba e eu falei para ela: *Sapatona, você está morando aqui em casa*. E a gente ficou uns dois anos sem conversar. Hoje a gente é de boa, mas ela não sabe que sou homossexual. Acho que ela não sabe não. (REBECA)

Desgosto e desvelamento sexual

Meu pai é da Congregação do Brasil⁶, minha mãe é cheia das coisas: diabetes e pressão alta. A minha avó tinha diabetes e morreu nova com aneurisma. Só que minha avó comia chocolate e doce escondido. Ela morreu e a culpa caiu toda nas costas da minha tia. Diziam que o fato da minha tia ser lésbica deu desgosto para minha avó. Eu tenho medo que isso aconteça comigo na minha casa. (REBECA)

Mentira ou omissão para a mãe

Quando eu tinha 15 anos, eu gostei de um rapaz muito amigo do meu irmão. Na época ele não quis nada comigo, eu chorei muito e agora, depois de muito tempo a gente se reencontrou e ele está dando no meu pé. Ele vai lá em casa, minha mãe adora, falta estender o tapete vermelho. Ela me diz: *Não sei porque você não quer ele, você está solteira. Porque você não namora ele?* Um dia ele estava lá e ela começou a falar e eu comecei a rir, porque eu não posso falar a verdade e também não quero mentir. Aí é que ela fica mais brava ainda, porque eu não minto, eu só omito. Eu não vou ficar inventando namoradinho, porque se um dia eles descobrirem vai ficar pior. Aí eu deixo. Eu fico só rindo dela, mas na minha casa eu tenho total liberdade, não de levar pessoas para lá, mas eu saio na hora que eu quero, eu chego na hora que quero. No ano passado eu estava namorando uma menina que mora sozinha. Eu ia dormir na casa dela e ficava uma semana

⁶ Grupo religioso.

lá. Minha mãe não falava nada. Eles só fingem que não sabem. Meu pai é de boa, é desencanado, é inocente. Meu irmão eu não sei. Minha mãe derruba todas as minhas namoradas. Eu tenho uma ex-namorada que vivia indo à minha casa, um dia minha mãe falou assim: *Essa sua amiga, eu acho que ela é sapatona, não é não?* Na hora que minha mãe falou isso eu só dei aquela engolida e falei assim: *Ah mãe sei não, eu acho que não. Nada a ver.* Eu só falo isso: *Nada a ver.* Eu contei para ela e ela parou de ir lá em casa. (REBECA)

Mulher pelada em sala de aula

Teve um caso nesse ano, numa sala de oitava série, que o menino pegou uma foto de uma mulher pelada e colocou na janela virada para o lado do pátio. O bedel que vigia o pátio viu, entrou na minha sala sem pedir licença, foi até a janela e falou: *Professora olha que absurdo esse papel aqui.* Daí eu disse: *Me dá o papel.* Eu peguei o papel, dobrei e o cara saiu. Eu falei: *Sabe porque ele veio aqui na sala?* Daí eu abri o papel para todo mundo ver. Tinha alunos evangélicos (na sala de aula), mas eu não estava nem aí, mostrei para todo mundo. Eu disse: *Tem alguém que colou esse papel na janela, eu não quero saber quem foi.* Aí eu falei: *Só acho o seguinte, isso aqui é uma coisa íntima, eu acho que aqui vocês têm irmãozinhos que estudam na escola. Todo mundo aqui tem irmão, primo. Eu não sei se vocês gostariam de ver seu irmão e sua irmãzinha vendo isso.* Falei apenas isso, dobrei o papel e guardei de novo. Não mostrei para a direção, nem para a supervisora, nem nada. Depois de mostrar para todo mundo eu continuei a aula numa boa. (REBECA)

Os projetos na escola

Eu sou professora de Ciências e no ano passado eu fiz um trabalho, com os meus alunos, sobre sexualidade que foi bem legal. Iniciamos eu, uma supervisora que é mais aberta a isso e uma professora de português. Esse trabalho foi assim: a professora de português fez uma caixinha na aula dela e os meninos colocavam as perguntas nessa caixa. Depois a gente subdividiu em temas e fez uma palestra. Foi um projeto rápido, não foi um projeto ao longo do ano. Eu sei que esses projetos não adiantam muito, mas foi uma tentativa. Eu organizei uma palestra com os temas e juntou

todos os professores para estar tentando responder aquelas perguntas. Agora a gente vai desenvolver um projeto sobre violência porque na escola estamos com muitos problemas de briga. Dois temas que caem muito nas minhas costas é a sexualidade e o meio ambiente porque sou professora de ciências. Agora a violência parece que é uma coisa da supervisão e direção. (REBECA)

Ter duas caras ou ter namorado

Eu tento esconder minha sexualidade. Eu minto. Quando perguntam se eu tenho namorado eu falo que tenho. Se eu estou relacionando com alguém eu falo que é um namorado. Eu tento esconder e isso é muito ruim. Uma vez uma aluna me pediu a foto do meu namorado e, mesmo se eu tivesse, acho que eu não mostraria. Outro dia, na sala dos professores, uma professora me perguntou: *Você é casada? Você tem namorado?* Às vezes eu falo que tenho namorado. Eu terminei um relacionamento e emagreci muito. Eu tinha 72 kilos e caí para 60. Um dia, eu estava na sala dos professores e não agüentei... chorei e chorei... Quando me perguntaram o porquê, eu falei: *Crise de enxaqueca.* É ruim ter que ficar inventando assim. Às vezes parece que minha vida toda é inventada, tudo é inventado. Eu falo para minha amiga que fica parecendo que eu tenho duas caras. É ruim, nem a minha família não sabe que eu sou homossexual. (REBECA)

Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Maria

Abuso sexual infantil no caminho da escola

Quando eu estava com 7 anos passando para 8 anos, minha família mudou para um bairro que não havia escola. Eu fui matriculada em uma escola bem distante da minha casa. Minha mãe me levou umas duas vezes e depois eu falei: *Mãe, não precisa me levar mais, eu vou sozinha com duas amigas. Nós vamos de manhã e não tem problema porque a gente vai de turminha.* Nessa época, minha cidade não era tão perigosa como é hoje. Minha mãe deixou e não teve problema, ela me esperava em casa. Eu chegava por volta de meio dia em casa. A aula terminava às 11:15, mas a

gente gastava uns 40 minutos para chegar em casa. Algumas vezes atrasava uns 10 minutos porque a gente ficava brincando na rua próxima de um cemitério. Perto da minha casa morava um senhor de uns 77 anos e ele começou a vir em casa. Ele morava sozinho e minha mãe, com pena, começou a alimentá-lo porque não tinha fogão na casa dele. Ele começou a levar balinha para mim e para o meu irmão, mas até então eu achava tudo isso muito normal. Ele me colocava no colo e eu olhava para meu pai e para minha mãe. Não tinha nenhuma coisa no olhar deles que impedia, então para mim era normal. Eu sentava, pegava a balinha e chupava e fui adquirindo uma certa confiança nele. E em todo esse processo, ele foi me conquistando e eu o considerava como um avô. O fato é que um dia, eu estava voltando da escola sozinha, pois as minhas amigas tinham faltado. Na volta eu tinha que passar de frente a casa desse senhor antes de chegar na minha. Eram três ruas antes. Nesse dia, ele estava me esperando do lado de fora da casa perto da porta de entrada. Ele me chamou e falou: *Filha vem cá, entra aqui porque eu vou pegar uma balinha.* Eu fui. Entrei na casa para esperar ele pegar a balinha como era de praxe. Todos os dias ele me dava balinha, só que eu nunca tinha entrado lá. E eu entrei. Assim que eu entrei, ele trancou as portas. A porta da sala e a porta da cozinha. Era uma casa muito pequena, mas trancou. Trancou, sentou e me pegou e aí eu fiquei achando aquilo muito estranho. E ele falou: *Senta aqui no meu colo.* E quando eu sentei, ele me virou e eu fiquei de frente para ele. E ele me disse: *Agora vamos beijar!* Eu respondi: *Mas a mamãe vai ficar preocupada.* Dei um beijinho no rosto dele e disse: *Agora eu posso sair?* Ele respondeu: *Não, primeiro você vai ter que me dar um beijo igual ao de novela, beijo de língua.* Eu disse: *Olha, eu até gostaria de fazer isso, mas eu estou muito atrasada, eu falei para minha mãe que hoje eu chegaria às 11:30 e já são 12:10.* Eu fui muito esperta, eu acho que é até uma proteção espiritual que a gente tem. E eu disse: *Olha, eu falei para minha mãe que ia chegar nesse horário e ela deve estar preocupada e já deve estar passando aqui na rua. Se ela me vir saindo aqui da sua casa ela vai ficar achando muito estranho.* Isso eu falei numa linguagem infantil, mas eu acho que ele entendeu, não me obrigou, não me forçou mais, só me apertou e queria me forçar a beijá-lo de língua mesmo. Então, tudo aquilo que se fala sobre carinho, de pegar, ele pegou mesmo. Mas parou por aí e não houve beijo. Eu cheguei chorando em casa, aquilo foi uma tortura, porque aí meu mundo caiu. Naquela hora eu fui forte e não

chorei, mas depois meu mundo desabou e eu cheguei e contei imediatamente para minha mãe. Eu disse: *Mãe, pelo amor de Deus, eu tenho nojo daquele velho, ele fez isso, isso e aquilo comigo. Não deixa ele vir aqui mais, se ele entrar nessa porta eu saio pela outra.* A minha mãe morreu de ódio nesse momento, ela foi até lá e me proibiu de ficar perto dele. Ela não contou para meu pai e até hoje ele não sabe dessa história, porque se ele soubesse ele teria matado esse senhor. Já tem mais de cinco anos que esse senhor já morreu. Mas até hoje meu pai não sabe dessa história, mas a minha mãe proibiu definitivamente meu contato com ele. (MARIA)

A primeira aula de Educação Sexual no Ensino Fundamental

Quando eu estava na sexta série eu tive a primeira aula de orientação sexual. Foi com uma professora que era tida como louca entre os alunos. Eu me lembro disso, mas ela não era louca. Era uma pessoa maravilhosa e as questões que ela colocava, para mim, eram muito válidas. Ela explicava e pedia para a gente fazer perguntas de acordo com a nossa idade, coisas que a gente não tinha coragem de perguntar para o pai e a mãe. Ela respondia tudo. E aí, a gente vai abrindo mais o universo para isso e vê que não é um bicho de sete cabeças, que esse tipo de coisa pode ser comentado na escola. Eu tive na sexta, na sétima e na oitava. No colegial a gente já não tinha mais professores de orientação sexual, mas a gente tinha alguns professores que comentavam. Dependendo dos professores, alguns impunham uma coisa que não tinha nada a ver. (MARIA)

A saia curta da professora

Na época da faculdade eu tive uma professora muito bonita, o corpo muito bonito e ia sempre de saia mais curta. Isso era um comentário geral no terceiro período e todos os meninos sentavam na frente para esperar aquilo. Eles realmente ficavam esperando que ela se sentasse para fazer a chamada. Eles ficavam olhando para ver alguma coisa e comentavam das pernas. Toda festa era motivo de comentários e eu não sei se chegou ao ouvido dela. (MARIA)

Bilhete de amigo secreto

Uma vez, na minha segunda turma, eu dava a segunda aula de parasitologia e recebi um bilhete escrito à mão. Foi chegando e foi chegando... Como era época de amigo secreto e eu estava participando, eu pensei que pudesse ser bilhete de amigo secreto. Enquanto eles estavam anotando as anotações da lousa, eu fui abrindo e li na frente de todo mundo. Só que esse bilhete não era de amigo secreto, era um bilhete escrito: ciclo parasitológico da sua magia pessoal. Eles aproveitaram o contexto da aula e fizeram um bilhete referente àquilo. Eles desenharam um olho e estava escrito assim: *seu olhar*. Depois tinha uma setinha como se fosse um círculo, aí mostrava as mãos: *mãos trêmulas* e tinha outra que mostrava um coraçõzinho: *taquicárdico*. E depois fechava o círculo falando: *só depende de você*. Eles mandaram lá para frente da sala enquanto eu estava em pé e todos ficaram atentos à minha reação ao ler aquele bilhete para ver o que eu ia falar. Eu guardei o bilhete e não fiz nada, eu continuei a aula. Eu achei a maneira mais fácil de resolver fingindo que não tinha acontecido nada e continuei a minha aula sem comentar sobre aquilo. (MARIA)

O beijo, trauma e preconceito

Quando eu comecei a dar aula na faculdade eu estava solteira, muito nova ainda e dava aula para uns meninos que tinham quase a minha idade. Então, por mais que eu tentasse, ainda tinha aquela coisa de ter um aluno especial. Tem sempre um aluno que chama a atenção. Não vou negar, teve um aluno que depois que deixou de ser meu aluno, eu o encontrava nas festas e era aquela insistência. Ele falava: Vamos namorar, vamos ficar hoje, um beijo só? Ele era um ano mais novo do que eu. Independente de idade, tinha aquela coisa: teve paixão, eu tive atração por esse menino. Foi o único, mas eu tive. Bom, e o medo de dar um beijo nesse menino e depois eu queimar o meu filme para sempre. Mas houve um dia, depois de muito tempo, mais ou menos uns dois meses, eu acabei encontrando-o em um lugar que estávamos só nós dois. Eu o encontrei em um restaurante e fui deixá-lo em casa. E quando eu fui deixá-lo em casa eu dei um beijo nele dentro de um carro, na porta da casa e tchau. Mas para mim não foi saudável. Eu trago muitos traumas, muitos preconceitos. Eu trago, eu sei

que pode ser ridículo isso, mas eu ainda trago preconceitos. Eu era muito paranóica com medo que os meninos detonassem comigo, que isso fosse atrapalhar a minha vida, coisas absurdas que eu pensava. Então eu me afastei, me afastei e ficou por isso. Nunca ninguém falou, ninguém comentou, não fiquei sabendo de nenhuma história. Eu também nunca tive coragem de me aproximar de nenhum outro aluno. Mas na semana subsequente ao evento, ao fato do beijo, eu fiquei muito preocupada. Tinha noites que eu nem dormia, tinha uma certa imaturidade também, eu não estava preparada para aquilo. Eu tinha muitos preconceitos, as pessoas falam muito. Muita gente fala demais, falavam assim que o menino ia me destruir. Mas pelo contrário, houve um respeito tão grande nas outras turmas. Minha aula era aula, sempre fiz questão de ir às festas de turma para dar um abraço em todos. Eu sofri por uma coisa que eu acho que não tinha necessidade, mas eu sofri. (MARIA)

O caso da dor pessoal da aluna

Uma aluna muito bonita, nova, mãe de uma menina de 16 anos, estava transtornada um dia. Eu cheguei na escola e vi que ela havia chorado muito. Por ser uma boa aluna eu falei: *O que está acontecendo? Você está muito triste!* Ela respondeu: *Está acontecendo uma coisa que eu nunca esperava. Desculpa, eu nem fui bem nessa prova, eu estou arrasada.* Eu falei: *Mas o que foi? Não sei se você quer falar, mas se quiser pode contar comigo.* E ela me disse: *Sabe professora, o meu namorado que estava morando comigo, agora está morando com a minha filha. Eles moravam todos numa mesma casa e ela o pegou com a filha.* (MARIA)

Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Talita

As bonecas na infância

Quando eu era criança, eu tinha bonecas grandes, lindas, quase de meio metro, mas eu não brincava com elas. Eu ganhei essas bonecas e elas ficavam de enfeite. Elas não podiam sujar. Eu simplesmente olhava para essas bonecas. Eu não me lembro de brincar quando eu era criança. (TALITA)

O macacão azul

Um dia eu vesti um macacão azul e fui para a escola. Naquele dia eu me achei bonita, eu achei interessante estar de macacão. Eu era muito magra e essa magreza não me incomodava, mas incomodava aos outros. Eu era muito comprida e não me achava bonita. Eu me via como uma pessoa comprida e magra. Eu passei pela minha adolescência sem me preocupar muito com os meus desejos. Eu gostava muito de estudar, gostava muito de jogar bola, de jogar carimbada. Eu me achava uma pessoa muito tímida. (TALITA)

Ausência de carinhos da mãe

Eu não sentia afetivamente ligada com mãe. Eu não fui uma pessoa que tive muito carinho. Eu me achava inteligente, esforçada, comportada, mas eu não tive muito tempo com minha mãe. Meu tempo com minha mãe foi muito curto, ela trabalhava muito e não tinha muito tempo para carinhos, ficar junto e conversar. Era muito brava, muito apressada. Com os meus amigos na escola eu quase não conversava. A minha adolescência foi muito pautada na responsabilidade e numa mudança de vida. (TALITA)

Namoro duradouro e casamento

Aos treze anos eu já comecei a ver as pessoas da escola, os homens e os rapazes e tive o meu primeiro namorado aos treze anos. Eu não pensava em casar, mas tive meu primeiro namorado. Um namoro de recreio. Aos treze anos eu já era uma pessoa muito amadurecida e não me permitia muita fantasia. Meu namorado também era uma pessoa muito séria e tudo era com muita seriedade. Eu pensava que tinha que ser tudo muito certinho senão eu iria ficar para titia e não iria arrumar um casamento. Eu não tive muitos namorados, tive poucos namorados. Meu rumo, minha meta era estudar e isso foi muita prioridade na minha vida. Eu sabia que qualquer fato desagradável podia mudar meu rumo e então eu não me arriscava. Eu me sentia uma pessoa assim, muito séria, sem muitas brincadeiras. Eu não tive muitas oportunidades de vivenciar a minha sexualidade. Namorando muito cedo eu me centralizei naquilo e me engessei naquela situação. Então eu vivia um namoro de pouca convivência,

de ir ao cinema, lanchar e voltar. Muito ciúme. Eu não buscava outras formas de passear e de conhecer outras pessoas. Era um ritual, eu vivi um namoro muito longo, muito sério, de obediência, sem muita vaidade. Eu aceitei um modelo de vida, mas um padrão mais tradicional que de alguma forma também não mudou depois do casamento. O casamento representava para mim a possibilidade de ter uma intimidade sexual estabelecida e sem muita criatividade, dentro dos padrões mais tradicionais. E foi assim que a minha relação mudou do namoro para o casamento. (TALITA)

Descobrimo a sexualidade na adolescência dos filhos

Eu tive filhos mais cedo. Além de ter filhos eu passei a trabalhar e aproveitava mais o meu tempo em relação a eles e esquecia de mim. Foi quando eles estavam na adolescência que eu me despertei para mudar um pouco. E foi nessa busca de querer compartilhar com eles, de oferecer uma educação diferente daquela que eu tinha recebido é que eu dei conta de que a minha vida tinha que ser ressignificada. A partir daquele momento, eu começava a olhar para os meus filhos e a me olhar. Eu pensava que mulher que eu era, que tudo aquilo que eles estavam vivendo eu não tinha vivido. Nessa época eu tinha uma segurança profissional, a minha profissão já estava estabelecida e eu não me permitia repetir o modelo. Eu não brinquei de boneca com a minha filha. Isso ficou esquecido. Apenas quando eles estavam na adolescência é que eu percebi a sexualidade deles, é que eu percebo as dificuldades deles lidarem com as próprias limitações relacionadas com a adolescência. Eles com 10, 12 anos e eu aproximadamente com 34 anos. A partir dos 34 eu comecei a questionar o próprio exercício da sexualidade. A partir daí é que eu passei o a ver isso também no meu campo profissional. Eu fiquei um pouco atenta e preocupada com a sexualidade dos meus alunos. Eu não tinha essa formação e isso não era uma coisa tão explícita para mim, somente depois com a vivência com os meus filhos é que eu percebi que isso existia, e, portanto existia na vida deles, na minha vida, existia na universidade e na vida dos meus alunos, dos meus estagiários. Isso apareceu muito forte e passou a ser objeto meu de estudo, de pesquisa, de extensão. Enfim, eu com certeza passei a ver isso de uma forma muito profissional e pessoal. E ai eu comecei a estudar sobre sexualidade e sobre adolescência. E isso

passou a fazer parte da minha vida. Foi muito interessante porque eu conseguia até fazer trabalho sobre sexualidade nas salas de aula que meus filhos estudavam. Muitos anos depois a minha filha foi conversar comigo e disse: *Mãe, eu ouvi falar de sexualidade pela primeira vez na sua palestra.* Então isso me deixou muito feliz, muito orgulhosa. Eu abracei essa idéia. Aprendi muito com a própria experiência de ser mãe. E essa experiência de ser mãe eu passei a fazer a transferência dela para o meu profissional porque eu sei que são muitas mães que não conseguem fazer essa intervenção. Eu passei a estudar mais, a me preparar e de alguma forma a multiplicar esse meu sonho para outras pessoas. (TALITA)

Ser bonita aos 40 anos

Aos 40 anos eu me sentia assim uma pessoa muito para cima, me sentindo bonita, acho que uma das marcas da minha sexualidade é a música dos 40 anos que o Roberto Carlos fez para mim. Nesse momento meus filhos estavam grandes e foi quando eles começaram a fazer os vôos deles e eu estava inteira. Eu estava bem. Eu comecei a me valorizar mais, a me achar bonita. Eu fui muito respeitada pelos meus alunos, pela minha família e até pelo meu companheiro na época. Mas uma coisa que eu acho difícil foi que nessa busca toda, as pessoas achavam que eu era muito forte, e quando os outros acham você forte, é como se você se bastasse, se você superasse tudo sozinha e não precisasse de um aconchego, de um ninho. Eu acho que eu sempre tive muita carência de um ninho, de um carinho. Eu nunca fui essa pessoa muito forte, mas eu vivi essa fase de muita carência. (TALITA)

Sexualidade na universidade

Eu, como educadora na universidade, criei esse campo da sexualidade para mim, não era esse o meu campo, mas eu descobri que eu precisava agir nesse campo. Daí eu fui me preparar especificamente nessa área que era desconhecida para mim. Quer dizer, uma necessidade própria me fazendo buscar conhecimento para resolver uma necessidade da sociedade, mas que antes de tudo era minha. Só que eu não tinha consciência disso. Eu fiz o curso e comecei a implementar dentro da formação de professores essa questão da sexualidade. Eu vejo isso com

muito orgulho, com muita satisfação de ter conseguido fazer isso. Com certeza eu vivi uns dois anos buscando analisar a minha própria sexualidade. Na universidade eu busquei implementar cursos e mini-cursos e criei uma disciplina dentro do curso de Ciências Biológicas, e criei curso de especialização. Cada dia eu aprendendo mais e isso vai me melhorando e me deixando mais forte para enfrentar todas as situações que uma relação a dois oferece. Enfim, enfrentar as relações humanas nas quais a sexualidade está permeada. (TALITA)

Drag queen, prostituta e travesti dentro da sala de aula

Na minha experiência como professora de uma disciplina que tratava dos temas da sexualidade, eu sempre fui o alvo das atenções. Para muita gente parecia que era uma vergonha ter uma disciplina dessa no curso, mas eu não me importava muito e estava sempre pronta para argumentar. Várias situações aconteceram. Colegas acharam muito estranho porque na disciplina algumas pessoas foram dar depoimentos: foi uma prostituta, um drag queen e um travesti. Para muitas pessoas isso serve de constrangimento. Não parecia natural isso acontecer dentro da universidade. E quando um dia eu fui abordada, me disseram que isso não precisava acontecer, como se isso tivesse que ser escondido, guardado, como se não fosse real. Não é só na televisão que eles estão. Eles estão na rua, na cidade, são seus vizinhos. O que eu tenho feito quando encontro um colega profissional que começa a questionar é convidá-lo e dizer: *Vai lá participar e ouvir o que essas pessoas têm a dizer. Será que elas somente contam coisas boas? Não, essas pessoas sofrem também. Elas contam as suas vidas. Então se sinta convidado e vai lá assistir a aula. Algumas vezes são pessoas que não tiveram outra opção na vida e a gente não tem o direito de julgar. Quando a gente se propõe a entrar nessa área, tem que estar certo do que está fazendo. Eu acho que a gente quando aprende mais sobre sexualidade, aprende a ser mais ético, aprende a ser mais cidadão.* (TALITA)

Pornografia e Erotismo numa viagem de ônibus

Um dia, quando cheguei para assistir aula no curso de especialização em Educação Sexual que eu estava cursando, o coordenador tinha me

colocado em um grupo que não era o meu grupo. Pior, o assunto era pornografia e erotismo. Eu fiquei com vontade de pedir para mudar o tema, mas eu tinha vergonha. Meus colegas juntaram várias imagens, chegaram para mim e disseram: *Como você é professora, você vai organizar essas imagens pela sua didática.* Eu pensei: *Será que eu tenho que levar isso para minha casa, mas como eu vou chegar lá e organizar, dar uma seqüência lógica? Colocar uma metodologia em cima disso. E se eu não levo? Mas eu tenho que levar porque é a minha parte no trabalho.* Mas quando eu estava voltando para minha cidade em um ônibus de linha noturna, eu pus as imagens no maleiro em cima e isso caiu no corredor do ônibus. Quando o ônibus fez uma parada para lanche em um ponto do caminho, eu vi todas aquelas figuras espalhadas no corredor e disse para mim mesma: *Isso não é meu. Isso não me pertence.* Eu pensei: *E agora, o que eu vou fazer? Se eu deixar aqui, quando eu chegar lá o que eu vou falar para o meu grupo? Eu tenho que levar. A hora que todo mundo descer eu pego correndo.* E foi isso que aconteceu. Quando todo mundo desceu, eu corri e juntei aquilo. Não sei nem se eu perdi alguma, mas eu tinha muita pressa. Enfim, aquilo foi um fato que eu pensei: *Espera aí, se isso está me incomodando alguma coisa está atrapalhada. Se isso é um tema, uma realidade que existe, está lá na banca de revista, eu preciso me preparar mais para lidar com isso.* (TALITA)

Mônadas construídas a partir da narrativa do Professor Adriano

Desabotoar a blusa, abrir as pernas e dar um beliscão

Eu dou aula numa escola de formação de professores e tem casos de alunas que sentam na primeira fila com uniforme de normalistas, saia curta e abrem as pernas enquanto eu estou dando aula. Elas desabotoam a blusa e deixam parte do seio aparecendo. Eu chamo a atenção na forma de brincadeira. Eu digo: *Querida fecha essa blusa, eu não consigo dar aula. Ou eu olho para vocês e dou aula, ou eu olho para os teus seios querida.* Eu brinco assim e ela ri, leva numa boa, a turma ri porque sabem que eu sou brincalhão. Às vezes elas respondem: *Ah professor, aconteceu, beleza! Eu levo numa boa.* Agora com as meninas que estão de perna aberta não tem como eu dizer: *Minha filha fecha as pernas, por favor.* Eu não quero expô-

las, então eu evito olhar ou fazer comentários. Já teve caso de garotas que passaram por mim e disseram: *professor eu posso dar um beliscão na sua bunda?* Eu digo: *Filha, beliscar minha bunda?* Dependendo da garota eu brinco: *Você não tem coisa melhor para beliscar? Quer beliscar logo minha bunda? Eu não tenho bunda, eu tenho bunda gaveta.* Eu brinco com eles e às vezes até rola um diálogo mais sacana. Mas eu procuro dar um certo limite porque são adolescentes de 18 a 20 anos, algumas eu consideraria jovens mulheres. (ADRIANO)

A aluna com calcinha enfiada

Uma vez uma aluna mandou uma foto para mim, sem sutiã, com uma calcinha enfiada, muito bonitinha. Eu recebi a foto e arqueei. Eu falei para a garota: *você me deu aquela foto, não tinha nada a ver eu receber aquela foto sua, não rola.* Eu não quis deixar esse episódio passar em branco por vários motivos. A garota poderia estar criando expectativa e eu quis chegar e dizer: *Olha querida não rola, não tem nada a ver.* (ADRIANO)

Sexualidade além do enfoque biológico

Teve uma vez que eu ministrei um curso para professoras em 2001 na minha cidade e as professoras falaram que descobriram muitas coisas novas que estavam relacionadas com a sexualidade delas e que elas nunca tinham falado com ninguém. Disseram que estavam descobrindo momentos interessantes na vida delas. Falaram que não tinham idéia de como o corpo funcionava, professoras mais velhas com 40 anos, que menstruavam e não sabiam o que era menstruação. Ela sabia que a menstruação saia do útero, mas não fazia a menor idéia de como isso acontecia. Não fazia idéia nem do mínimo. Ela sabia que um sangue ia para o útero, mas não sabia como se formava. Em um dia, depois da leitura de um texto, as professoras começaram a dar depoimentos. Nós fizemos uma grande roda e teve uma professora que contou que ficou casada durante anos e nunca sentiu orgasmo. Foi muito marcante ter ouvido aquelas pessoas, ter ouvido aquilo. Isso me fez pensar um pouco sobre o que conversar com os meus alunos em sala de aula, como conversar, falar sobre determinadas coisas com eles em sala de aula. Depois desse papo com os professores nesse curso,

eu mudei a minha forma de dialogar com meus alunos, eu passei a conversar sobre outras coisas da sexualidade com meus alunos, além dos conceitos biológicos. (ADRIANO)

Eu passei a mão nas coxas, por trás das coxas e parei aí.

Em um curso de capacitação para os professores, eu era o único monitor homem da turma, todas as outras pessoas monitoras eram mulheres. Uma das atividades consistia em vendar o olho da pessoa, formar duplas e tocar no corpo um do outro. Uma professora teve uma estranheza muito grande comigo. Ela se sentiu muito mal. Ela disse que se sentiu muito estranha, se sentiu invadida por mim e eu achei uma coisa muito forte para ela ter falado sabendo que eu não estava invadindo, mas sim participando de uma atividade com ela. No meio da atividade nós tínhamos que trocar de parceiros. Ela ficou em dupla com uma mulher e se sentiu muito tranqüila e não se sentiu invadida em momento algum. No entanto, a outra pessoa com quem eu fiz a atividade já era uma pessoa bem mais aberta. Eu pude tocar no corpo dela e ela se deixou tocar com muita tranqüilidade, mas em momento algum nós tocamos em pontos considerados eróticos. Eu não toquei no seio dela, nem na vagina e nem nas nádegas, e nem ela tocou no meu pênis. Mas a atividade era para você se tocar e eu fiquei muito curioso querendo saber se ela me tocaria. Tipo assim: se ela me tocar, eu toco nela. Eu confesso que queria muito tocar no corpo dela. E fiquei curioso para ver a reação dela, para sentir a reação dela. Eu queria muito que ela me tocasse. Em momento algum eu estava com alguma malícia. Eu não estava excitado com nada, não ia rolar isso. Eu fiquei com muito medo do entendimento dela a partir do meu toque. Se eu tocar, ela vai pensar que eu estou aproveitando da atividade para tocar nela. Então eu não toquei nessas partes, por mais que eu tivesse vontade. Na primeira não rolou. Eu fiz o básico. Toquei olho, rosto, braço e barriga, mas a barriga já foi uma dificuldade para ela. Na outra não, eu toquei no rosto, nos braços, nas costas, na barriga, passei a mão nas coxas, por trás das coxas e parei por aí. Fiquei dentro de um padrão que é permissível. Eu pensei que se eu fizesse isso, ela pensaria que eu era safado. (ADRIANO)

Coisas loucas e diferentes

Eu trabalhei em um projeto no qual havia uma atividade que eu e uma professora de artes adaptamos. As pessoas deveriam passar de olhos vendados por um caminho no qual existiam coisas loucas que elas teriam que tocar. Havia professores que tinham muita dificuldade de caminhar e tocar nos objetos. Teve casos de mulheres que me impressionou, a pessoa tinha um bloqueio muito grande e havia momentos em que eu, ou, a outra professora do projeto pegava na mão dessas pessoas ou caminhava na frente para ajudá-las. E era engraçado porque as pessoas se transformavam. Elas tinham muito medo e quando eu as tocava faltavam me beijar na boca. Havia casos de algumas que fingiam medo para poder me tocar. Eu achava isso meio louco. Algumas não tinham medo, mas existiam momentos que nós tínhamos que pegar a pessoa em um determinado ponto do caminho e conduzi-las. Teve uma pessoa que quando eu peguei pelo lado, ela imediatamente veio para cima de mim a ponto de querer que o meu corpo tocasse no dela e falou baixinho: *Diferente, essa coisa que eu estou tocando é boa.* (ADRIANO)

A dança e a sedução da aluna

Eu tive uma aluna com quinze anos muito bonita. Na época, eu tinha 23 anos e sempre com esse meu jeito meio brincalhão. Nós tínhamos uma relação de muito carinho, era algo muito mais do que professor e aluno. No recreio as alunas chegavam e sentavam no meu colo e não tinha maldade nenhuma nisso. A maioria desses alunos estudavam na escola desde a infância. Inclusive a direção mantinha um clima de amizade, um papo muito franco, muito aberto, mas tinha essa aluna em especial que ficou apaixonada por mim e eu tinha uma vontade louca de ficar com ela. Ela era muito interessante, mas não rolou porque eu entendia que era professor e não podia deixar isso acontecer. Eu tinha medo do que as pessoas iriam pensar. Eu tinha medo de alguém descobrir. Se eu ficasse com aquela menina eu tinha medo das pessoas saberem e me mandarem embora. Teve uma época do ano que aconteceu o acampamento e os alunos iriam dormir na escola. Eu fui, mas eu não podia dormir. Quando eu estava dançando, rolou a famosa música lenta e essa menina veio dançar comigo. E foi difícil porque ela perdeu a linha. Ela fez tudo para que a gente ficasse naquele

dia. Ela ficou dançando comigo, passando a mão no meu cabelo e falando baixinho na minha orelha. Eu fiquei muito excitado, mas não rolou nada porque estava todo mundo ali. Chegou o final do ano, ela abriu o jogo e disse: *Eu estou apaixonada por você, quero ficar com você* Eu disse que ela era muito novinha para mim e chamei-a de criança. Isso fez ela desistir. Muito tempo depois a gente conversou sobre isso por Internet e ela confirmou que era apaixonada por mim. (ADRIANO)

A brincadeira dos dez dedos

Uma vez, as alunas estavam brincando a brincadeira dos dez dedos e nos convidaram para participar, eu e a minha monitora. É uma brincadeira maluca, uma pessoa faz uma pergunta e quem já tiver feito aquilo tira um dedo. Uma coisa do tipo, todos ficam com os dedos abertos e alguém diz uma frase: *Eu nunca fui a um congresso*. Quem já tiver ido tira um dedo. O grande lance da brincadeira era tirar os outros. Alguém sabia um grande lance da vida do outro, falava para obrigá-lo a sair e ficava por último. Começaram com frases simples e logo em seguida começaram com frases do tipo: *Eu nunca fiz sexo anal*. Para minha surpresa três tiraram o dedo. Outra: *Eu nunca transei com dois homens*. Uma delas tira o dedo. Eu fui ficando admirado e falei para minha monitora: *Querida, vamos embora, levanta e vamos embora*. As alunas disseram: *Ah professor, vamos terminar a brincadeira*. Eu disse: *Não, eu não quero terminar mais nada com vocês, chegou meu limite, olha, eu tiro todos os meus dedos e vou embora*. Quando saímos eu disse: *Gente, que meninas que são essas? O que elas estão fazendo na vida?* Minha monitora disse: *Ah, eu fiquei impressionada também*. (ADRIANO)

Mônadas construídas a partir da narrativa da Professora Raquel

Professora, vamos sair?

Eu tive um aluno do primeiro colegial que dizia: *Professora vamos sair um final de semana qualquer*. Eu levava na brincadeira, ria e dizia: *eu não curto balada*. São situações constrangedoras, alguns deles fazem de propósito. Eles dizem: *Professora vamos sair?* Na frente de alguém ou de

colegas eles brincam, eles dizem: *Nossa professora, você é uma gata!* Eu já ouvi isso. Até mesmo quando eu dava aula na universidade, eu observava que alguns alunos tinham olhares mais intensos, querendo conversar demais. E quando eu dava aulas no noturno, teve um aluno que ficava só olhando para mim e olhava fixamente. Nunca falou nada, mas me olhou assim o ano inteiro. (RAQUEL)

O dia em que a professora usou um vestido

Um dia eu fui à escola com um vestido próximo ao joelho e na sala tinha ventilador. Os meninos ligaram o ventilador e o meu vestido só mexeu, não chegou a subir, mas eles assobiaram tão alto e em conjunto que eu fiquei morrendo de vergonha. Eu queria que o chão rachasse e eu entrasse dentro. Eu fiquei extremamente vermelha sentindo meu rosto queimar. Eu levei a coisa na brincadeira, mas eu estava em frangalhos. Eu disse: *Vocês nunca viram uma mulher de vestido?* Eu passei muita vergonha. (RAQUEL)

Quem fala o que quer, ouve o que não quer

Eu tive um colega que teve uma atitude extremamente ruim comigo no ano passado, na escola. Ele falou assim: *Ah, a gente não conhece o namorado dela, mas ela tem os casos dela.* Eu fiquei extremamente constrangida. Eu falei: *você tem o direito de falar o que quiser, mas você não sabe nada de minha vida e minha vida diz respeito a mim.* Eu fiquei muito constrangida e na hora a situação ficou meio estranha. Eu pensei: *As pessoas falam o que querem, mas também podem ouvir o que não querem.* Eu só pedi para ele me respeitar e passou essa situação. Hoje encontrando com ele não acontece nada. Eu o trato bem e fiz questão de esquecer a forma ruim como ele se portou. (RAQUEL)

Aluna totalmente nua em um álbum de fotos

Eu tive três alunas do Ensino Médio, noturno, que foram passear em uma cidade de águas termais. Na volta, elas vieram falar comigo e contar sobre a viagem; disseram que havia sido muito bom e mostraram as fotos para mim e para a professora de Física. Eu, inocentemente, peguei essas

fotos para ver. Quando eu abri levei um choque, porque eu não esperava que ao abrir eu fosse ver a menina totalmente nua com as pernas abertas na primeira página, mostrando tudo o que ela podia mostrar. Outras fotos com o bumbum para trás, em infinitas posições apelativas. Eu fiquei muito constrangida com a situação, até meio chocada para dizer a verdade. Depois eu fui analisar e fui tentar amenizar a situação para mim mesma imaginando que aquilo deve ser normal para os jovens, mas eu pensei: *Gente, onde é que chegou a juventude?* Eu posso estar sendo até meio antiquada, o pior de tudo é que ela não mostrou apenas para nós professoras. Em uma das minhas aulas eu vi essas fotos correndo, escondidamente, nas mãos dos meninos dentro da sala. Isso aconteceu por volta de 1999. Recentemente, eu vi a menina que estava nas fotos mais chocantes trabalhando numa loja de venda de roupas em um shopping. Eu entrei e conversei normalmente com ela. Eu perguntei se ela estava estudando, ela disse que casou, teve filhos e estava lutando e trabalhando com dificuldade para criar os filhos, mas não estava estudando. Eu perguntei a ela se não pretendia voltar a estudar. Ela respondeu que a vida dela estava muito difícil, que os filhos estavam pequenos. Mas eu não perguntei mais coisas, por pudor, para não constrangê-la. Eu percebi que quando ela me viu entrando na loja, ela ficou meio sem graça. (RAQUEL)

Aluno apaixonado seguindo a professora

Eu já levei cantada de um aluno; um aluno já apaixonou por mim. Ele me perseguia na rua e foi complicado. Ele escreveu no verso da prova uma carta de amor extremamente poética e bonita, mas eu fiquei muito constrangida. Um juvenzinho, provavelmente eu tinha uns 10 anos a mais do que a idade dele, não sei precisar ao certo. Eu escrevi no final da prova: *Muito bonito o seu poema e agradeço por ele.* Fiz de desentendida. Ele ainda escreveu assim no final da prova: *Vamos sair professora, eu estou apaixonado por você, eu só penso na senhora.* Aliás ele escreveu: *Você.* Nem senhora ele colocou. Eu fiquei sem graça, mas não podia deixar aquela prova sem responder. Aí eu cai na infelicidade ou felicidade de escrever que ele era uma pessoa muito boa, que eu era sua professora, que ele encontraria uma menina da mesma idade dele, tão legal quanto ele. Que eu não seria a pessoa adequada. Depois eu percebi que ele passou a me seguir de carro. Acho que ele virava antes de chegar em minha casa.

No começo, eu nem notei que ele me seguia, depois é que desconfiei. Um dia eu cheguei em um shopping e dei de cara com ele, eu notei que algumas vezes ele me seguiu até lá, pois sempre aparecia na hora exata em que eu chegava e nos mesmos lugares. Ele ficou emburrado comigo um tempo, acho que ele se sentiu rejeitado. Foi difícil a situação. Se não me engano eu tive mais um ou dois meses de aula com ele. (RAQUEL)

Agressão verbal entre namorados na sala de aula

Havia um casal de namoradinhos na sala. Um certo dia, eu percebi que o namorado estava violento com a namorada. Ele saiu deixando ela para trás chorando na sala. Eu me aproximei dela e perguntei: *O que está acontecendo? Porque você está chorando desse tanto?* Ela respondeu: *Meu namorado é muito violento, ele briga demais, qualquer coisa ele tem ciúme.* Eu fiquei com dó dela e falei assim: *O que foi?* Ela disse: *Ah, professora, teve vezes que ele já chegou até a me bater.* Eu disse: *Você é muito jovem, pensa o que você quer da vida. Você é muito novinha.* Ela disse: *Ah, professora eu estou apaixonada.* Eu respondi: *Tá, tudo bem, não tem problema você estar apaixonada, mas conversa com ele, você é uma pessoa mais calma. Tenta conversar com ele numa boa. Pensa direitinho também, será que é esse rapaz que você quer para sua vida? Pensa no futuro, você está pensando em casar. Pensa se é isso mesmo que você quer. Ele te bate agora, é violento com você. Será que ele não vai ser violento quando você casar com ele? Pensa sobre isso, sobre sua vida. Conversa com ele e tenta entrar em um acordo.* Depois dessa situação, esse menino ficou com raiva de mim, os dois eram meus alunos e estudavam na mesma sala. Não sei como ela contou a nossa conversa, para o namorado dela. Esse menino ficou muito revoltado comigo e eu não sei porque. Um certo dia, ele estava nervoso na sala, eu pedi para ele acalmar, era uma situação de indisciplina. Daí o menino saiu xingando, saiu da sala sem autorização. Ele saiu correndo da sala e na hora que ele acabou de sair, acho que estava em uma situação de prova, é isso mesmo. Eu lembrei... Ele sempre colava dela nas provas. Ai eu pedi para um deles mudar de lugar e ele ficou com muita raiva porque era sanguessuga da namorada. Quando ele chegou na porta, ele começou a gritar e me xingar para todo mundo ouvir, gritando e xingando aqueles palavrões horrorosos. Daí eu fiquei muito constrangida com a situação. Depois eu fui à direção e

contei o que tinha acontecido, pedi ao diretor para tomar uma providência, porque aquela agressão verbal não poderia ter acontecido, uma agressão verbal que provavelmente poderia até passar para uma física. Pedi para chamar a mãe e o pai do aluno. Eu falei que não o aceitaria na minha aula sem conversar com os pais dele antes. No dia seguinte eu não tinha aula, e depois, no outro dia o diretor chamou e a mãe dele foi. O pai não foi e eu não sei o porquê. Quando chegou lá ele começou a querer ser agressivo de novo, verbalmente. Aí eu contei para a mãe dele a situação. Eu disse que ele xingou e disse que isso não poderia acontecer. Disse que tinha que conversar para ver o que estava acontecendo. Conversamos com ele numa boa, pedi para ele ter um comportamento mais adequado e depois nunca mais ele me desrespeitou dessa maneira. Eu falei para ele que não poderia ficar xingando todo mundo e nem ficar gritando. Depois disso, parece que passou aquela raiva e ele passou a conviver comigo naquela sala de aula, sem me agredir. Há um ano atrás eu encontrei ele na padaria, já bem modificado. Ele ficou alegre e disse: *Oi professora, tudo bem?* Ele ficou alegre em me ver. Eu o cumprimentei, perguntei o que ele estava fazendo e etc. Eu me senti bem, fiquei feliz por ter passado aquela situação desagradável. (RAQUEL)

O "cofrinho" da aluna

Outro dia, uma aluna muito bonitinha, foi para a aula de laboratório com uma calça baixa, dessas de cós muito baixo. Ela sentou no banquinho do laboratório ao lado de um colega. Durante a aula, eu via que o menino só olhava para baixo. Ele ficava olhando só para baixo. Eu pensei: *Porque será que esse menino está olhando tanto para baixo?* Eu não tinha percebido, quando eu olhei uma boa parte do bumbum dela estava de fora. Mais ou menos uns seis centímetros do bumbum dela de fora, mostrando o "cofrinho" que eles falam. No meio da aula explicando mitose e meiose, eu disse: *Vamos prestar atenção à aula e deixar de olhar para outros lugares.* O menino percebeu que eu dei uma olhada rápida para o lado dele. Ele automaticamente ficou vermelho e tirou os olhos do "cofrinho" da menina e prestou atenção a aula. O menino ficou vermelho, mas ninguém percebeu. Depois a menina foi levar o caderno para eu dar o visto na mesa e eu cochichei com ela. Eu disse: *Olha, toma cuidado ao se sentar porque fica um pedaço do seu bumbum de fora e os meninos ficam olhando. Às vezes*

fica meio ruim para você. Ela pediu desculpas e eu disse que não precisava pedir desculpas porque eu somente estava dando um toque para que ela se cuidasse. Eu falei: *Toma cuidado.* (RAQUEL)

Professor gay

Numa palestra em um evento de Biologia, um professor que aparentemente parecia ser homossexual, estava fazendo análise de uma imagem dentro do conteúdo que ele estudava, dentro da visão dele, dos estudos que ele vinha fazendo. Uma moça de mais ou menos 40 anos virou para mim e falou assim: *essa ai é a visão gay da Biologia.* Aquilo me doeu na hora. Tinham três pessoas atrás que poderiam ter ouvido e mais umas três pessoas na frente também, eu fiquei até constrangida com a situação de ficar ao lado de uma pessoa que fala um tipo de coisa assim. Logo em seguida uma amiga chegou e me chamou para almoçar. Eu fiquei feliz de sair dali e não fazer parte daquilo que me doeu na hora. (RAQUEL)

Comentário e preconceito contra homossexuais

Uma vez eu fiz uma pesquisa com professores, sobre a vida deles e alguns relataram que eram solteiros. Um grande número deles eram homens com idade variando entre 23 até 35. Uma pessoa que viu esses dados falou assim: *Se esses caras são solteiros, eles são gays.* Eu achei estranha a colocação da pessoa, eu pensei: *Se a pessoa acha que o cara está solteiro porque é gay, então ela deve estar pensando que eu sou sozinha porque eu sou homossexual.* Eu achei estranha a situação e pensei: *Eu não sou mesmo e se caso eu fosse, nem sei se eu teria que ficar preocupada com isso.* (RAQUEL)

A VIAGEM...



(Foto: a autora)

"Quem viaja tem muito para contar"

(Walter Benjamim)

ENTRELAÇAMENTO DE SIGNIFICADOS... AS MÔNADAS E A PESQUISADORA

As mônadas nos possibilitam construir uma infinidade de significações, visto que a interpretação é subjetiva. Isso me seduz para apresentar os sentidos que produzi para as mônadas desta pesquisa. Inspirando-me na obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, escrita por Walter Benjamim, passei a escrever sobre esses sentidos.

Ao longo de sua obra, Walter Benjamim deixa pistas que instiga o leitor a procurar sentidos que, antecipadamente sabemos, não são únicos, mas sim múltiplos e historicamente construídos e reconstruídos pelos diferentes sujeitos, independentes do tempo e do espaço em que vivem.

Dessa forma, as mônadas produzidas por esse autor na obra *Infância em Berlim* possibilita a leitura do conteúdo e forma como uma unidade de sentidos. Assim, as experiências pessoais do autor vão despertando nossas experiências e memórias e, em meio à leitura, surpreendemos-nos viajando juntamente com o autor a um passado e a um futuro quase que ao mesmo tempo.

Saliento que outros sentidos são possíveis, no entanto, acredito que os sentidos aqui expressos podem ser produtores de tensões e essa é a minha intenção. Produzir tensão no presente a partir de um passado vivido e ressignificado por diferentes narradore(a)s.

A primeira aula de Educação Sexual no Ensino Fundamental;
As aulas de Educação Física;
Abuso sexual infantil no caminho da escola;
As conversas dos alunos

Tal qual acontece nos textos benjaminianos, nesta pesquisa, algumas mônadas oferecem-nos uma intrigante imagem da infância. A criança que surge nas mônadas aqui apresentada, é aquela que questiona, que resiste, que possui racionalidade. Em suas memórias, o(a)s professore(a)s nos dizem que as crianças são sujeitos na história. Isso fica explícito quando rememoram comentários sobre determinada "professora gostosa" e discussões sobre sexualidade, ocorridas entre intervalo de aulas, durante suas infâncias.

Namoradinho e brigas de amor nas séries iniciais;
Cabelo curto, apelido e brigas;
Valeu gatinha;
Óculos, piadinhas e exclusão na infância e na adolescência;
Agressão verbal entre namorados na sala de aula;

O mesmo acontece quando rememoram a paixão por uma colega de sala, a agressão com lápis, a aprendizagem e o uso de óculos, evidenciando um quadro de conflitos e de dificuldades de relacionamentos com pais, professore(a)s e colegas. Dificuldades que são passíveis de questionamentos das tendências culturais que indicam a desqualificação

da criança como produtora de conhecimento, e no caso desta pesquisa, criança produtora de conhecimentos sobre sexualidade.

Belas pernas finas, abuso sexual infantil e religião
Humilhação na infância
O macacão azul
As bonecas na infância

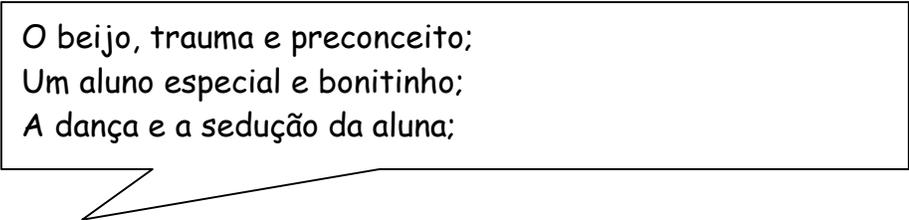
As mônadas apresentam brechas para pensarmos na infância e, também na adolescência, como um período de vida que interfere na formação de um futuro professor, no qual são produzidos crenças, valores e conhecimentos acerca da sexualidade. Por isso mesmo, este é um período no qual as trocas são fundamentais, conforme nos aponta Maria Carolina B. Galzerani (2005, p.66) "troca de visões de mundo e de sensibilidades".

A foto da revista na cadeira do professor;
O dia em que a professora usou um vestido
Bilhete de amigo secreto;
A brincadeira dos dez dedos;
As roupas, os risinhos e as paixões das alunas;
As roupas provocantes das alunas;
Alunas folheando revista masculina na aula

As mônadas também nos apontam os alunos, principalmente adolescentes, como pessoas atentas às subjetividades, atentas àquilo que

não é conhecimento oficial, mas que informalmente, por meio da ação docente também ensina. As mônadas nos leva a pensar que esses alunos, intencionalmente, questionam a sexualidade do(a)s professore(a)s incitando-os ao discurso. Uma vez que esse(a)s professore(a)s nada dizem, ou dizem por meio de gestos e ações que silenciam esses questionamentos, exercem um poder disciplinador informando a cada um o modo de ser sujeito 'sexuado'.

No entanto, ao tremer com uma foto na mão, ao ficar com o rosto vermelho e sentir vergonha, ao tomar uma revista das alunas ou mesmo ao dobrar um bilhete e guardá-lo sem nada dizer, o(a)s professore(a)s estão denunciando as fragilidades dos seus discursos e colocando em suspensão toda a norma que qualifica os sujeitos como normais ou anormais. Outro desvelamento que as mônadas nos apresentam está relacionada aos sentimentos e sofrimentos do(a)s professore(a)s quando se vêem protagonistas de situações que são consideradas como anormais para o seu grupo de trabalho.



O beijo, trauma e preconceito;
Um aluno especial e bonitinho;
A dança e a sedução da aluna;

As mônadas evidenciam os temores de professores e professoras quando se percebem apaixonados por algum(a) aluna(a). Eles(as) sentem desejo, atração, são assediados e ao mesmo tempo se comportam de

maneira sedutora, porém devido a preconceitos ou medo de perder o emprego, passam noites sem dormir preocupados com a forma como devem agir. Por mais que tentem controlar os sentimentos, às vezes ele(a)s se envolvem com o(a)s aluno(a)s e ficam dias, meses ou até mesmo anos carregando culpa por terem experimentado aquela situação. Ou seja, os próprios professore(a)s, mais do que qualquer outro profissional da escola, ficam em permanente estado de alerta consigo mesmo, vigiando e punindo-se ao mesmo tempo, numa tentativa desenfreada de evitar que relações afetivo-amorosas aconteçam com aluno(a)s.

O mestrado - a aceitação;
A terapia como ajuda sexual;
A homossexualidade como descoberta;
Comentário e preconceito contra homossexuais;
Primeiro namorado, primeira vez sexual: céu e inferno;
A namorada, a paixão por um rapaz e a religião.

As mênadas evidenciam que essa vigilância constante parece acentuar-se quando esses professores, assumidamente, se posicionam fora da norma. O(a)s professore(a)s que assumem um orientação sexual diferente daquela considerada padrão, ou seja, diferente da heterossexualidade sentem que são constantemente questionados, julgados e sofrem quando se esforçam para esconder, ou não deixar aparecer a sua verdadeira orientação sexual.

Depoimentos íntimos
A aluna com calcinha enfiada
Desabotoar a blusa, abrir as pernas e dar um
beliscão

As mônadas revelam professores e professoras constrangidos perante o assédio de alunos. Sem ter certeza sobre a melhor atitude a tomar, o(a)s professore(a)s esgotam qualquer possibilidade de aproximação e de uma forma direta e categórica informam que a amizade é o único sentimento possível nessa relação.

O diálogo que não aconteceu na licenciatura
A saia curta da professora
Relação com os alunos
Descobrir a sexualidade na adolescência dos
filhos

Nas mônadas, o(a)s professore(a)s aparentemente acessíveis e "bem resolvidos" constroem uma barreira intransponível que impede a existência de comunicação entre ele(a)s e seus alunos, além daquela que existe durante as aulas. O que percebo é que "ser resolvido" não é simplesmente estar disposto a falar sobre sexualidade, é algo muito maior que se insere numa complexa rede de relações pessoais.

Momentos de reunião
Ter duas caras ou ter namorado
Desvelando a homossexualidade do professor
Professor gay

Não somente o(a)s aluno(a)s mas também o(a)s colegas de profissão apresentam atitudes ou discursos que imobilizam e paralisam qualquer reação defensiva por parte dos outro(a)s professore(a)s. Percebo que mesmo sabendo que estão sendo manipulado(a)s ou coagido(a)s, algun(ma)s professore(a)s preferem calar-se, isolar-se ou fingir que nada aconteceu. As mônadas evidenciam que, em alguns casos, o(a)s professore(a)s inventam desculpas para não enfrentar a realidade e não se colocarem como sujeitos sexuados nas relações.

Pornografia e Erotismo numa viagem de ônibus
Coisas loucas e diferentes
Sexualidade além do enfoque biológico
A mãe-mulher-professora

Ainda pensando na perspectiva de "ser resolvido", percebi que o(a)s professore(a)s que assumem a sua sexualidade e que se dispõem a trabalhar com essa temática, enfrentam não apenas as dúvidas e os questionamentos de seus alunos, como também enfrentam situações de dificuldades pessoais e situações de embate com seu(ua)s próprio(a)s colegas de profissão os quais são percebidos nas mônadas: Drag queen,

prostituta e travesti dentro da sala de aula; Quem fala o que quer, ouve o que não quer; Os projetos na escola

A leitura do conjunto monadológico sugere que, na escola, professore(a)s e aluno(a)s convivem com algo muito maior do que apenas o conhecimento científico. Ele(a)s convivem com certezas sobre o que se é e o que se deve fazer, ao mesmo tempo, duvidam dessas certezas porém não conhecem um jeito diferente de fazer as mesmas coisas e continuam agindo, na grande parte das vezes, como sempre agiram: seguindo normas de conduta e padrões de comportamento que já estão bem cristalizados e naturalizados.

Em uma leitura pontual das mônadas, numa tentativa de desvendar como a sexualidade marca as relações pessoais, percebo o(a)s professore(a)s como pessoas auto-suficientes, apaixonadas, sedutoras, confusas, solitárias, traumatizadas, constrangidas, despreparadas, medrosas e tímidas. Pessoas auto-suficientes que aprenderam a solucionar problemas dos outros e os seus próprios, são capazes de lidar com o inesperado e o imprevisto em qualquer situação. Na maioria das vezes são as principais responsáveis pelas decisões econômicas de suas vidas e isso converge em um alto grau de independência financeira e física.

Por outro lado, são pessoas apaixonadas e sedutoras que dependem emocionalmente de outras pessoas, fato que produz um misto de confusão, medo e solidão gerando dúvidas sobre o próprio exercício da sexualidade na escola. Parece que ser professor ou professora não combina com ser uma pessoa sexuada. Parece que existe uma norma

instituída sobre o modo de viver desses profissionais, essa norma indica que as escolhas dessas pessoas são vigiadas por olhares atentos que determinam o que cada um pode fazer, por exemplo, que roupas devem usar ou quais palavras podem dizer. Profissionais que não se adequam a essas normas são vistos como estranhos. Para continuar pertencendo ao quadro de docentes dos espaços escolares, essas pessoas sofrem com as limitadas possibilidades de escolhas que a instituição escolar permite.

Ao transitar entre as escolhas possíveis, o(a)s professore(a)s instituem para si mesmo poucos espaços de existência. Espaços nos quais situações do cotidiano são vigiadas e altamente questionadas. Assim, o envio de um ramalhete de flores, o uso de roupas como saia, vestido ou camisa florida, as revistas, as fotos eróticas servem de artifícios utilizados pelo(a)s aluno(a)s para questionar a sexualidade do(a)s professore(a)s. Ao perceberem que são vigiados, o(a)s professore(a)s intencionalmente, ou não, tentam encobrir a sua própria sexualidade e adotam determinados modos de ser professor.

Por exemplo, ao invés de promover debate ou discussão durante as aulas, eles realizam sermão com possibilidade de punição para quem folhear revistas eróticas ou olhar fotos de pessoas nuas. Essa tentativa, quase sempre frustrada, de controlar o desejo do outro, parece marcar o(a)s professore(a)s como sujeitos-assexuados, no entanto, por mais que se tente encobrir a sexualidade das pessoas, ela se faz presente e incita o questionamento.

A timidez, o constrangimento e o medo, também são marcas que interferem nas relações pessoais desse(a)s professore(a)s e impedem algum(ma)s de trabalhar com a sexualidade enquanto conteúdo de ensino. Em contrapartida, as situações cotidianas frente o despreparo profissional devido às dificuldades encontradas tanto na formação inicial quanto na formação continuada, faz com que aprendam a ignorar ou a trabalhar com essa temática. Isso reforça a idéia de que a relação professor-aluno é marcada pelas experiências de sexualidade que ocorreram ao longo da vida destas pessoas, uma vez que, é na própria prática que o(a)s professore(a)s encontram alternativas para lidar com esse assunto.

Assim, é possível perceber que o(a)s aluno(a)s, nas memórias destes professore(a)s, são tidos como curiosos, desinibidos, agressivos, sedutores, ciumentos e cheios de dúvidas. Percebi que os comportamentos dos alunos mais destacados pelo(a)s professore(a)s são a sedução, curiosidade, agressividade, desinibição, autonomia e discriminação. Os alunos, por meio de práticas aparentemente inocentes, ingênuas ou até mesmo agressivas, como colocar foto de pênis na cadeira de um professor para testar a sua reação, ou mais sutis como escrever bilhetes amorosos em provas, desestabilizam as certezas que o(a)s professore(a)s possuem sobre o que é ser professor e colocam a sexualidade desse(a)s em evidência. Isso também significa que direta ou indiretamente, o(a)s professore(a)s percebem a necessidade e o desejo que o(a)s aluno(a)s possuem para falar sobre sexualidade.

Entre os sentimentos do(a)s aluno(a)s que são percebidos pelo(a)s professore(a)s, os mais destacados são medo, timidez, vergonha, solidão, ciúme, aceitação/negação, constrangimento, paixão, inveja e preconceito. Lidar com os sentimentos e os comportamentos do(a)s aluno(a)s parece não ser algo tão fácil. O diálogo com a turma ou a conversa informal foram as estratégias mais lembradas pelo(a)s professore(a)s para resolverem situações como assédio de alunos, tentativas de sedução e brigas de namorados. Isso indica que, quase sempre, a tendência do(a)s professore(a)s é agir de modo normatizado e naturalizado como certo, por exemplo, conversando com os(as) alunos(as) e convencendo-os(as) da impossibilidade de uma relação afetivo-amorosa entre eles. Entendo que o problema não está na conversa, mas sim nos motivos apresentados pelos(as) professora para a impossibilidade dessa relação.

Quase sempre, a diferença de idade ou alguma questão ligada a aspectos profissionais aparece em posição privilegiada em relação à questão sentimental. Ou seja, parece que existe uma imagem do(a) professor(a) como o "ser superior", desprovido de sentimentos, aquele que não pode se apaixonar, pois caso isso aconteça ele pode ser destruído, e o(a) aluno(a) como um "ser inferior", aquele que é passível de controle, aquele que pode ter sua paixão apagada ou silenciada pelas palavras do(a) professor(a). Assim, é o(a) professor(a) quem determina o tipo de relação que será estabelecida, ao aluno(a) cabe apenas aceitar a decisão. Essas decisões não são sempre definitivas, pois professore(a)s são pessoas tanto como os(as) alunos(as).

Muitas vezes os(as) professore(a)s ultrapassam os limites das normas tidas como certas e agem segundo seus impulsos, mesmo carregados com culpa, encontram uma desculpa para justificar suas ações. A questão do tempo ilustra essa situação. Uma professora que se percebe apaixonada por um aluno decide não se envolver com ele porque está na condição de professora. No entanto, apenas dois meses depois, ao encontrá-lo em um local público permite um envolvimento com contato físico, porque já não é mais sua professora. Que relação de espaço - tempo é estabelecida por esta professora? Enquanto professora não pode namorar um aluno, sendo ex-professora pode?

A norma parece dizer que na escola não existe espaço para relações afetivo-amorosas-sexuais. Na escola somente existe espaço para relações mecanizadas, relações que são permeadas por complexos processos de observação e vigilância. Nesse sentido, a escola, na memória do(a)s professore(a)s revela-se como um local completamente fragmentado. As relações pessoais com as pessoas que trabalham na parte administrativa e pedagógica são rememoradas como suporte para resolver conflitos e situações-problema e raramente são reconhecidas como parceiras para promover um melhor ensino e aprendizagem.

O(a)s colegas professores surgem como pessoas que quase sempre trabalham isoladamente e quando conversam sobre sexualidade, o tema da discussão quase sempre é a sexualidade do outro e quase nunca a própria sexualidade. A sala de aula e o horário das aulas aparecem como espaço-

tempo restrito e insuficiente para trabalharem numa perspectiva diferenciada daquilo que já estão acostumados a fazerem.

Mentira ou omissão para a mãe;
Desgosto e desvelamento sexual;
A mãe é a primeira que sabe e é a última que admite;
Autoritarismo do pai, submissão da mãe e falta de afetividade;
Gravidez da irmã na adolescência;
Auto-suficiência e solidão no mundo moderno
Ausência de carinhos da mãe
Namoro duradouro e casamento
Os solteirões
A tia lésbica

As mônadas possibilitam compreender que a própria família também surge nas memórias do(a)s professor(a)s como uma instituição autoritária, pouco afetiva, partida/fragmentada, desunida, frustrada, cheia de segredos, omissões, mentiras. Nas mônadas percebo que para esse(a)s professores, as questões da sexualidade foram na maioria das vezes ignoradas pelas suas famílias ou valorizadas como algo muito importante que deveria ser tratado com certo distanciamento, obedecendo a valores religiosos ou morais.

A questão do exercício da sexualidade aparece meio negligenciada, às vezes oculta, ou invisível entre os membros. Em relação às famílias do(a)s aluno(a)s, estas são lembradas como conflituosas e confusas, muitas vezes, o(a) professor(a) ao invés de buscar apoio na família faz exatamente o contrário, oferece uma escuta atenta para os problemas

individuais dos(as) alunos(as) e juntamente com eles(as) procuram por saídas ou soluções, como sugere a leitura da mônada: O caso da dor pessoal da aluna.

Enfim, nas narrativas do(a)s professore(a)s participantes dessa pesquisa, a sexualidade, ao mesmo tempo, aparece como um campo fragmentado, bem marcado e delimitado no contexto escolar, interferindo nas relações pessoais. Ora causando descobertas, ora suscitando dúvidas ou suspeitas. Nesse sentido, as mônadas revelam que a sexualidade é causadora de incômodo e questionamentos para o(a)s professore(a)s tanto no âmbito da profissão quanto no âmbito dos sujeitos. Por mais que tentem, não conseguem isolá-la do contexto escolar. Pelo contrário, em todos os espaços da escola, a sexualidade é questionada e investigada. Na escola a incitação ao debate sobre sexualidade é permanente, seja por meio das brincadeiras do(a)s aluno(a)s ou pelos sentimentos e comportamentos que ele(a)s apresentam.

Ao considerar que existe essa incitação ao discurso, também estou considerando que existem o(a)s professore(a)s que se dizem não preparados, ou esperando que a sua sexualidade se resolva como se isso fosse suficiente para lidar com a sexualidade do outro. Independente da sexualidade do(a) professor(a) ser "bem resolvida" ou não, cotidianamente, ele(a) lida com a sexualidade dos outros porque ela é constitutiva do sujeito. A idéia de que o(a) professor(a) precisa estar com a sexualidade bem resolvida foi uma invenção sedimentada ao longo do

tempo, que serve como uma excelente justificativa, para o silenciamento dessas questões no campo educacional.

Percebi também que a formação inicial é pouco rememorada pelo(a)s professore(a)s, isso significa que uma minuciosa investigação dos currículos de formação de professore(a)s se faz necessária. É importante aproximar os licenciandos do mundo real. Mary Neide D. Figueiró (2007, p. 259) questiona que "se se pretende aproximar o futuro profissional, do mundo real, como fazê-lo se não damos, no currículo, um espaço considerável à questão da sexualidade e do corpo?"

Também as mênadas revelam que ao longo do tempo o(a)s professore(a)s constroem habilidades metodológicas para enfrentar as situações ligadas à sexualidade, isso não significa dizer que a escola transforma-se em um espaço de terapia, pelo contrário, é a partir dessas habilidades metodológicas que os professores constroem espaços educativos de atuação. No entanto, não podemos ignorar que a lacuna existente nos cursos de formação deve ser preenchida com conhecimentos que vão ao encontro das questões do cotidiano de sala de aula, como por exemplo, conhecimentos sobre sexualidade.

Antes de prosseguir falando sobre a formação inicial, sobre os currículos de formação de professore(a)s, quero conversar um pouco com outros companheiros de viagem sobre aquilo que estou chamando de sexualidade. Mas agora é preciso reduzir a marcha, pois existe uma curva logo à frente...

DEPOIS DA CURVA...



“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

(Michel Foucault)

PODER, SABER E A RELAÇÃO DO QUE SE CHAMA SEXUALIDADE

Interessa-me pensar a sexualidade a partir dos trabalhos de Michel Foucault, o filósofo francês que não se preocupou exclusivamente com a instituição pedagógica, mas tornou-se um estudioso de instâncias que diretamente estão relacionadas à Educação. São elas: poder, saber e subjetividade. Ao procurar elementos para entendê-las, o filósofo deixou brechas para que não somente nós pesquisadores da Educação, mas também pesquisadores de diversas áreas do conhecimento humano se aproximassem dos seus trabalhos. Uma dessas brechas está relacionada à compreensão da sexualidade humana a partir de um olhar diferenciado. Para isso, o autor se propôs a escrever a História da sexualidade e publicou três volumes: *História da sexualidade 1: a vontade de saber*; *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* e *História da sexualidade 3: o cuidado de si*.

Nestas obras, Foucault não se preocupou em apresentar análises definitivas e também não se preocupou em escrever a história das condutas ou das práticas sexuais. A sua preocupação ao escrever sobre como se construiu uma experiência da sexualidade nas sociedades ocidentais e na Antiguidade, apresenta possibilidades inovadoras para a reflexão sobre a temática da sexualidade na contemporaneidade. Mesmo sabendo que essa não é a única possibilidade de discutir essa questão, neste capítulo, a nossa intenção é apresentar alguns temas discutidos por esse autor, bem como, por alguns dos seus leitores.

A vontade de saber produzindo a vontade de conhecer

Ao escrever a obra intitulada *História da Sexualidade I - a vontade de saber*, Foucault focaliza alguns pontos, historicamente significativos, que nos direcionam a olhar para a sexualidade no cotidiano da escola e questionarmos certos discursos que são produzidos. Nos instigam a rever os discursos prontos e encerrados. Discursos que eliminam qualquer tentativa de revirar a história do avesso, de irmos à busca de uma história que ainda não foi contada.

No cotidiano da escola é possível verificar que os discursos relacionados ao exercício da sexualidade são muitos, porém na maioria das vezes, não aparecem nos currículos escolares e não aparece nos currículos de formação de professore(a)s como conhecimento, mas sim como situações/problema. As mônadas sugerem que, tanto nos cursos de licenciatura quanto nas escolas, esses discursos e situações-problema são construídos no âmago das relações pessoais. Na obra, *História da sexualidade 1*, Foucault nos adverte sobre as múltiplas formas que o exercício da sexualidade assumiu ao longo do tempo, ora sendo tolerado e vivenciado como uma prática comum; ora sendo entendido como algo pecaminoso, sujo e condenado ao desaparecimento.

Uma das hipóteses para a compreensão do exercício da sexualidade ao longo da história é pensar que aconteceu uma fase repressiva. Foucault duvida dessa hipótese, ele apresenta detalhes históricos cheios de minúcias e "desenvolve uma interpretação completamente diferente das

relações entre sexo, verdade, poder, corpo e indivíduo" (RABINOW E DREYFUS, 1995, p. 142). A sua interpretação é provocante e instigante, causa um certo desconforto, um certo anseio de liberdade. Uma certa vontade de olhar para esses problemas, situações e discursos com outras lentes. Lentes mais livres, sem aros. Uma vontade de fugir do enquadramento, dos padrões, de determinadas construções teóricas que apresentam verdades únicas, inquestionáveis, que apresentam certezas acerca de qual modelo seguir.

Ao lembrar dos padrões e modelos que são apresentados na sociedade como exemplos a seguir, entendo que costumeiramente, a repressão foi pensada como algo que envolve a proibição e, quando penso em uma proibição quase sempre penso também em algum tipo de controle. No caso da sexualidade, esse controle em torno das condutas e das práticas sexuais, essa censura instaurada em torno do sexo, provocou, no decorrer da história, uma explosão discursiva que regulou o sexo não de forma proibitiva, mas sim por meio de discursos. Discursos que produziam sujeitos. Discursos que produziam sexualidades periféricas como "meninas precoces, colegiais ambíguos, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos" (FOUCAULT, 1988, p. 41).

Discursos que informavam o lugar desses sujeitos como as casas de correção, colônias penitenciárias, tribunais ou mesmo asilos. Foucault questiona a atenção que é dada para essas formas de sexualidades periféricas e questiona as diferentes instâncias que penetram no âmbito

da sexualidade, descrevendo e classificando-a. A sua preocupação volta-se para a "colocação do sexo em discurso". Em outras palavras, o seu interesse é voltado para saber quem fala de sexo, como se fala, em quais lugares e quais são os pontos de vista defendidos.

Nesse sentido, pensar na "colocação do sexo em discurso" a partir do fim do século XVI, muito mais do que um processo de proibição e recusa, pode ser entendido como um processo de incitação, disseminação e implantação da vontade de saber e também, como um processo de criação de várias instâncias como: instância de produção discursiva, instância de produção de poder e instância de produção de saber.

A História da Sexualidade, tal qual é apresentada por Foucault me faz pensar nas diferentes instâncias educativas e, mais especificamente nas escolas. Me faz olhar em volta e para dentro das escolas, olhar para mim mesma e para os outros professore(a)s enquanto sujeitos produzidos e produtores de discursos. Sujeitos que lidam cotidianamente com o prazer-poder-subjetividade. Sujeitos-pessoas-professore(a)s que operam silenciosamente ou explicitamente por múltiplos dispositivos de poder.

Os dispositivos do poder visam controlar a vontade do indivíduo e da sociedade, atuando em rede, com a intenção de obter determinado fim. Isso pode acontecer por meio do dito e do não dito. É nesse sentido que a sexualidade é considerada por Foucault como um dispositivo histórico de poder que se inscreve nas diferentes relações, permitindo o controle sobre o sujeito e a sociedade. Rabinow e Dreyfus, (1995, p. 134) afirmam que dispositivo é um termo técnico utilizado por Foucault e que não foi

satisfatoriamente traduzido para o inglês. Entre as tentativas, os tradutores de Foucault utilizaram a palavra "aparelho" e também a expressão "rede de inteligibilidade". Os autores dizem: "apesar de sua idéia não ter sido explicitada, o domínio para o qual este termo aponta é relativamente claro". (RABINOW e DREYFUS, 1995, p. 134) Foucault, em seu livro, *Microfísica do poder* fala sobre dispositivo como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. (...) Entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (...) O dispositivo tem função estratégica dominante (FOUCAULT, 2004a, p. 244).

Deleuze ao falar sobre as suas leituras de Foucault nos ajuda a esclarecer a noção de dispositivo. Ele diz: "Os dispositivos têm, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam" (DELEUZE, 1990, p.4). Pensando em dispositivo como um conjunto multilinear, na História da Sexualidade, a associação dos discursos médicos com os discursos da Biologia produziram verdades que foram legitimadas pela ciência. Por outro lado, a confissão e os seus procedimentos permitiam interpretar, condenar, redimir e dominar os sujeitos, gerando uma produção de verdades sobre o sexo. Mas, essas verdades não são universais e não são eternas, estão sempre

em produção sob a forma de múltiplos mecanismos de poder e portanto passíveis de questionamento. (FOUCAULT, 1988, p. 75-8)

Ao relacionar dispositivos de poder e Educação, enxergo os processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades. Os documentos oficiais visam propor modelos únicos para um país como o Brasil, atravessado por imensas diversidades sociais. Juntos a esses documentos vem uma orientação de que eles devem ser adaptados à realidade de cada estado ou município.

No entanto, para essa adaptação também existem normas e leis que devem ser cumpridas. Isso significa que o campo de atuação do profissional professor é limitado, é restrito e é imposto. Porém não significa que, nós professor(a)s, devemos ficar à mercê, pelo contrário, é exatamente nesse ponto que temos a oportunidade de olhar de um outro modo, de buscar brechas, de transformar nossas ações atuais e construirmos um novo significado para a nossa ação docente.

Uma ação que também é atravessada pelas nossas experiências individuais e coletivas. Mas, para compreender esses movimentos de busca de novos significados, movimentos de tensões, é importante lembrar que, os sujeitos produzidos e produtores de discursos estão situados numa dada rede de relações e, em grande parte das vezes, no caso desta pesquisa, dentro da academia. E o fato da academia apontar um conhecimento, por meio do currículo prescritivo, como o conhecimento que deve ser ensinado, coloca os outros conhecimentos à margem, por exemplo, conhecimento sobre sexualidade.

Assim, nas mônadas a sexualidade aparece como um componente localizado capaz de estimular a produção de tensões. A localização do contexto e da especificidade aponta como os saberes e as experiências vividas são importantes elementos de resistências. Isso significa que a sexualidade enquanto dispositivo de poder atua não apenas por meio do currículo prescritivo, mas também nas relações pessoais, nas brincadeiras dos alunos, nos risinhos e permite a perpetuação do preconceito sobre as diversas formas do exercício da sexualidade.

É nesse estágio, é olhando de outro modo, é reconhecendo os múltiplos dispositivos que atuam sobre nós mesmos e sobre a sociedade, que encontro um fôlego para transitar no campo das incertezas e das provisoriidades. Ou seja, nesse ponto é possível questionar a sexualidade no currículo de formação de professore(a)s. Pode ser que assim aconteça a construção de outras formas de relação e produção de conhecimentos. Produção do conhecimento coletivo também permeado por modos de ser e de viver. Conhecimentos que também possam ser instáveis, transitórios, mas que sendo transitórios sejam permeados por experiências vividas e não apenas contadas por determinados grupos que estão autorizados a falar.

Pode ser que assim as relações alterem-se. Pode ser que assim a dúvida e o auto-questionamento passem a fazer parte do nosso modo de viver. Pode ser que assim, futuro(a)s professore(a)s, não olhem para a escola apenas como um lugar de produção em série, composto de livros didáticos, filas e falta de material. Pode ser que assim os futuro(a)s

professore(a)s vejam algo mais, além da indisciplina do(a)s aluno(a)s, vejam-no(a)s como também produtores de conhecimento. Nesse caso, não faz sentido falar em poder como sendo apenas coercitivo ou negativo, como algo que já está dado, pronto, acabado, como algo que se exerce verticalmente. Ao contrário disso, faz sentido falar em poder como difuso no social e nas relações. Poder sendo exercido em todos os pontos.

Nesse movimento, é possível entender que o poder não deve ser procurado em um ponto central, ele está em toda parte. Assim, ao pensar no currículo como produto de uma elaboração humana, é possível admitir que ele também fabrica sujeitos através de relações de forças desiguais. As correlações de forças desiguais induzem a estados de poder. "O poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis(...). Onde há poder, há resistência" (FOUCAULT 1988, p. 89-91). O autor nos sugere tomar as formas de resistência ao poder como ponto de partida, para analisarmos os mecanismos que nos aprisionam na nossa própria história.

Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 76-7) nos diz que ao estudar sobre as práticas que ocorriam dentro de algumas instituições como prisão, escola e quartel; Foucault revelou que os castigos e as violências corporais foram sendo substituídos por práticas de disciplinamento que visavam criar corpos dóceis. No livro *Vigiar e Punir*, Foucault (1987, p. 118) define disciplina como "métodos que permitem o controle minucioso das

operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Essa relação de docilidade-utilidade é associada a uma impressão de autonomia do próprio corpo. O interesse da disciplina não é exercer uma permanente coerção, ao contrário, visando uma economia no emprego de utilização de forças coercitivas, forma-se uma “política de coerções” que, por meio de inúmeros mecanismos de vigilância e controle, manipula o corpo, esfacela, fragmenta e, ao mesmo tempo, o recompõe.

Essa disciplina que atua nos indivíduos produzindo corpos dóceis é configuradora de um tipo de poder, descrito por Foucault como poder disciplinar. Um poder que, por meio da disciplina, fabrica corpos dóceis e maleáveis. Um poder que atua ao nível dos saberes e produz formas de estar no mundo e de conhecê-lo. Um poder que além de estar presente nos cursos de formação de professore(a)s, também está presente na escola moderna. A ritualização do ensino, aliada ao poder disciplinar, faz com que neste tipo de escola a ênfase seja manter os alunos dentro de padrões considerados normais.

Carlota Boto (2003, p. 388) afirma que “a escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de organização; trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas e disciplina, hábitos de civilidade e de racionalização.” Com isso, é possível dizer que a excessiva preocupação com a normalidade, ao passar do tempo, se torna notável nos sujeitos. Com o tempo o(a)s professore(a)s aprendem exatamente o que devem fazer, vestir, falar... Com o tempo o(a)s professore(a)s tornam-se

sujeitos "assujeitados-assexuados", sujeitos disciplinados. Tornam-se corpos docilizados, manipuláveis e controlados por normas de conduta.

Aqui vale lembrar de alguns discursos da escola moderna como obrigatoriedade de filas, separação de meninos e meninas, uso do uniforme, proibição do boné. Guacira Lopes Louro afirma que "Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e ao mesmo tempo seus produtores" (LOURO, 1997, p.64).

No entanto, questionar esses discursos não é uma tarefa fácil, olhar para esses discursos de modo diferenciado é, sabidamente, colocar em confronto relações de poder. Desse modo, entendo que além do poder disciplinar, também se faz presente na escola moderna, um outro tipo de poder descrito por Foucault como biopoder.

Foucault parece acreditar que a invenção da sexualidade permitiu a expansão do biopoder à medida que oportunizou uma outra sexualidade vigiada. Entendendo que, desde a antiguidade clássica, o corpo, o poder-saber permeava as relações humanas, a vigilância em torno da sexualidade ampliou-se, principalmente entre os séculos XVII e XIX. Assim, o biopoder, "foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos." (FOUCAULT, 1988, p.132)

Com isso, a vida sexual da população foi considerada como um problema político-econômico e, um pouco mais tarde, passou a ser também um problema médico, ocasionando uma explosão de discurso sobre sexualidade, principalmente na classe burguesa.

Alfredo Veiga-Neto diz que "tomando o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, esse novo poder (biopoder) inventou um novo corpo, a população; mas agora trata-se, ao contrário do poder disciplinar de um corpo com uma multiplicidade de cabeças". Um pouco mais à frente o autor diz: "se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana". (VEIGA-NETO, 2003, p.87)

Regina M. Souza e Silvio Gallo (2002, p. 4), entendem que biopoder e poder disciplinar são tecnologias que se complementam. "Da mesma maneira que a tecnologia do poder disciplinar tem como objeto a sujeição do corpo do indivíduo tornando-o dócil, manipulável, a tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo, mas não um corpo individual e sim coletivo". Os autores dizem ainda: "Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo e, portanto, um mecanismo de individualização, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo, constituindo-se num mecanismo de massificação." (SOUZA e GALLO 2002, p.4).

Com o poder disciplinar surge a norma que substitui de forma diferenciada o papel da lei durante o regime de soberania. Numa tentativa de fazer a distinção entre norma e lei, Foucault nos diz que a lei é criada

pelo Estado e exercida por meio de um poder coercitivo, punitivo, interdito. A sua fundamentação está relacionada a um poder "jurídico e discursivo - poder cujo ponto central se encontra na enunciação da lei", de um lado tem-se o poder legislador e do outro o sujeito obediente. No entanto, ao falar sobre a norma, ele diz que ela foi surgindo como:

(...)mecanismos de poder extremamente novos (...) que funcionam não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos" (FOUCAULT, 1988, p. 80-7).

A norma efetua a relação do corpo a ser disciplinado com a população, ela se aplica a ambos, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos. Nesse movimento de individualização que é, ao mesmo tempo, submetido ao conjunto, o anormal é considerado como aquele que é excessivamente diferente da maioria. Aqui, mais uma vez penso na questão da sexualidade na formação de professore(a)s.

O discurso de que o(a) professor(a) deve dar o exemplo, ser o modelo, o padrão não está presente apenas na escola, mas na sociedade em geral. Nas novelas, filmes e romances, as professoras que se envolvem com alunos mais novos sofrem preconceitos. O contrário, professores com alunas mais jovens, em alguns casos é aceito e até tolerado pela família. Para o professor é normal, para a professora é anormal.

Nas mônadas produzidas nesta pesquisa, a sexualidade aparece como um campo de definição das normas que regem as relações pessoais entre professore(a)s e aluno(a)s instituindo dois grupos: normal e anormal.

Na medida em todos passam a compor apenas esses dois grupos, a norma torna-se saturante. Regina M. Souza e Silvio Gallo (2002, p. 5), dizem que "se a disciplina opera pela instituição da norma, a biopolítica opera pela regulamentação. A articulação norma-regulamentação fica bastante evidente em certos casos, como o da sexualidade, que a partir do século XIX se torna de importância estratégica" e, é constantemente submetida a múltiplos e difusos mecanismos de poder.

Numa outra vertente, voltada para o estudo da subjetividade, Foucault escreveu a *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*, livro dedicado ao estudo sobre "a maneira pela qual a atividade sexual foi problematizada pelos filósofos e pelos médicos, na cultura grega clássica, no séc IV a.C." (FOUCAULT, 1984, p. 16). E escreveu também a *História da sexualidade III: o cuidado de si*, livro dedicado a problematização da sexualidade "nos textos gregos e latinos nos dois primeiros séculos da nossa era" (Idem, p. 16). Se na *História da Sexualidade I*, o interesse do autor esteve voltado para as instâncias de poder e saber, nos livros II e III, Foucault estava preocupado com o problema da verdade, compreendendo-a como não totalmente ligada ao desejo. Ele recuou da sociedade moderna para a sociedade antiga visando investigar as formas que o indivíduo se relaciona consigo mesmo, se constitui e se reconhece como sujeito.

As perguntas que inquietavam Foucault (1984, p. 14) eram: "De que maneira, por que e sob que forma a atividade sexual foi constituída como campo moral? Por que este cuidado ético tão insistente, apesar de

variável em suas formas e em sua intensidade? Por que essa 'problematização'?" Ao tratar da problematização da moral, o autor diz que essa questão ligada à cultura grega e greco-latina estava relacionada aquilo que ele apresenta como "arte da existência". Nas palavras do autor:

(...) práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam em regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 1984, p.15)

Entendo que para Foucault, na modernidade, a integração dessas "artes da existências" às normas e aos códigos existentes, demarca uma diferença na constituição do "sujeito". "(...) o que interessa essencialmente a Foucault não é um retorno aos gregos, mas nós hoje: quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação (DELEUZE, 1996, p. 124). Assim, pensar em arte da existência, não significa querer imitar o modo de viver dos gregos. Não é isso que Foucault propõe. Parece que sua proposta é desviarmos o nosso olhar para a "prática da liberdade", para um outro modo de viver. Que nós conheçamos outras formas da relação consigo mesmo e com os outros e assim, quem sabe, possamos encontrar outras saídas.

Foucault (1984, p. 24) cita que na Grécia antiga a abstinência sexual, ou melhor, a capacidade de desviar-se dos prazeres sexuais, era entendida como uma virtude. Essa virtude mostrava o quanto o homem grego conseguia dominar a si próprio e conseqüente o quanto era digno de

poder sobre os outros. Isso nos aponta que esse homem era um sujeito constituído por práticas de si e a sua relação com os rapazes, com a esposa e com o seu próprio corpo era permeada pelo controle que ele deveria ter.

Em um texto intitulado: *Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault*, Silvio Gallo discute sobre os seminários apresentados por Foucault em Vermont e o curso proferido no "Collège de France", nos quais, Foucault abordou o problema da relação entre dois princípios morais: "Ocupar-se de si mesmo e o conhecer-se a si mesmo".

Foucault propõe-se constituir essa história em três momentos bem demarcados: o período socrático-platônico, em que há, segundo ele, uma forte articulação entre cuidar-se e o conhecer-se; o período demarcado pelos séculos I e II da era cristã, em que o cuidado de si transforma-se em prática cotidiana com grande influência na filosofia estoíca; o período compreendido entre os séculos IV e V de nossa era, em que ganha força e passa a imperar a ascética cristã, marcada pela renúncia de si em benefício de Deus (GALLO, 2006, p. 181-2)

Foucault fala que o princípio do cuidado de si "fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática. Por cultura de si "é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral" que proporcionou a elaboração de um saber (FOUCAULT, 1985, p. 49).

No livro *Hermenêutica do sujeito*, Foucault mostrou que "eu" foi entendido como alma para os gregos (FOUCAULT, 2004b, p. 86). Por isso, em determinado período, o cuidar de si significava cuidar da alma, ao

governá-la, os gregos estariam aptos a governar os outros, a cidade. Em outro momento, o cuidar de si significava cuidar, ao mesmo tempo, da alma e do corpo, "é exercitar-se, treinar-se". (Idem, 2004b, p. 104). Foucault diz que é preciso compreender o que os filósofos e moralistas recomendam como cuidar de si:

Referem-se a todo um domínio de atividades complexas e regradas. Podemos dizer que, em toda a filosofia antiga, o cuidado de si foi considerado ao mesmo tempo um dever e uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados. (Id, 2004b, p. 600).

Ao falar sobre a noção de governamentalidade Foucault diz: "(...) a análise da governamentalidade - isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis - deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo" (FOUCAULT, 2004b, p. 306). O autor afirma que é em torno das relações "poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia" que se pode articular a questão política e a questão da ética. Pignatelli (1994: 128-9) afirma que "A estratégia de Foucault consiste em nos provocar a desenvolver nossos próprios projetos de liberdade, tendo em vista esse perigo insidioso e freqüentemente não-reconhecido da vida moderna."

Desse modo, é possível entender que quando Foucault nos apresenta o cuidado de si, ele nos apresenta, também, uma liberdade para mudar. Silvio Gallo diz que "(...) a tese de Foucault é a de que a cultura de si é uma espécie de resposta a uma certa conformação social, e não um reflexo, uma expressão ideológica de uma ordem material" (GALLO, 2006,

p. 184). Nesse sentido, o cuidado de si, tal qual proposto por Foucault, exige um cuidado permanente e está ligado à uma prática individual de liberdade.

A cultura de si não seria a 'consequência' necessária dessas modificações sociais; ela não seria sua expressão na ordem da ideologia. Constituiria em relação a elas uma resposta original sob a forma de uma nova estilística da existência (FOUCAULT, 1985, p. 77).

Assim, essa liberdade pode ser entendida a partir das nossas práticas educativas. Sabemos que na Educação, há legislações⁷ específicas (BRASIL, 1996; 2001) que estabelecem aquilo que é competência de cada profissional. Assim, podemos começar questionando o que fazemos, como fazemos e porque fazemos. Porque agimos desse jeito e não de outro, porque realizamos determinadas escolhas e não e outras. Trata-se de ficarmos em permanente estado de alerta. Duvidando, questionando, discutindo, problematizando, suspeitando da norma, colocando a norma em suspensão, discutindo o centro, o que é tido como natural.

No entanto, para que essa disposição de questionar nossas próprias ações provoque alguma transformação, esse cuidado de si exige também um cuidar do outro. Guacira L. Louro (1997, p. 141) nos diz que tal disposição para mudança "precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocas idéias, de ouvir aqueles e aquelas que histórica e socialmente foram instituídos como outros".

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação.

Como a questão é pensar em desenvolver nossos próprios projetos de liberdade, algo que exige um cuidar de si e cuidar do outro, é importante olharmos para a placa de advertência que surge à nossa frente. Por que essa placa? Quais perigos estão pela frente? Quando Foucault nos apresenta a sexualidade como um dispositivo de poder permeando relações, controlando sujeitos e sociedades, de que modo a sexualidade pode ser trabalhada como conhecimento? Como a sexualidade aparece no currículo? Quem constrói o currículo escolar?

A PLACA DE ADVERTÊNCIA...



"A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência."

(Michel Foucault)

SEXUALIDADE, CURRÍCULO NARRATIVO E EFEITOS DE PODER, SABER SOBRE O EDUCADOR E ALUNO

Quais conhecimentos compõem o currículo escolar e como são escolhidos? Goodson (2007, p. 244) afirma que "as disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar". Nesse sentido, Matemática e Português em maior ou menor proporção, são conhecimentos que predominaram nos currículos ao longo do tempo.

Outros conhecimentos sempre foram ignorados, ou mesmo excluídos. Conteúdos sobre sexualidade, por exemplo, somente estão aparecendo de forma mais intensa no currículo oficial a partir dos últimos dez anos. Ao longo da história do currículo esse conhecimento não foi considerado como legítimo, exceto, em raras iniciativas de um pequeno grupo de pessoas interessadas em trabalhar com Educação Sexual.

No livro *Educação Sexual pede espaço*, Claudiene Santos e Maria Alves T. Bruns (2000, p.31) apresentam um panorama sobre as iniciativas de alguns pesquisadores, durante a década de 90, no sentido de trabalhar a sexualidade como conhecimento no currículo de formação de professore(a)s. Essas iniciativas, na maioria das vezes, elaboradas em forma de projetos desapareceram tão logo surgiram. Em alguns casos por falta de profissionais que se não se sentiam preparados, em outros, por

decisões de grupos que justificavam a não relevância desse conhecimento na Educação.

Desse modo, em alguns momentos da história curricular, a sexualidade foi compreendida como um conhecimento prático, liberal e em outros momentos como conhecimento proibido ou religioso; como um assunto desnecessário do qual não se podia falar a não ser em confissões ou em consultórios médicos. Sendo um assunto proibido, não podia tornar-se disciplina escolar. Sobre disciplina, Peter Burke nos diz que "as disciplinas científicas, em particular, foram consideradas como uma 'invenção' de fins do século XVIII e início do XIX. (BURKE, 2003,p. 86).

Então pergunto: Será que a sexualidade entendida como um conhecimento escolar deve ser trabalhada em forma de disciplina? De acordo com as sugestões propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), a resposta é não. Nesses documentos, a Educação Sexual aparece como um tema transversal que pode ser trabalhado por qualquer professor de qualquer área de ensino. Nesse caso, qual conteúdo da sexualidade o professor deve privilegiar? Como ensiná-lo?

Alice C. Lopes (1999, p.181), ao discutir sobre "semelhanças e diferenças entre o processo de produção do conhecimento científico e o processo de ensino", salienta que não devemos ensinar apenas os resultados da construção das idéias científicas como uma verdade absoluta. Os erros, impasses e as dificuldades da Ciência, ou seja, o processo histórico, também deve ser considerado no ensino. Nesse caso: Será que devemos, também, considerar os erros, as experiências, as

vivências das pessoas sobre sexualidade? Ou será que essas experiências não devem ser consideradas?

Guacira afirma que "uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas" (LOURO, 2003, p.44), normatizando as ações dos sujeitos para um único padrão de normalidade. Nesse caso, tudo aquilo que não atende as normas compõe uma outra forma de conhecimento que não deve ser trabalhado como conhecimento escolar, pois foge do padrão de normalidade. Algumas disciplinas, alguns conhecimentos já são tradicionalmente reconhecidos. Outras disciplinas consideradas fora do padrão e outros conhecimentos não tradicionais, como sexualidade, não são e dependem de interesses dos grupos profissionais para serem legitimados como conteúdo de ensino.

Ao pensar que a tradição interfere na organização das disciplinas, é possível que determinadas tradições assumem uma visibilidade maior no interior das fronteiras disciplinares. Goodson ressalta que algumas tradições disciplinares podem ser "relacionadas com as origens da classe social e com os destinos ocupacionais dos alunos" (GOODSON, 2001, p. 178). Além disso, também é possível relacioná-las à organização dos profissionais da área, já que as disciplinas escolares envolvem grupos de pessoas com interesses e intenções diferentes, em particular pelos interesses materiais de cada professor(a). Portanto, o autor alerta que os cursos de formação de professore(a)s poderiam aprofundar as discussões sobre os papéis dos futuro(a)s professore(a)s e as opções com as quais eles irão se confrontar ao longo de sua vida profissional.

As disciplinas escolares possibilitam a organização do(a)s professore(a)s em grupos para defenderem e lutarem por seus interesses, bem como, para promoverem ações para a manutenção dessas disciplinas. Esse fato apresenta as pessoas que ocupam posições de poder como responsáveis pelo controle do saber na sociedade. Assim, pensar currículo significa também pensar em uma questão histórica de poder, saber. Mas estudar a história do currículo relacionada com poder, saber não é uma tarefa fácil, uma vez que, não existe na literatura um ponto único e central no qual esse tema foi estabelecido. Pelo contrário, em todos os documentos, o currículo se apresenta como constituído por rupturas, descontinuidades e transformações, ou ainda, como ressalta Alice C. Lopes (2005, p. 263) "hibridizado". Isso não poderia ser diferente, pois o currículo é produto de uma elaboração humana e, sendo assim certamente é permeado por diferentes conceitos e compreensões.

Essas rupturas, construções e elaborações são apresentadas pelos estudiosos deste assunto, entre eles: Goodson (1995); Pacheco (2005); e Tadeu-Silva (1995, 2002) que nos mostram como ao longo do tempo, o currículo foi validado e legitimado por determinados grupos que legalmente estavam autorizados a pensá-lo e concebê-lo, obedecendo a decisões políticas, econômicas ou até mesmo particulares. Nesse sentido, o questionamento sobre os conhecimentos que constituem ou não o currículo, como sexualidade, por exemplo, significa entre outras coisas, questionar o próprio entendimento da palavra currículo bem como os efeitos de poder, saber que são provocados em professore(a)s e aluno(a)s.

O sentido da palavra currículo

Não existe consenso no entendimento da palavra currículo, principalmente, porque, segundo Antonio F. Moreira (1997, p. 11) "esse conceito é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada". No entanto, o autor apresenta algumas definições mais usuais para essa palavra currículo que são: conhecimento escolar e experiência de aprendizagem.

Ao apontar currículo como conhecimento escolar tem-se uma relação direta com o conhecimento pedagógico e didático, com aquilo que deve ser aprendido pelo aluno. Esse foi o sentido mais dominante para a palavra currículo no decorrer da história. Por outro lado, é ainda recente a utilização da palavra currículo entendida como experiência da aprendizagem.

Foi a partir das mudanças que ocorreram na sociedade, tanto econômicas, quanto políticas, sociais e culturais que esse novo entendimento da palavra currículo foi se formando, e assim, passou a significar, também, "o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola". (MOREIRA, 1997, p. 12)

José Augusto Pacheco (2005, p. 29-42) também nos conta o que se entende por currículo. O autor aponta 1663 como sendo o ano em que o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez. O significado atribuído a esse termo foi "curso regular de estudos numa escola ou numa universidade".

Após apresentar os diferentes significados atribuídos por diferentes autores, José A. Pacheco (2005, p. 39) sugere que "devemos reconhecer que a fragmentação do campo curricular compreender-se-á, preferencialmente, pela inexistência de um consenso não sobre o que significa, mas do que deve veicular e do modo como deve ser organizado". O autor aponta ainda, a necessidade de considerarmos, nos estudos de currículo: a epistemologia, a política, a economia, a ideologia, a técnica, a estética e a história. Para ele "o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas".

Por um outro lado, o currículo também pode ser entendido como narrativa. E é nessa perspectiva que Goodson (2007, p. 242) aponta para a importância de refletirmos sobre novas especificações para o currículo. O autor afirma que o currículo prescritivo já está acabando devido às mudanças constantes na ordem social mais ampla que desestabiliza a confortável aliança entre poder e prescrição.

Para o autor, estamos entrando numa nova era que ainda está longe de ser definida. Ao relatar sobre um projeto intitulado "aprendizagem narrativa", o autor afirma que essa pode ser uma saída. O tipo de aprendizagem que ele chama de narrativa é aquela que se "desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Os motivos que emergem nela são: o trajeto, a busca e o sonho". (GOODSON, 2007, p. 248).

Currículo narrativo como possibilidade de ação

A proposta de currículo narrativo, conforme Goodson afirma, ainda está longe de ser bem definida, porém instiga-nos a pensar em novas especificações para o campo curricular. "Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a 'mentira fundamental' que se situa no âmago do currículo prescritivo." (GOODSON, 2007, p.251).

Para o autor, não se trata de escrever novas prescrições, ou novas diretrizes para as reformas, pois não existe mais lugar para o currículo prescritivo nesse mundo de instabilidade e de rápidas mudanças no qual estamos vivendo. No lugar do currículo prescritivo, o autor apresenta a possibilidade de lidarmos com a aprendizagem ligada ao contexto de vida, ou conforme ele denomina, aprendizagem narrativa. Para Goodson (2007, p. 250):

Ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história - tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve.

Quando entendo a aprendizagem situada em um contexto tanto formal quanto informal, aponto que além da esfera oficial e das diversas instituições de ensino, as histórias de vida também interferem na produção de conhecimentos. Então, a partir dessa brecha, é possível repensarmos a questão da sexualidade no currículo de formação de

professore(a)s, levando em conta não apenas o currículo prescritivo, mas também aqueles que vão ao encontro da "aprendizagem narrativa" ou "currículo narrativo".

Nos cursos de formação de professore(a)s, durante o estágio supervisionado, os alunos-licenciando têm a oportunidade de presenciar uma multiplicidade de sexualidades povoando as escolas. A mulher professora/mãe grávida; o adolescente passando por transformações corporais e de comportamento; a criança curiosa em relação ao seu contexto familiar; os alunos, na escola, dando o primeiro beijo ficando com o(a) primeiro (a) namorado(a); os homossexuais convivendo com a maioria de heterossexuais na salas de aula; os bilhetes-cartinhas de amor; a paixão platônica pelo professor(a); as piadas, risadas, torpedos e a troca de informações e confidências entre colegas.

Enfim, essa multiplicidade de sexualidades aponta que a escola continua sendo o espaço privilegiado de aprender, de namorar e de fazer amigos. Mas nos currículos de formação de professore(a)s a escola aparece como o espaço universal do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos validados e legitimados pelos grupos autorizados a pensá-lo. Até mesmo nas discussões e nos relatórios sobre a experiência dos estágios⁸ a sexualidade aparece meio mascarada, meio ofuscada. Ou seja, na grande parte das vezes, nas disciplinas ligadas à licenciatura e em qualquer curso não existe espaço normatizado para esse tipo de discussão, porém na escola e em outros inúmeros espaços de formação,

⁸ Refiro-me à minha experiência como professora de Prática de Ensino e Supervisora de Estágio em Ciências e Biologia, bem como, aos relatórios que recebo dos meus alunos professores- estagiários

futuro campo de atuação profissional dos licenciandos, a sexualidade está atrelada a história de vida das pessoas e, portanto incomoda, intriga e provoca comentários, questionamento e especulações.

Práticas curriculares

Em uma pesquisa realizada por Antônio Flávio Barbosa Moreira, sobre propostas curriculares que foram desenvolvidas, nas duas últimas décadas do século XX, em alguns estados e municípios brasileiros; o autor afirma que as críticas sobre as reformas educativas têm acontecido, não somente no Brasil, mas em grande parte do mundo. Nas palavras do autor:

Reformas curriculares formais, que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco têm contribuído para o enfrentamento dos entraves (MOREIRA, 2000, p. 7,8).

Sobre o movimento de reformas curriculares que ocorreu durante a década de 80, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, o autor afirma que o resultado ficou aquém do esperado sem alteração significativa nos índices de evasão e repetência, no entanto, enfatiza algumas conquistas que ocorreram nesse período destacando "o empenho em democratizar a escola e a valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados, em momentos anteriores, pelo realce dado a métodos, técnicas e experiências de aprendizagem" (MOREIRA, 2000, p. 7).

Na década de 90, o autor afirma que não aconteceram reformulações significativas no campo do currículo. A preocupação com o

conhecimento escolar continuava aparecendo nos textos, porém com notável inspiração nos estudos culturais, pós-modernismo e do pós-estruturalismo. O distanciamento entre as reformas propostas-teoricamente e a realidade vivida no cotidiano das escolas foi notável, com exceção de tímidas inserções de temas como multiculturalismo, gênero e sexualidade.

No início deste novo milênio, após a implementação dos PCN, a sexualidade enquanto tema transversal tem ocupado um maior espaço nas escolas e nas situações de ensino. "Podemos considerar que foi o primeiro reconhecimento oficial, de porte nacional, da necessidade de implantar programas de orientação sexual nas escolas nos dias de hoje." (MEYER et al, 2004, p. 11) Assim, inúmeros projetos surgiram para tentar controlar as situações-problema relacionadas com sexualidade, mas o que se percebe é que a maioria desses projetos enfatizaram a informação, sem considerar a experiência acumulada dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Em decorrência da modernidade, Sônia Kramer (1997: 5) sugere que nós nos acostumamos a olhar para o conceito de melhor como análogo ao conceito de novo, e diz que acostumamos a correr atrás do novo sem questioná-lo. A autora pergunta:

Mas de que é feito esse novo que tanto seduz? Da negação do já existente que se passa a chamar de velho. Esta também tem sido a lógica que vem orientando as propostas pedagógicas: lógica de atualização, que nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno. (KRAMER, 1997: 5).

Ao levar em conta a experiência acumulada ao propor o currículo, então a ação que aconteça sob a responsabilidade de um grupo privilegiado, fica incoerente e inconsistente. No caso da sexualidade na formação de professore(a)s, propostas que levem em conta apenas o que um grupo privilegiado acha importante, não vão ao encontro das necessidades dos futuro(a)s professore(a)s. Nesse caso, uma saída seria pensar em propostas curriculares que levem em conta a participação de todos os sujeitos, mas isso aponta para a impossibilidade de uma proposta única.

Dessa forma, falar de apenas uma proposta, no Brasil, não faz sentido diante da desigualdade e das diversidades de contexto existentes. A idéia é pensar em propostas múltiplas e, nesse caso, penso em currículo narrativo, visto que, a realidade educacional também é múltipla e constituída por múltiplas histórias de vida. Sônia Kramer aponta ainda para a importância de garantirmos, na elaboração de propostas, a dimensão da humanidade que nos constitui. Para assegurar essa dimensão, ela afirma que devemos pensar também nos processos humanos de trabalho, como os que "garantem a possibilidade de que cada qual exerça sua autonomia, sua capacidade crítica e criativa, sua condição de sujeito da história, constituído de linguagem, de narrativa" (KRAMER, 1997, p.33).

Não é possível separar ou desconsiderar as inter-relações das propostas e das práticas. Segundo Alice C. Lopes (2004, p. 112), a política curricular seleciona e organiza o que deve ser ensinado estabelecendo um princípio de distribuição, geralmente desigual. Ela acredita que as

práticas desenvolvidas nas escolas interferem nas políticas curriculares, pois também são produtoras de sentidos. "Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)".

Dentre a diversidade de teorias curriculares que existem, destaca-se nesse trabalho, as pesquisas que estão na articulação entre sexualidade e currículo. No Brasil, uma das mais importantes pesquisadoras que trabalha nessa articulação é a prof^a. Guacira Lopes Louro, que de forma tão adequada para nossa discussão, aponta:

Os discursos traduzem-se fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem as diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições à sociedade lhes atribui (LOURO, 2003, p. 47).

No contexto da investigação aqui apresentada, a compreensão do currículo como conjunto de práticas discursivas que produzem sujeitos, produzem instituições e instituintes e é produzido por eles, faz com que as questões relacionadas com a sexualidade na formação de professore(a)s sejam vistas como constitutivas dessas práticas e desses sujeitos também. Ser professor(a), no nosso caso vai além do exercício profissional meramente racional de práticas pedagógicas no contexto da escola. Ser professor(a) é carregar consigo currículos como práticas,

experiências e discursos que disciplinam, normatizam e produzem sujeitos fabricados para estar dentro do padrão, ou fora dele.

Saliento que diferentes pessoas, portanto, diferentes formas de expressão da sexualidade fazem parte de um mesmo espaço de Educação - a sala de aula. Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 8) nos aponta "o currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero". O entendimento do currículo enquanto fator de produção de sujeitos, indica que os sujeitos são ativos e portanto, também ressignificam esses currículos. Isso aponta para a possibilidade de cada vez mais provocarmos tensões, contradições e produzirmos outras relações no que se refere a práticas sociais.

Porém, nesse ponto do caminho existe um obstáculo que interrompe a viagem. Esse obstáculo são as certezas sobre o que é ser professor. Certezas essas que foram construídas ao longo do tempo e, na grande parte das vezes estão cristalizadas em nossos discursos e nossas ações. Certezas que qualificam e enquadram os sujeito(a)s professore(a)s dentro de determinados padrões. Certezas que nos dizem que ser professor é ser um sujeito que atua dentro de certos limites sem buscar novas possibilidades.

O OBSTÁCULO...



(Foto: a autora)

"Jamais somos aprisionados pelo poder:
podemos sempre modificar sua dominação em
condições determinadas e segundo uma
estratégia precisa"

(MICHEL FOUCAULT)

SEXUALIDADE: PRÁTICA DE SER PROFESSOR(A) E EDUCAR COMO PROFESSOR(A)

Em um artigo com um título bem instigante: *E se o outro é o professor?* Maria do Carmo Martins (2004, p. 109) nos diz que a tarefa de olhar para a subjetividade do professor inserido nas relações de poder "pressupõe as inúmeras tentativas dos pesquisadores da Educação e/ou dos planejadores educacionais em definir o que é, o que deve ser e como deve ser o professor". Ainda nessa perspectiva do que é ser professor, Regina Célia Silva identifica na sua dissertação o perfil do professor/educador sexual apontado pelas pesquisas.

As características apontadas nos documentos para o perfil do professor/educador para abordagem da Educação Sexual no contexto escolar ainda são, por um lado, bastante idealizadas nos seus aspectos subjetivos: ser séria - como se não fosse possível ser alegre ao falar sobre o tema; compreensiva; boa; amiga - características estas atribuídas especialmente ao sexo feminino; para alguns, ser mulher e/ou mãe - escolha que confirma as características anteriores; ter equilíbrio/amadurecimento mental e psicológico, como se fosse possível avaliar a maior parte delas no contato inicial para participação em algum projeto ou experiência. Por outro lado, são altamente exigentes, e até devem sê-lo frente à seriedade da questão, nos aspectos objetivos, ligados mais diretamente à dimensão profissional, por exemplo: estar preparado/ter conhecimento do assunto, ter interesse em desenvolvê-lo e não passar seus valores, como se os professores/educadores já tivessem sido formados para tal em seus cursos de graduação e pudessem ser "escolhidos" entre os melhores para o exercício da atividade (SILVA, 2004).

Este perfil identificado por Regina Célia Silva aponta para uma certeza que foi constituída para o ser professor/educador sexual. Isso significa que ao constituirmos as certezas sobre o ser professor possivelmente estamos, também, limitando parte da sua autonomia e reduzindo o seu espaço de ação. Assim, ao querer considerar a subjetividade do professor, nesta pesquisa, estou querendo olhar para o professor-pessoa a partir de uma outra perspectiva possível.

Quero utilizar a foco da sexualidade para olhar a formação de professore(a)s. Escolhi esse foco por acreditar que ainda existem muitos aspectos nebulosos no processo de formação de professore(a)s. Aspectos ainda não falados, não pensados, ou até falados e pensados, mas ainda não escritos. Talvez escritos, mas não lidos. Não sei ao certo. Apesar dos vários resultados de pesquisas sobre a Educação tratando de temáticas variadas como avaliação, disciplina, ensino-aprendizagem, ainda existem muitas perguntas, dúvidas e incertezas.

Em geral, percebi que falamos muito sobre professore(a)s e aluno(a)s, sobre escola e sociedade, mas ainda continuamos falando pouco ou falando com reservas sobre a pessoa. A sexualidade que é um aspecto inerente à vida parece não fazer parte da vida do professor, parece que este sujeito não está autorizado a expressar sua sexualidade tal qual ela é constituída, mas sim conforme determinados padrões de normalidade.

Em uma entrevista intitulada: *Os diálogos sobre os prazeres do sexo*, Foucault (2005, p. 18) foi questionado sobre a questão do professor homossexual. A pergunta que lhe foi feita relacionava o risco de

professore(a)s homossexuais incitarem os alunos e também, aproveitarem de sua posição para difundirem as teorias homossexuais.

Foucault respondeu que "um professor homossexual não tem porque provocar mais problemas que um professor calvo ou um professor masculino numa instituição onde todos os alunos sejam mulheres". O autor diz que durante muitos anos o(a)s professore(a)s excluíram da história e da literatura os tipos diferentes de comportamento sexual.

Durante séculos a homossexualidade foi explicada como algo intolerável e isso causou um grande dano. Para Foucault (2005, p. 18) "em nenhum caso a opção sexual feita por uma pessoa deve determinar que profissão é-lhe permitido ou proibido exercer. As práticas sexuais não têm absolutamente nada a ver com os fatores relacionados à competência para exercer uma determinada profissão".

Ser professor(a)... O que o(a)s professore(a)s pensam disso? Será que nós professore(a)s compactuamos com a idéia de que o professor é diferente da pessoa? Será que o ser professor(a) ultrapassa a experiência individual e inclui a percepção de pertencer a um determinado grupo? Sabemos que os padrões coletivos para o estabelecimento de grupos mudam de acordo com o lugar e também ao longo do tempo.

Quais são os padrões estabelecidos na atualidade para o grupo que constitui o ser professor(a)? Se ocorrer o enquadramento nesse grupo, como fica a experiência individual? Nesse sentido, ao enfatizar a questão da sexualidade estou entendendo que "o professor é a pessoa. E uma

parte importante da pessoa é o professor" (NOVOA, 1998, apud ROSA, 2004, p. 166).

A sexualidade na escola

Na perspectiva do seu cotidiano, é possível imaginar a escola como um lugar de produção de conhecimento, como um espaço no qual todos os sujeitos estejam envolvidos em prol de práticas que levam a constituição da existência daquele local. Mas a escola é um mundo específico, singular e, ao mesmo tempo, é um mundo que participa do todo. Cada sujeito envolvido na existência da escola também existe fora dela, e o que acontece com os sujeitos fora da escola pode, ou não, interferir nas práticas que são experienciadas no seu interior.

Para a escola moderna, essas práticas devem convergir, pois caso contrário, a sua existência seria contestada. Numa tentativa de continuar existindo e, possivelmente, buscando uma convergência, essa escola que já está inserida em um padrão, tenta padronizar comportamentos e identidades, visando a manutenção da legitimação dos conhecimentos. Ao propor um padrão para os sujeitos, a escola assume um papel social de centralização, que faz as pessoas se reconhecerem como pertencentes.

Aquilo que foge desse padrão não será pertencente e, portanto não estará enquadrado. Estará fora da fôrma, fora do centro, fora da norma. Será entendido como desinformado, excêntrico, anormal. Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro, no livro *Sexualidade(s) e Infância(s)* nos aponta a necessidade de estarmos atentos às relações de

poder que estabelecem verdades e constituem os sujeitos. As autoras salientam:

Ao analisar criticamente os dispositivos disciplinares presentes na escola, onde atuamos como profissionais, estamos ultrapassando a denúncia do conteúdo ideológico dos currículos e ressaltando a configuração autoritária do ambiente escolar e os mecanismos de introjeção da norma. Nessa medida podemos compreender o poder como práticas produtoras de sujeição e exclusão, aparentemente ocultas no cotidiano controlado. A escola pode, assim, ser analisada como um dos importantes espaços institucionais, onde o poder disciplinador se faz presente (CAMARGO & RIBEIRO, 1999, p. 34).

Se pensarmos na questão da sexualidade dentro da escola, todos os sujeitos envolvidos nela, para se tornarem pertencentes, teriam que atender a um padrão imposto, sem levar em conta as suas experiências individuais. No entanto, cada um dos sujeitos que ali estão possuem experiências não padronizadas, experiências que vão ao encontro de suas trajetórias de vida que também são legítimas. Porém, para se enquadrar em um padrão eles precisam moldar-se à fôrma, posicionar-se no centro e atender à norma.

Se o movimento teórico e político contemporâneo colocam em xeque as noções de centro, de margem e de fronteira, isso deve significar mais do que a aceitação e a tolerância do diferente, ou até mesmo, mais do que sua transferência da posição marginalizada para a posição central. O grande desafio talvez seja admitir que todas as posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. (LOURO, 2003, p. 44).

Buscar práticas que promovam a descentralização e a desestabilização da normalidade, enfrentar o desafio de perceber que

todas as posições podem mover-se, levam-nos a indagar o cotidiano. No cotidiano, só se vê o que é visível e aquilo que está visível, está naturalizado. Estranhar ou mesmo desnaturalizar as situações e as coisas não é algo que se constitui a priori, ou simplesmente, pelo desejo de tornar visível aquilo que não se vê.

Desnaturalizar vai ao encontro de romper com a norma, de desfazer a margem e desequilibrar o centro. Questionar as certezas e até mesmo as incertezas sem a pretensão de encontrar a essência, mas sim, fazer emergir, trazer à tona e revelar aquilo que não se vê. Promover a realização de práticas que possibilitam a constituição de outros significados, além daqueles já naturalizados. Estranhar o óbvio e o já sabido, ir ao encontro daquilo que está nas brechas, daquilo que não se mostra e não se faz ver.

Além de contestar o caráter auto-evidente tão freqüentemente embutido de forma cristalizada nas matérias ensinadas, o(a)s professore(a)s precisam tornar-se hábeis em modelar outras possibilidades, outras narrativas e em sentir-se confortáveis em moldar sua prática com base no condicional "e se fosse de outra forma?...". (PIGNATELLI, 1994, p. 149).

Ao pensar em estranhamento e sabendo que a sexualidade faz parte da constituição dos sujeitos, é possível questionar sobre como a sexualidade pode ser estranha no cotidiano da escola. Referindo-se ao avanço da modernidade, no século XIX, Foucault afirma que as escolas são locais perigosos não por causa de formas brutais de poder, mas "porque instrumentalidades disciplinares, aparentemente benevolentes, eficientes e em busca da verdade sobre os professores, suas práticas e seus

estudantes ampliam o domínio autolimitador da normalidade e da marginalização/ reabilitação do desviante." (FOUCAULT apud PIGNATELLI, 1994, p.137)

Nesse sentido, a perspectiva da escola moderna é na grande parte das vezes, apagar aquilo que foge da normalidade, do enquadramento, do disciplinamento. Assim, muitos discursos e práticas dominam, sustentam e até administram professores produtivos, porém docilizados. Parece que existe uma idéia de que, com a docilização dos corpos, as pessoas conseguem conviver melhor socialmente.

Se isso for verdade, é possível acreditar que existe uma margem que vai além dos conhecimentos, que tem haver não especificamente com a vida do(a)s aluno(a)s, mas também com a vida do(a)s professore(a)s. Mas, o que acontece com aquilo que está na margem? Por exemplo, o que acontece com os sentimentos, com as emoções, com a discriminação, com as piadas indevidas, com o riso desqualificante do sujeito? O que acontece com a sexualidade do professor? Todas essas perguntas permite uma análise do obstáculo e a busca de alternativas para continuar seguindo em frente.

SEGUINDO EM FRENTE...



Conhecer e discutir as representações da sexualidade que formam nosso imaginário, hoje tão envelhecido; perceber as metáforas por meio das quais as crianças são introduzidas nas práticas sexuais e ensinadas a refletir sobre elas por educadores e familiares; examinar o repertório de que dispomos para ler e interpretar as experiências da sexualidade é trabalho fundamental para uma sociedade que deseja libertar-se de preconceitos profundamente repressivos e castradores, em busca de saídas mais saudáveis para a sua construção.

(Margarete Rago)

A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORE(A)S

Pensar em uma sociedade mais livre de preconceitos parece ser um dos ideais para que possamos diagnosticar os problemas do nosso presente e propormos discussões acerca dos valores dominantes que, muitas vezes, impõem verdades e cristalizam nossos pensamentos.

Essa idéia é colocada pela professora Margarete Rago (1999, s/p) no prefácio do livro *Sexualidade(s) e Infância(s)*. Mas propor essas discussões pode ser uma tarefa árdua para quem estiver disposto a realizá-la, uma vez que, os preconceitos podem estar escondidos em qualquer pessoa e até mesmo em quem se dispõe a discuti-los.

Uma das justificativas para as discussões sobre formação de professores, e sobre reformas na educação, refere-se à desqualificação profissional. "Nos últimos anos, a desqualificação profissional sofrida pela categoria de professores tem sido grande e se verifica principalmente na progressiva deterioração dos salários, na diminuição do *status* social e nas precárias condições de trabalho". (BRASIL, 1999, p. 31).

Essas situações, entre outras, fizeram com que ao longo do tempo, na Educação brasileira, currículos de formação docente fossem repensados, alterados e até mesmo modificados. No entanto, ao falar sobre os programas de reforma e sobre as novas tecnologias de controle, em um artigo intitulado: *Por uma não consensual política de inclusão*, Regina Maria de Souza aponta:

A fabricação de uma "crise" permanente - sustentada no discurso da desigualdade ou da desqualificação (do ensino, do professor, do "deficiente", etc) - legitima o funcionamento de uma maquinaria para a produção ininterrupta de reformas(...). Reformar, por exemplo, a universidade e a escola, passa a ser "o meio" para torná-las, entre outras coisas, não apenas mais "produtiva" mas mais "eficiente" em "incluir" os "excluídos". Todavia, quem planeja tais reformas é a parte que se considera "incluída", e em especial, os especialistas e os políticos. A representatividade política dos "excluídos" ainda é pequena. (SOUZA, 2006, s/p)

Ao discutir sobre as bases históricas de construção dos discursos sobre inclusão, a autora diz que é necessário convocar o outro, "o estranho", para pensar em uma política das diferenças. Em suas palavras "seria poder oferecer a esse outro algum espaço de liberdade apesar do assédio da máquina (...) que, se nos captura, não dá conta de a tudo calcular, que torna possível, naquilo mesmo que lhe escapa, o aparecimento do novo." (SOUZA, 2006, s/p).

Quando esse outro é o professor, e quando se pensa em políticas para formação docente, já não é mais possível pensar em currículo prescritivo. "Existe um outro de uma diferença política que, simplesmente, deseja a diferença, se instala na diferença, é pura diferença. E desconstrói a idéia de que toda diferença política é, somente, reativa, contestatória. (SKLIAR, 2003, p.145)

Ainda pensando nas reformas para formação docente, todas as modificações que visam garantir uma melhor preparação dos futuro(a)s professore(a)s ainda não são suficientes para garantir uma formação

inicial isenta de críticas. Muitos professore(a)s recém-formados⁹, costumam afirmar que o curso de licenciatura contribuiu pouco para sua formação. Afirmam ainda que muitas situações inusitadas, imprevistas e até mesmo inesperadas, aconteceram depois da sua graduação e eles tiveram que recorrer aos seus pares ou tentaram resolvê-las sozinhos.

Maria Inês Petrucci Rosa (2004, p. 166) ao falar sobre os resultados da sua pesquisa voltada para a formação de professore(a)s ressalta que "a forma como as professoras se 'enxergam' está muito relacionada com as suas visões acerca do que é ensinar, do que é aprender e dos papéis desempenhados por professor e aluno nas relações pedagógicas estabelecidas na escola". Além de ressaltar a subjetividade presente na ação docente, a autora, ao falar sobre os cursos de formação inicial considera que:

É preciso perder o caráter utilitarista do ensino nas licenciaturas, que torna os cursos de formação inicial docente em repasse rápido e malfeito de princípios e conceitos considerados fundamentais para o ensino na escola básica. Esta concepção utilitarista de formação de docentes reforça a idéia do professor implementador, que reproduz de forma descontextualizada e desproblematizada conteúdos que serão transmitidos na escola (ROSA, 2004, p. 167).

Essas considerações apontam para a impossibilidade dos currículos de formação de professore(a)s serem apenas prescritivos e garantirem a reprodução do conhecimento. Acredito que a formação de professore(a)s não é só isso. Nora Ney Santos Barcelos (2006, p. 22) afirma que "a

⁹ Para garantir o anonimato, prefiro não citar nomes de alguns do(a)s meus/minhas colegas de trabalho e até mesmo, alguns do(a)s meus/minhas ex-aluno(a)s da graduação.

Formação docente não se restringe ao espaço e tempo da Graduação, pois os Licenciandos quando iniciam o curso já tem uma formação educacional acumulada em ensino." A autora continua apontando que "eles podem não ter, ainda, o Saber profissional docente e sistematizado na prática da escola, mesmo tendo passado por experiências de ensino durante as disciplinas específicas do curso" (BARCELOS, 2006, p. 22).

Por outro lado, Nora Ney Santos Barcelos, ao relatar os resultados da sua tese de doutorado aponta que, enquanto formadora de professores para ensinar Biologia no Ensino Médio, foi protagonista de vários cenários. Assim, vivenciou momentos de sua formação situados no cenário das certezas: definido como um período de preocupações conceituais e conflitos, fundamentado no controle e na ordem metodológica; momentos situados no cenário das promessas: definido como um modelo mais reflexivo e marcado pela chegada de teorias como Construtivismo, Aprendizagem significativa e Mudança conceitual. E por último, momentos situados em um cenário de incerteza que foi provocado por todo esse referencial teórico (BARCELOS, 2006, p. 115-6). Assim, percebo que a formação de professore(a)s, e a formação do(a) formador(a) de professore(a)s é permeada pelas experiências vividas e também marcada por questões de poder/saber.

Em uma perspectiva mais focalizada, no livro: *Formação de Educadores Sexuais*, Mary Neide Damico Figueiró afirma que:

Não se pode perder de vista, primeiramente, o significado da formação do educador, pois ela envolve tanto a inicial, quanto a continuada, sem, no entanto, restringir-se a esses momentos, uma

vez que começa a acontecer antes mesmo da formação inicial(...). Portanto, as experiências de vida da pessoa, anteriores e posteriores à sua formação inicial, contribuem para o processo de formação do educador. A prática profissional, por sua vez, deve ser valorizada como o fio condutor central. (FIGUEIRO, 2007, p. 90

Em sua tese de doutorado, Nelson Rui Bejarano (2001) também discute o modo como as pessoas tornam-se professore(a)s e afirma que essa é uma aprendizagem que ocorre durante a vida toda. O autor chama essa aprendizagem de crenças e diz que as "Crenças dos professores passam a ser (...) os melhores indicadores das decisões que os indivíduos fazem através de suas vidas." Ele aponta a necessidade de compreendermos essas crenças assegurando que essa "é uma promissora rota de pesquisa na medida em que crenças influenciam percepções e julgamentos das pessoas. Percepções e julgamentos, por seu lado, afetam comportamentos dos professores em sala de aula." (BEJARANO, 2003, p.2)

Na tentativa de escapar da máquina, de romper com aquilo que parece docilizar os indivíduos, Nelson Rui Bejarano, além de entender que o processo de formação do(a) professor(a) está ligado as crenças que eles constroem ao longo da vida, nos diz que essa é uma promissora rota de pesquisa. Ao falar de rota, o autor ajuda-me a perceber que o ponto de parada já está próximo.

PONTO DE PARADA...

Depois de tantos caminhos, tantas leituras e interpretações, parece cada vez mais nítida a assunção de que sujeitos são produzidos e se produzem através de redes discursivas, que vão se formando ao longo do tempo, de forma desigual e (in)constante. Produzindo formas de agir, de pensar, de fazer, de ser professor(a), de ser aluno(a), de ser um sujeito na escola. Inspirando ainda em Ada Abraham (apud, BUENO, 1996), não existe homogeneidade no modo de ser "pessoa ou profissional", uma vez que, os diferentes sujeitos também são constituídos por diferentes experiências e resistências às formas de disciplinamento.

Ao olhar o projeto de escola moderna gestado e concretizado desde o Iluminismo até os nossos dias, deparo-me com a idéia de o(a) professor(a) como sujeito obediente, como mais um "corpo dócil", dentre tantos outros, na medida em que ele(a) é colocado em múltiplos dispositivos de poder e tem a sua vontade controlada. Quais dispositivos de poder são esses?

Nesta pesquisa, levando em consideração as idéias de Foucault sobre dispositivo, entendo que o currículo funciona como um dispositivo de poder. Um dispositivo que atua em rede e penetra nas práticas cotidianas, produzindo um "sujeito professor moderno". Um sujeito constituído de certezas sobre o que é ser professor(a). Acredito que o currículo funciona como dispositivo de poder, principalmente, na formação de professore(a)s, tendo em vista que, as produções nessa área em grande

parte das vezes, não consideram o aspecto da subjetividade, mas sim, são pautadas no campo da racionalidade técnica e instrumental.

No currículo de formação de professore(a)s, quem é o sujeito professor? Quase sempre é um sujeito que não é pessoa, pois deve silenciar as suas experiências. Um sujeito que não é pessoa, pois suas experiências não interessam naquele tempo e lugar chamado escola. Suas experiências devem ser secretas, escondidas, guardadas, omitidas, mesmo que dolorosas, não devem ser reveladas, mas sim silenciadas. Exceto as experiências consideradas comuns, pertencentes à matriz discursiva padronizadora. Há histórias que podem ser ditas nos corredores e nas salas de aula sem causar qualquer estranhamento. Histórias de professores heterossexuais, casado(a)s, pais e mães de família.

Nesse sentido, as experiências comuns são aquelas que não são excêntricas, são aquelas que não fogem à norma, que funcionam pela técnica, pelo controle, que obedecem à lei. Nas narrativas, apresentadas nessa pesquisa, ouvi as experiências de professore(a)s que conhecem bem a norma e a lei. Ao falar de suas experiências nas escolas, mesmo sendo pessoas, esses profissionais quase sempre se remetem ao conjunto de professore(a)s. Quase todos estão constituídos de certezas sobre o que é ser professor(a).

Especificando o caso da professora Rebeca que ao chorar por causa da namorada, aprendeu a dizer que está com crise de enxaqueca. Pergunto: Crise de enxaqueca pode, mulher-professora chorar por causa de namorada não pode? Ainda nessa perspectiva, podemos pensar também

na professora Maria, que ao receber um bilhete insinuante dos alunos, guardou-o, fingiu que nada tinha acontecido e continuou a sua aula.

Esses dois casos remetem a idéia de centro e margem tal qual Guacira Lopes Louro afirma. No currículo de formação de professore(a)s, na modernidade, pela perspectiva da sexualidade, é possível perceber no centro o/a professor/a heterossexual, o normal, o exemplo a seguir. Aquele que não causa dúvidas ou curiosidade, pois sendo igual é normal. Na margem está o homossexual, o bissexual, o esquisito, o diferente, o anormal. Aquele que chama a atenção por onde passa, sendo alvo de piadas, de comentários e motivo de curiosidade. Ser professor-pessoa "normal", "igual," pode. Ser professor-pessoa em sua integralidade, para alguns, não pode.

De uma outra forma, estou entendendo também, o currículo de formação de professore(a)s como uma brecha, como um espaço possível de atuação. Se pensarmos que somos nós quem fazemos e falamos de currículo, que somos nós quem criamos esse "objetivo narrativo" chamado currículo, então podemos pensar em romper com um único modo de olhar. Podemos pensar que a narrativa que construímos sobre currículo é histórica e socialmente condicionada, e sendo assim, o currículo pode ser pensado como uma amálgama de saberes, como constituído também por experiências e subjetividades, que não podem ser descoladas da constituição do professor. Como nos lembra Jorge Larrosa em *Pedagogia Profana*: "penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes" (LARROSA, 2004, p.8).

Assim, reitero que sexualidade, entendida como um dispositivo histórico de poder, saber e vivenciada na escola seja através de práticas cotidianas ou práticas curriculares, rememorada por professore(a)s, esteve em pauta nesta tese. Tomando como ponto de partida a produção de mônadas oriundas das narrativas expressas pelo(a)s professore(a)s sujeitos da pesquisa, foi possível questionar uma série de práticas escolares que evidenciam questões de sexualidade, permeadas por questões de poder, saber; atravessando as relações pessoais de professore(a)s e aluno(a)s no interior das instituições escolares. Essas relações pessoais são regidas pela norma. Tais normas estão coladas com a memória do(a)s professore(a)s que ainda apresentam resquícios de uma concepção de sexualidade preconceituosa. Eles sofrem com isso, mas não sabem romper com essa situação.

Nesse sentido, ao invés da sexualidade ser compreendida como construção bio-psico-social e política, é compreendida em uma concepção restrita na qual valores familiares e valores religiosos impedem as pessoas de tratá-la como conhecimento. Portanto, a pesquisa revela que sexualidade marca as relações pessoais do(a)s professore(a)s de forma intrigante e perturbadora do equilíbrio escolar, além disso, afeta a dinâmica cotidiana que é desejada ou esperada por eles e limita parte das suas ações.

As mônadas revelam que as memórias do(a)s professore(a)s também colocam em xeque o modelo de formação que tiveram. As raras rememorações sobre a formação inicial e as várias rememorações sobre a

vida estudantil, familiar e profissional evidenciam que a formação docente é mais ampla e não é só acadêmica. Assim, as marcas da sexualidade que surgem nas lembranças formam dois conjuntos bem definidos de comportamentos e sentimentos, proveniente de uma experiência pessoal e, em raras exceções, provenientes de uma formação intencional.

Por fim, acredito que reinventar o tempo todo é próprio do currículo e a narrativa parece ser um bom caminho para trabalhar com a sexualidade. Ao entender o currículo como uma construção social e política, reafirmo a necessidade dos formadores olharem para as memórias do(a)s aluno(a)s futuros-professore(a)s.

Desse modo, seria possível assumir uma amplitude na Educação que possibilita pensarmos na perspectiva do currículo narrativo enquanto eixo norteador das ações pedagógicas. No entanto, essa é uma nova possibilidade para se pensar em currículo e, portanto mais pesquisas e estudos devem ser realizados para não cairmos na reprodutividade técnica. Assim, pensá-lo como um campo de incertezas, de provisoriidade e de movimento faz com que nós professore(a)s estejamos atentos o tempo todo.

EU SALTO AQUI...

Até este momento segui por várias direções que muitas vezes se cruzavam e em outras apontavam para caminhos diferentes. Ouvi muitas pessoas que foram caminhando comigo, algumas um pouco mais à frente e outras caminhando devagar... Em muitos momentos fiquei atenta ao presente e em outros voltei ao passado próximo ou mesmo distante.

Experimentei diversos roteiros e decidi parar nesse ponto do caminho. Decidi parar aqui para contemplar o que está posto e o que ainda está *porvir*, ou seja, contemplar minha possível relação com:

"(...) aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica, mas que nasce, (...) com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade" (LARROSA, 2001, p. 286).

Em um trecho do livro *Grande Sertão Veredas*, João Guimarães Rosa (2001) disse: "O mais importante e bonito do mundo é isso: as pessoas não são sempre iguais... não foram terminadas... mas estão sempre mudando... Afinam ou desafinam...". Conforme nos diz João Guimarães Rosa... sem querer ser igual, mas sim afinada... com os leitores dessa pesquisa, espero que esse texto possa contribuir para a ampliação dos discursos sobre currículo, sexualidade e formação de professore(a)s. Não com a finalidade de indicar o melhor caminho, mas sim, como um caminho possível. Um caminho que se faz caminhando, estranhando, questionando. Um caminho com poucas certezas e um permanente estado de alerta para não cairmos na armadilha de querer fugir de uma sociedade do controle e construir uma outra sociedade "controlada".

POSSÍVEIS ROTAS DE NOVAS VIAGENS...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Antonio Carlos. Imagens especulares na formação do/a professora de Biologia. In **Caderno de textos [da] V Escola de Verão para professores de Prática de Ensino de Física, Química, Biologia e áreas afins**. Bauru: UNESP, 2000.

BARCELOS, Nora Ney Santos. **Aprendendo a ser professor de Biologia: necessidade e motivos**. São Paulo, 2006. 148p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas 1 - Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas. **Tornando-se professor de Física: conflitos e preocupações na formação inicial**. São Paulo, 2001. 300p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

_____ ; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito In **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9394/96. Brasília/MEC, 1996.

_____ ; Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural orientação sexual**. Brasília: MEC, 1997. v.10. 164p.

_____ ; **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999.

_____; Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10 172 /01. Brasília: MEC, 2001.

BUENO, Belmira A. Barros Oliveira. **Autobiografias e formação de professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso do magistério. Tese de livre-docência. USP. São Paulo. 1996

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

CAMARGO, Ana Maria F. e RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. "Relatos de Experiência e Investigacion Narrativa". In: **Déjame que te cuente**. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>. Último acesso em 31/07/2006.

_____. **Conversações**, Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Alburquerque; ver. José Augusto Guilhon Alburquerque. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Alburquerque; ver. José Augusto Guilhon Alburquerque. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Trad. Raquel Ramallete. 28ª ed. Petrópolis, vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 19ªed. 2004a.

_____. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo: Nietzsche, Freud e Marx.** Theatrum Philosophicum. Trad. Jorge Lima Barreto & Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Landy, 2005

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: **Foucault 80 anos.** Org. Walter Omar Kohan e José Gondra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005: 49 - 68.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Trad. Attílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

_____. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.** Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto, 2001.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol: 18, nº 60, p.15-37, dez. 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: Silva, T.T. (org.) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

_____. **Habitantes de baber:** políticas e poéticas da diferença. Org. Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação.** N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-neto. 4ªed. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação.** N° 26, Ago 2004, p.109-118.

_____. Discursos curriculares na disciplina escolar química. In: **Ciência e Educação.** V.11, n.2, Bauru - Faculdade de Ciências - UNESP: 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In GALLO, S. e SOUSA, R. M. de. **Educação do preconceito:** ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Alínea, 2004.

MEYER, Dagmar E. Estermann. RIBEIRO, Cláudia. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Gênero, sexualidade e Educação.** 'olhares' sobre algumas das perspectivas teóricometodológicas que instituem um novo GE. In: **27 Reunião Anual da Anped.** Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_dagmar_meyer.pdf. Último acesso em: 21/07/2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXI. n.73. Dez/2000.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2001.

RABINOW, Paul & DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade**. 2003. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: [www.gips.psi.puc-rio.br/gips/Nucleo %20Tematico% 201/teses/teserita / cap1.pdf](http://www.gips.psi.puc-rio.br/gips/Nucleo%20Tematico%201/teses/teserita/cap1.pdf). Último acesso em: 12/07/2007.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro**. Editora. Brasiliense, São Paulo, 1989

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da Liberdade e da Agência Docente. In: **O sujeito da Educação**. Estudos Foucaultianos. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RAGO, Margarete. Prefácio. In CAMARGO, Ana Maria F. e RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Maria Inês Petrucci. **Investigação e Ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências**. Ijuí : UNIJUI, 2004.

SANTOS, Claudiene. BRUNS, MARIA Alves de Toledo. **A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica.** São Paulo: Ômega, 2000.

SILVA, Mirian Pacheco. **O desenvolvimento do 'Conhecimento Pedagógico do Conteúdo' de sexualidade entre professores do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências, Unesp- Bauru. 2002.

SILVA, REGINA Célia Pinheiro da. **Pesquisas sobre formação de professores / educadores para abordagem da Educação Sexual na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP - Campinas. 2004.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Regina Maria. GALLO, Silvio. Porque matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: **Educação e Sociedade.** Vol 23. nº 79. Campinas. 2002.

_____. Por uma não consensual política de inclusão. In: **Colóquio do Lepsip/Fe-Usp**, 5, 2006, São Paulo. Anales electrónicos. Disponível em: www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100008&lng=es&nrm=abn. Último acesso em: 02/11/2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2003.

TADEU-SILVA, Tomaz. Apresentação. In: **Currículo: teoria e história.** Ivo F. Goodson. Trad. Attílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes. 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª. Ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2002.