

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANELISE DUTRA SANTOS

**EMÍLIAS E PINÓQUIOS: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O
ENTRELAÇAMENTO DO SEXISMO, GÊNERO E SEXUALIDADE
NOS MODOS DE APRENDER A SER MULHER E A SER HOMEM**

**São Leopoldo
2005**

ANELISE DUTRA SANTOS

**EMÍLIAS E PINÓQUIOS: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O
ENTRELAÇAMENTO DO SEXISMO, GÊNERO E SEXUALIDADE
NOS MODOS DE APRENDER A SER MULHER E A SER HOMEM**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Área de
Ciências Humanas, Universidade do Vale
do Rio dos Sinos.

Orientadora: Profa. Dr. Edla Eggert

São Leopoldo

2005

ANELISE DUTRA SANTOS

**EMÍLIAS E PINÓQUIOS: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O
ENTRELAÇAMENTO DO SEXISMO, GÊNERO E SEXUALIDADE
NOS MODOS DE APRENDER A SER MULHER E A SER HOMEM**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Área de
Ciências Humanas, Universidade do Vale
do Rio dos Sinos.

Aprovada em agosto de 2005

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dr. Marga J. Ströher

Profa. Dr. Beatriz T. Daudt Fischer

Orientadora: Profa. Dr. Edla Eggert

*Dedico este trabalho, ao meu esposo,
companheiro de todas as horas, mesmo as
muitas que não estivemos juntos, nestes dois anos.
A minha mãe e ao meu pai,
por acreditarem e me incentivarem neste estudo.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Alexandre pelo carinho, compreensão e pelo financiamento deste sonho;

À minha mãe e ao meu pai pela presença afetuosa e fortalecedora nesta caminhada;

A todas as professoras que participaram deste projeto partilhando suas experiências e vivências;

Às minhas primas Loiva e Luciane que me incentivaram e contribuíram para o ingresso e meu processo de mestranda, apoiando-me e partilhando momentos de escuta;

As professoras Beatriz T. Daudt Fischer e Marga J. Ströhler pelas valiosas contribuições prestadas na banca de qualificação do projeto de pesquisa e por aceitarem participar da banca examinadora final;

À minha colega e amiga Maria Cristina (Kity) que me deu a escuta e a disposição de compartilhar seus conhecimentos;

À minha amiga Angela pela contribuição, leitura e comentários ao trabalho;

Ao meu primo Flávio (in memoriam) e ao amigo Sergião, que sempre que possível, me ofereciam caronas para as inúmeras viagens a São Leopoldo;

À minha amiga Carla (in memoriam) pelo apoio na digitação das fichas dos livros e na impressão do trabalho;

À tia Chica pelos cafés da tarde que oportunizaram intervalos gostosos e prazerosos nos momentos de escrita desta dissertação;

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos: Rosângela e Loi pela amizade e excelente profissionalismo prestados;

À professora Berenice, professor Redin e professor Jaime que nos encontros de corredor, sempre encontravam tempo para um incentivo, um sorriso e para partilhar minhas angústias;

Às professoras Maria Clara e Rute pelas contribuições e orientações no desenvolvimento do trabalho;

Um especial agradecimento a minha orientadora Edla Eggert, que não apenas orientou meu trabalho, foi muito além.

Essa incrível mulher dividiu seu saber e fomentou em mim uma descoberta sobre o que é ser mulher.

Acolheu-me de forma muito afetuosa, valorizando e respeitando meus conhecimentos e estimulando muitos outros olhares. Ajudando não apenas nesse projeto de pesquisa, mas fundamentalmente na construção da mulher Anelise.

Foi um privilégio de conviver contigo nesses anos. Obrigada...

A todas as pessoas que participaram desta caminhada, transmitindo-me energia positiva necessária para a conclusão deste trabalho, às quais, mesmo não mencionando seus nomes aqui, trago em minha lembrança.

RESUMO

Esta pesquisa teve como um dos objetivos analisar através de depoimentos de mulheres-professoras, configurações sobre sexualidade na escola bem como ampliar o universo para debates/embates buscando e aguçando uma construção/desconstrução de seres humanos, diferentes da representação social e cultural estabelecida nos discursos sexistas referendados pela lógica do patriarcado. O trabalho teve através do resgate histórico sobre as mulheres e o ensaio metodológico nas narrativas de mulheres, o intuito de problematizar o quanto nossa formação pela tríade: família, escola e igreja influenciam comportamentos, atitudes, enfim, nos modos de ser mulher e ser homem, pois antes de sermos professoras, fomos constituídas meninas, mulheres, filhas, mães e isso, tem um olhar distinto da constituição de ser, menino, homem, filho e pai. Importante, também, salientar que a base da investigação foram as narrativas e que as imagens e as histórias infantis foram apoio para perceber a força simbólica da construção cultural sexista de gênero. Ou seja, os três movimentos - as narrativas, as imagens sagradas e as histórias infantis serão trazidas, porque possibilitaram à pesquisadora um olhar cuidadoso sobre como se constituem essas professoras e professores no ato de ensinar. E, conseqüentemente, nas crianças aprendendo a serem meninas e meninos. O campo empírico desta pesquisa concentrou-se basicamente no município de Bom Jesus, situado no extremo nordeste do Rio grande do Sul, na chamada região dos Campos de Cima da Serra, realizado, com um recorte temporal delimitado, mulheres-professoras que lecionam em uma Escola Estadual desse município e que já haviam exercido função docente. A ancoragem teórica desta investigação situa-se nos campos dos estudos feministas de diferentes áreas das ciências humanas como a sociologia, a filosofia, a antropologia e a teologia entrelaçadas com a área da educação.

Palavras-chaves: Sexualidade. Sexismo. Gênero. Educação. Feminismo. Patriarcalismo.

ABSTRACT

This research had as one of its purposes to analyse through the deposition of women-teachers, configurations about sexuality at school as well as enlarge the universe to debates/equality searching and stimulating a construction/disorder of human beings, different from the social and cultural representation established in sexist speeches referring through the patriarchal logic. The work had through the historical rescue about women and their narrative with the intention of turning our problematic formation through: family, school and church, influencing our behavior, attitudes in our way of being a woman and a man, because before being a teacher we were girls, women, daughters, mothers and without any doubts there is a distinct look over the constitution of being a boy, man, son and father. It's also important to say that the base of investigation were the narrative and the images of fairy tales were the support to notice the cultural construction of sexist gender. This means, the three movements, the narratives, the images and the fairy tales will be brought, because they allow the research to take a careful look upon these teachers and their way of teaching. Resulting in children learning to be boys and girls. The basic approach of this result concentrated basically in the municipal district of Bom Jesus in the state of Rio Grande do Sul, in the Region of Campos de Cima da Serra, accomplished with women-teachers that teach in state school of this municipal district. The concept of this investigation is situated in the fields of different feminist studies in the areas of Human Science such as Sociology, Philosophy, Anthropology and Theology interlinked with the area of education.

Key words: Sexuality. Sexism. Gender. Education. Feminism. Patriarcalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Painel organizado pela direção da escola	74
Figura 2 - Hall e corredor principal da escola	79
Figura 3 - Espaço interno da escola	79
Figura 4 - Refeitório da escola	80
Figura 5 - Corredor do segundo piso e acesso para a biblioteca	80
Figura 6 - Divisões das turmas da escola e respectivas quantidades	81
Figura 7 - Divisão de docentes segundo sexo.....	82
Figura 8 - Comparação e visualização pertinente à formação dos docentes	83
Figura 9 - Altar e imagem da “Nossa Senhora Rainha da Paz”	123
Figura 10 - Pedestal e Bíblia Sagrada.....	124
Figura 11 - Quadros com imagens do Sagrado Coração de Maria e Sagrado Coração de Jesus.....	125
Figura 12 - Quadro com imagem de Jesus Cristo	126
Figura 13 - Cruz e livro com mensagens dispostos sobre a mesa da diretora	127
Figura 14 - Imagem da Nossa Senhora Aparecida disposta	128
Figura 15 - Painel com cartaz com Jesus Cristo	130
Figura 16 - Cartaz sobre a Campanha da Fraternidade de 2004	132
Figura 17 - Fonte localizada na sala dos/as professores/as	133
Figura 18 - Classe e cadeira de uma sala de aula	135

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 [EM] TORNOS DA SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	18
2.1 AS AMARRAS E ARTICULAÇÕES DA SEXUALIDADE E DO SEXISMO	24
2.2 CONCEITUANDO E CARACTERIZANDO A(S) SEXUALIDADE(S)	31
2.3 GÊNERO: MÚLTIPLOS CONCEITOS	40
3 ENSAIO METODOLÓGICO: ESCUTANDO MULHERES-PROFESSORAS	56
3.1 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: O MUNICÍPIO DE BOM JESUS	70
3.2 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: A ESCOLA.....	74
3.3 A “ESCOLHA” DAS INTERLOCUTORAS E DA PESQUISADORA	84
3.4 CONHECENDO AS MULHERES-PROFESSORAS QUE PARTILHARAM SUAS VIVÊNCIAS	85
4 A CONSTRUÇÃO DO APRENDER A SER MULHER E HOMEM	91
4.1 UM POUCO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE SEXUALIDADE DE MULHERES E HOMENS	94
4.2 DIFERENTES IDENTIDADES PARA O MAL DE SER MULHER: A “CARGA” E O “PESO” DO FEMININO	114
4.3 ESCOLA E RELIGIÃO: UMA HERANÇA NA SIMBOLOGIA.....	120
5 ENTREATO - EMÍLIA E PINÓQUIO	143
6 CONCLUINDO O INCONCLUSO	150
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	168
Apêndice A - Consentimento para entrevistas	169
Apêndice B - Termo de consentimento	170
Apêndice C - Cópia dos conteúdos desenvolvidos no curso de formação	171

1 INTRODUÇÃO

Apresentar esta dissertação tem um prazer inexplicável, porque ela é liberdade de fala, de pensamento e de escrita. E segundo Oliveira (2003, p. 7-8), “a liberdade de falar/escrever nos remete à quebra das amarras, das faltas a que nós, mulheres, fomos historicamente submetidas: de liberdade, de espaço, de prazer, de reconhecimento profissional, de cidadania, de voto [...]”. Esse processo também nos traz o medo do novo, das repreendas, do não entendimento e do nos expormos [...]. Mas é só assim que há movimento e rupturas, segmentos esses objetivados neste estudo.

Esta dissertação é um projeto sonhado e imaginado tendo os pés bem fixos no chão. Foi luta contínua da professora-pesquisadora de diferentes formas. Em minhas reflexões e escritas, nas viagens semanais (Bom Jesus até São Leopoldo), na estrada de chão batido, no troca-troca de ônibus e caronas, no suado pagamento da mensalidade, na realização desta mulher, na educadora se reconstruindo, na vivência da prática cotidiana em escola estadual, nas relações com outros e outras (alunas, colegas, professores e professoras e orientadora).

Esse meu sonho, hoje realidade, não tem a pretensão de modificar o mundo, mas o mundo da sala de aula, da escola, o mundo visto por outro olhar pelas mulheres-professoras. E talvez, se não de transformar, mas de fomentar idéias, análise e crítica de um novo fazer pedagógico frente à sexualidade, tornando visível as interfaces da construção de modos de ser homem e ser mulher, na inter-relação com o sexismo e gênero.

As inquietações quanto à proposta de investigação foram tomando forma através de duas ramificações que de se interligam e se relacionam. A primeira delas, através dos próprios questionamentos experienciados frente a minha forma de viver a sexualidade, a minha educação enquanto menina/mulher, às diferenças no ir e vir que tanto me indignavam e não eram entendidas. Por isso, nessa atividade, busquei visibilizar-me como educadora, levando em conta as outras condições: mulher, filha, esposa, pesquisadora e também como forma de elaboração e entendimento de por que também tive dificuldade de trabalhar sobre a sexualidade.

Essa teia reflete a mulher-educadora, justificando meu interesse no tema, contemplando-me, identificando-me e misturando-me nesse estudo. Vale trazer aqui

o conceito de mistura referido por Gebara (2000a, p. 81). A autora faz uso desse termo como um “conceito antropológico, entendendo a antropologia como a tentativa dos seres humanos de compreenderem de forma reflexiva sua própria existência”. Para ela, “mistura é um conjunto de coisas, um conjunto de ingredientes, de causas, de razões, de sentimentos, de relações postas em conjunto [...]. É uma espécie de relação aberta, de movimento inclusivo de muitas coisas e situações”.

Tomo o conceito dessa teóloga para ilustrar e complementar minha idéia referente ao misturar-se. É, nesta perspectiva, que desejo referendar e defendo nesta dissertação, que não há o *puro* e sim o *misturado* com a vida toda. Essa mistura é “plural, é múltipla e complexa como são todas as vidas e todas as coisas da vida” (GEBARA, 2000a, p. 85).

Outro ângulo que desencadeou o interesse pelo tema foi os de meus trabalhos em escolas, como professora estadual em classes multisseriadas, em classe especial, no Ensino Fundamental em séries iniciais, como Psicopedagoga junto a equipes da Educação e da Saúde, em turmas de formação no curso Normal, em oficinas e cursos de sexualidade ministrados para professores e professoras.

No trabalho como Psicopedagoga da Secretaria Municipal de Bom Jesus (entre 2001-2003), recebia inúmeras solicitações¹ para palestras em que, naquele momento pré-determinado, era esperado conversar com um grupo de alunos e alunas assuntos sobre sexualidade. Normalmente, de antemão, vinham algumas questões para serem destacadas e em muitas ocasiões isto se deu com o pedido de separar meninos e meninas para a tal “Orientação Sexual”. É de relevância pontuar que *falar* sobre sexualidade restringia-se nas séries desde 5^a do Ensino Fundamental ao 3^o ano do Ensino Médio, para a faixa etária, que podemos chamar de pré-adolescentes e adolescentes. A busca por essa alternativa vinha sempre com um discurso de que os professores/professoras não discutiam esse tema e que preferiam que outros o fizessem.

Situações engraçadas surgiam após algumas oficinas ministradas pela psicóloga e eu. Ouvíamos através do boca em boca que alguns pais falavam *que estávamos incitando a sexualidade, estimulando os alunos e alunas ao ato sexual*. Que visão restrita, não?

¹ As solicitações vinham de escolas municipais e estaduais.

Depois de um tempo, a psicóloga e eu nos demos conta de que não adiantava, como no dito popular, apenas apagar o fogo, mas sim desenvolver alternativas. Foi daí que partiu a idéia de desenvolvermos oficinas abertas a alunos e alunas fora do espaço escolar² e um curso de capacitação destinado a educadores/educadoras onde pudéssemos dividir um espaço para discussões e aprendizado sobre a educação sexual.

Nesse processo de amadurecimento dos questionamentos nesses espaços, de leituras e nas interlocuções com os professores e as professoras, surgiu esta pesquisa que buscou refletir sobre a sexualidade na prática do cotidiano escolar. Contempla como centro de estudo, as relações que podem se instituir como discriminatórias e contribuem para a exclusão pela via do não conhecimento sobre uma educação não sexista, analisa a postura dos profissionais em torno da educação sexual desenvolvida com seus alunos e alunas.

O trabalho teve, através, do resgate histórico sobre as mulheres e o ensaio metodológico nas narrativas de mulheres, o intuito de problematizar o quanto nossa formação pela tríade família, escola e igreja influencia nossos atos, palavras e atitudes, sendo que antes de sermos professoras, fomos constituídas meninas, mulheres, filhas, mães e isso, sem sombra de dúvida, tem um olhar distinto da constituição de ser, menino, homem, filho e pai. E é através dessa lógica que esses três eixos legitimam e apontam uma postura discriminativa ao referendar a educação sexual.

Na discussão e na reflexão, busquei analisar mais detidamente as práticas sexistas que se apresentam e/ou se instituem no ambiente escolar na construção de modos de ser mulher e de ser homem, partindo das experiências de professoras que exercem funções docentes, detendo o olhar sobre a sexualidade e aguçando uma construção/desconstrução de uma educação sexista.

As interlocuções objetivaram um ouvir e um processo constante de trocas, não apenas em um sentido restrito de obtenção dos dados para a pesquisa, mas muito além. E tentaram proporcionar um movimento de fala e escuta como instrumento para transformação de condutas discriminativas na escola, para que mulheres que ali atuavam se percebessem como agentes desse movimento e que isso pudesse se refletir em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido aprofundou-se

² As oficinas eram desenvolvidas no espaço do CAPS - Centro de Atenção Psicossocial de Bom Jesus em encontros semanais. A clientela era composta por meninas e meninos.

o estudo da sexualidade, das relações de gênero permeadas por uma lógica patriarcal que pontua a discriminação e a desigualdade das mulheres.

Sabemos que a educação sexista e suas aprendizagens processam-se em diferentes níveis de intensidade e profundidade. Para o termo sexismo tomo o conceito descrito em Las Dignas (1998, p. 134).

El sexismo es un problema de desigualdad, en la medida que un grupo social, las mujeres, encuentran límites y dificultades tanto formales como reales para su desarrollo pleno como seres humanos. El término sexismo se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación de sexo.

Em torno desses entrelaçamentos partiu então minha pergunta: Por que as mulheres-professoras apresentam dificuldade em lidar e abordar as questões da sexualidade nas escolas, perpetuando a lógica patriarcal?

Para a resposta de minha problemática usei algumas questões balizadoras que me auxiliaram na aproximação de meu objeto de estudo. Que olhares estão sendo lançados pelas mulheres-professoras para a temática da sexualidade? De que maneira a sexualidade está perpassando o espaço escolar? Como se dão as práticas invisibilizadas no currículo frente às questões da educação sexual? O conhecimento das teorias feministas tem entrado nas escolas? Como? Quais brechas estão sendo articuladas para a quebra de uma educação sexista? Como se dá a construção da identidade sexual dos alunos e alunas (reforço ou ruptura de uma educação sexista)?

O campo empírico desta pesquisa concentrou-se basicamente no município de Bom Jesus, situado no extremo nordeste do Rio grande do Sul, na chamada região dos Campos de Cima da Serra, realizado, com um recorte temporal delimitado, mulheres-professoras que lecionam em uma Escola Estadual desse município e que já haviam exercido função docente. Essa escola se localiza na parte central da cidade, atendendo crianças e adolescentes de níveis sócio-econômicos bem diversificados, em nível de Ensino Fundamental, contemplando anos iniciais e séries finais.

Quanto às suspeitas desse estudo, a primeira delas se relacionava à idéia de que os professores/professoras apresentavam dificuldade em abordar temáticas referentes à sexualidade pela própria formação educacional sob a lógica patriarcal,

recebida e incorporada na família, com a contribuição da religião e da escola.

A segunda suspeita estava ligada ao fato de que, em alguns momentos, os professores e professoras se autorizam a falar da sexualidade e de seus desdobramentos, mas em outros momentos não. E que as falas encontravam-se associadas ao que estava/está preconizado e estava/está legitimado nos livros como: métodos contraceptivos, gravidez, sistemas reprodutores, DST's e Aids, culpa, maternidade e outros assuntos explícitos. Esses são "conteúdos" que já estão apresentados, sendo que assim as professoras e professores não necessitavam se exporem, apenas reproduzi-los, tomando-os como saberes medidos, corretos e acabados. Por outro lado, suspeitei que as questões da subjetividade acabavam por serem deixadas de lado pelo fato de fazê-las se exporem, pois são aspectos que não apresentam referência, são respostas pessoais. Afinal, cada sujeito as vê de uma forma. Os saberes -biológicos e subjetivos- estavam sendo vistos como segmentados e não como correlatos e imbricados. Esta minha desconfiança foi mencionada por Guerra (2000, p. 77) em *El Harén Pedagógico*.

Toda propuesta de educación sexual implica una concepción da sexualidad, del cuerpo, de las relaciones, etc. Existen diferentes modelos, no obstante podemos decir que actualmente predomina el modelo de educación sexual sanitizado, centrado en evitar riesgos.

Desconfiei que a concepção de sexualidade destacada, estava voltada à biologia (desenvolvimento do corpo e suas transformações, prevenção de enfermidades e gravidez precoce). E que esta influência tem relação com políticas educacionais e curriculares que reforçam o aspecto biológico da sexualidade sobre a subjetividade, mantendo uma educação sexista, essencialista e construcionista³.

Outra suposição que menciono é a diferença entre informação e conhecimento. Suspeitei que os/as professores/professoras lidassem melhor com a informação do que com o conhecimento sobre a educação sexual, porque a primeira remetia à comunicação e participação sobre um fato tomando-o mais superficialmente, já o conhecimento envolvia reflexão e consciência.

A autora Hália de Souza (1999) refere-se à diferenciação mencionada como metas da educação sexual. Para ela, a informação é concebida como conceitos,

³ Construcionista aqui tem relação à idéia de essência.

dados concretos, conteúdos cognitivos e científicos sobre um assunto qualquer. É comunicação tanto em nível consciente como inconsciente que é geralmente modificada ou associada a outros conceitos captados de mensagens orais ou visuais. Para conhecimento, a autora atribui como a conscientização da informação, dos fatos, conceitos, estudos e pesquisas. E essa conscientização dá-se pela percepção, a compreensão e o reconhecimento para um comportamento desejável. O conhecimento partindo deste referencial é “onde a pessoa se inspira para a tomada de decisões e o agir partindo destes ensinamentos” (SOUZA, 1999, p. 31).

Além de algumas suspeitas já citadas, considere como um agravante a falta de espaços⁴, a dificuldade de acesso a materiais que vislumbressem uma outra prática, onde pudéssemos refletir a situação da educação sexual, uma educação não-sexista, essencialista que tem como suporte o patriarcado, deslocando o feminino do “lugar” de marginalização que durante toda a história se apresentou. Neste ponto, os estudos feministas mais detidamente autoras como Saffioti (1987), Vianna (2003), Gebara (2000), Muraro (1992), Louro (2001), Descarries (1994), foram algumas das interlocutoras teóricas.

O estudo através da sexualidade, sexismo e gênero, por serem temáticas inter-relacionáveis, atuais e conflitantes mereceram um olhar mais aprofundado. Acredito que esta pesquisa se justifica pela necessidade urgente de se fazer uma reflexão crítica, abrindo espaços para a discussão sobre a sexualidade e práticas sexistas que estão expressas no interior da instituição escolar. Por isso, esta dissertação contribui além de subsídio teórico, como também um subsídio na prática em nosso dia-a-dia, na tentativa de amenizar e/ou repensar as diferenças estabelecidas para mulheres e homens, meninas e meninos avançando nas discussões para a igualdade, para uma cidadania inclusiva e mais equitativa. Acredito, ainda, que esse trabalho, como forma de socialização de conhecimento, sirva como resistência a tanto tempo de opressão oportunize discussões e abra as amarras frente a preceitos que trazemos em nossas constituições de ser mulher e de ser homem, vislumbrando um espaço de transformação entre os papéis dados a homens e mulheres, avançando na concepção e prática da formação humana.

Deste modo, ter consciência crítica dos fatos relativos à ignorância sexual, aos silenciamentos ou não referentes à temática, ao sexismo, analisando o uso de

⁴ Família, escola, igreja, universidades, associações de bairro, formação acadêmica [...].

determinadas palavras ou linguagens (verbal, corporal) denotam o quanto esta dissertação foi articulada como, democrática, ativa e participativa, concebida num trabalho de pesquisa em que se levou em conta as contradições e os diferentes sujeitos envolvidos (as).

Freire (2000, p. 53) em seu livro *Pedagogia da Indignação* escreveu que

mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos, sem raízes, puras ilusões[...]. O que não é possível é sequer pensar devaneios, falsos sonhos, sem raízes, puras ilusões[...]. O que não é possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto.

O que Freire (2000, p. 54) nos aponta é a adequação entre o sonhar e a realidade.

Que os sonhos são projetos pelos quais se luta [...]. Implica avanços, recuos, marcha às vezes demoradas. Implica luta - Utopia. Ele conclui escrevendo que na verdade a transformação do mundo a que sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos.

Mudar é difícil, mas é possível enfatiza Freire, desde que deixemos nossos lugares de expectadores e expectadoras e nos percebamos agentes de transformação. Ser um agente de transformação é um objetivo deste estudo.

Esta dissertação foi dividida em três capítulos. Contudo, pensada e articulada como um conjunto, em que as partes não estão sendo vistas estanques ou segmentadas, pelo contrário, desenvolvidas no sentido de fundirem-se para uma proposta mais concisa e de qualidade. Construída na forma de diálogo entre as professoras e professores, nas leituras feitas e no meu olhar. Ou seja, buscou-se uma integralidade. A empiria ligada ao texto - teoria e prática. A consequência foi identificar as representações que apareciam nas falas, nos corredores da escola, na biblioteca, nos murais. Ou seja, os três movimentos - as narrativas, as imagens sagradas e as histórias infantis serão trazidas, porque possibilitaram à pesquisadora um olhar cuidadoso sobre como se constituem essas professoras e professores no ato de ensinar. E, conseqüentemente, nas crianças aprendendo a serem meninas e meninos. Importante, porém, é salientar que a base são as narrativas, e que as

imagens⁵ e as histórias infantis foram apoio para perceber a força simbólica da construção cultural sexista de gênero.

No primeiro capítulo, apresento os entornos da sexualidade no espaço da escola, suas inter-relações com o sexismo, características e conceitos de sexualidade e desenvolvo alguns pontos a respeito do(s) conceito(s) de gênero.

Num segundo capítulo, exponho o caminho metodológico escolhido, bem como os instrumentos que me auxiliaram na pesquisa. Apresento o *locus* da pesquisa e minhas interlocutoras.

No capítulo três, exponho um pouco do conhecimento histórico tentando observar, a partir da tríade família, escola e igreja a formação de homens e mulheres, como se estabelecem estas relações e influências até nossos dias. Apresento as diferentes identidades que permeiam o ser mulher, como também a relação dos símbolos religiosos e a sexualidade no espaço escolar.

Antes de finalizar com a conclusão, fiz um entreato, utilizando as histórias de Emília e Pinóquio, integrando-as ao contexto e ao estudo desenvolvido.

Quanto às referências bibliográficas, nela estarão explicitadas o nome e o pré-nome dos autores e autoras de obras que deram sustentação a esta escrita. Sei que esta não é a forma indicada pelas normas da ABNT, contudo foi uma sugestão da banca, no momento de qualificação deste projeto. Esta visibilização tem como objetivo apresentar os corpos, a sexualidade dos/das parceiros/as neste trabalho apresentando-os/as como sujeitos, como pessoas. Espero que a leitura seja prazerosa e significativa [...]. Então vamos a ela.

⁵ As imagens aqui mencionadas foram dos símbolos religiosos encontrados no espaço escolar fotografados e posteriormente usados para discussão com as professoras entrevistadas, Anita, Ana Terra e Maria.

2 [EM] TORNOS DA SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

A sexualidade humana em diferentes períodos da civilização foi e tem sido alvo de inúmeras indagações e inquietações. Nos dias de hoje fala-se muito em sexualidade, bem mais do que há tempos atrás. Contudo, estas enxurradas de informações, que circulam em diversos meios de comunicação, estão vinculadas a uma ideologia política, sócio-cultural exageradamente explorada e mais ligada à alienação do que ao crescimento de uma visão total de ser humano afetivo-sexual. Uma ideologia que legitima desigualdades entre os sexos, seja ela dada em ações explícitas ou em atos encobertos.

A escola constrói, reforça e reproduz a discriminação sexual que circula e permeia a sociedade. Ela recria e mantém mecanismos através dos quais educa e reitera os papéis de meninas e meninos, mulheres e homens vividos em outros espaços. A instituição escolar é desta forma um sistema de manutenção da distinção e hierarquização entre os sexos. Regula e busca manter o *lugar* para cada ser *normatizar* o que é diferente. Segundo o material da Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida - Las Dignas⁶ (1998, p. 136) “*la escuela no sólo no contribuía a la igualdad de oportunidades, sino que reproducía las desigualdades entre los grupos sociales. Los grupos marginados de la sociedad (pobres, negros y otras llamadas minorías) [...]*”. Faz-se importante incluir neste grupo as mulheres que ainda lutam contra a dominação masculina em uma lógica patriarcal.

Trabalhar este tema no ambiente escolar e, trazer esta discussão para outros espaços foi intrigante por se entrelaçarem os papéis das educadoras e dos educadores, a educação sexual destes/as profissionais, os programas, projetos, currículo e a função da escola, bem como envolver o imaginário social, as diferentes formas. Mas também foi um desafio. Ao falarmos do ambiente escolar foi imprescindível trazeremos para a análise, a história desta instituição, quem são os formadores/as, o ambiente onde se situa os seres humanos que são e a constituem e, fundamentalmente o que está presente em nós sem distinção de local. A sexualidade, os sentimentos, o prazer, o corpo, o erotismo [...]. Este conjunto está imerso e sofre com as *normas* do macro espaço onde se insere. Em se tratando de

⁶ Las Dignas é um material de apoio para a discussão de uma educação não-sexista. Este instrumento foi desenvolvido por uma associação de mulheres em El Salvador.

um assunto de recente discussão nas dimensões no espaço escolar, a educação sexual tende a sofrer embates e transgredir regras pré-estabelecidas. Por isso e por tantas outras malhas, que se interligam, a sexualidade, não foi e nem tem sido algo simples ou tranqüila de se discutir. Assim, visualizar a escola como um lugar de ruptura com uma sexualidade diferenciada vivenciando também o valor dado à biologização ou que encobre as questões de gênero e que perpetua uma educação sexista, foi e é tarefa árdua.

Problematizar sobre esta temática foi remetemo-nos ao imaginário de professores/professoras, pais/mães, alunos/alunas, demonstrando como não há uma linearidade ou um único posicionamento frente a discussões da sexualidade humana.

Todas as entrevistadas foram unânimes em relatar que o tema gera questionamentos e que os/as professores/as apresentam dificuldades em lidar e abordar as questões da sexualidade na escola. Dentre os relatos foram mencionados:

Acho que é lidado assim com muita dificuldade, e às vezes até fazem de conta que nem estão percebendo algumas coisas. Até porque todos nós temos dificuldade de trabalhar com o assunto e aí eu acho que é muito mal trabalhado na verdade, com muita dificuldade e que tem umas que nem chegam a trabalhar. Dependendo da situação na sala é considerado indisciplina para não falar direto no assunto, isto porque na verdade nós também não temos isto bem trabalhado em nós como pessoas que pensam, que sentem, etc.⁷(Anita).

“Este tema da sexualidade é pouco falado está muito quietinho. O tema gera questionamento e os professores não tem conhecimento suficiente sobre os assuntos para debater, discutir e orientar os seus alunos” (Maria).

A escola que se propõe, a ser uma instituição formadora de sujeitos pensantes e críticos, não poderia e não pode deixar de ver os sujeitos que a constituem e a habitam como *sexuados*, omitindo-se a questionamentos em torno de comportamentos, valores e situações de desigualdade no processo de desenvolvimento de homens e mulheres. Desta forma está apresentando-se ineficiente quanto a seu papel social. A instituição escolar é ou deve ser um lugar de informações, de conhecimento e fundamentalmente um espaço onde as relações

⁷ As “falas” das professoras, que serviram de base, para a presente pesquisa serão identificadas através de formatação diferenciada: fonte menor, em itálico e diferente à utilizada na dissertação ou a usada em citações.

sociais possam ser vistas e discutidas buscando uma reconstrução de uma educação não-sexista vislumbrando uma sexualidade plena, livre de dogmas e paradigmas. Pois ela é a instituição diretamente responsável no repasse de conhecimentos científicos e mais do que isso tem a responsabilidade da formação humana. E formação humana é sexualidade, é o conhecimento do nosso corpo, é expressão de sentimentos.

Para Maria, umas das professoras entrevistadas, a escola é o caminho para intensificar o diálogo, o esclarecimento, a divulgação sobre orientação sexual, diferente das questões tratadas no ambiente familiar.

Os entornos da sexualidade não se limitam aos genitais, higiene, beijos, afagos. Na verdade vão além do explícito, é o que está, mas não é percebido, ou poderíamos melhor colocar, é o que está e é ignorado, seja via consciente ou inconsciente. Assim, nesta análise, a sexualidade e questões relacionadas a ela independem da explicitação de estarem contempladas no currículo formal.

Até não muito tempo atrás, muitos educadores e educadoras acreditavam que não discutindo ou problematizando tal questão, esta então estaria fora do âmbito escolar. Mero engano.

Toda educação seja ela sistemática ou não, envolve a sexualidade. Quando nós professores, ou qualquer outra pessoa, nos apresentamos diante de uma classe de escola, diante de uma função ou tarefa qualquer, nos apresentamos com toda a nossa pessoa, e dentre tantas dimensões a sexualidade. Do contrário faremos uma educação sexual baseada no preconceito que é a fragmentação do ser humano e a consideração parcial de suas potencialidades e dimensões (NUNES, 1987, p. 19-20).

Quando nós educadores(as) silenciemos, reprimimos ou nos omitimos fazemos de conta que nada está acontecendo em nossas salas de aula, estamos contribuindo para uma educação sexista e, conseqüentemente, para a exclusão de todos os que não se enquadram nos *padrões e normas* que são instituídos e instituímos socialmente. Souza refere-se a esta idéia:

Quando a escola se omite das questões sexuais, está reforçando a questão do tabu, da fuga, como se esse tópico não fizesse parte da educação. Fazendo isto, escapando, estará passando uma idéia de repressão que deveria ser trocada por uma visão nobre e positiva da sexualidade tirando a promiscuidade e colocando o natural (SOUZA, 1999, p.40).

Com relação a esta discussão, as professoras pontuaram como os/as professores/professoras lidam com a sexualidade.

“Nem lidam, por que se omitem” (Ana Terra).

Elas não lidam. A diretora que tem uma preparação, ela trabalha. Mas os outros professores que não tem conhecimento, não trabalham. Eu acho que eles desviam e não trabalham com o tema. As professoras usam pretextos para fugir da responsabilidade como: vocês são muito pequenos para saber isso, ignoram, fazem que não ouvem, a gente conversa sobre isso depois. O assunto se perde e não se retorna mais (Maria).

“Os educadores ignoram e reprimem as dúvidas, os questionamentos feitos pelos alunos, passando a responsabilidade para os pais” (Anita).

Na verdade a sexualidade sempre esteve e está presente nas escolas, quer queiramos ou não, afinal é parte de nosso ser. Louro (2001, p. 81) expõe tal fato quando explicita que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”.

Quanto à dificuldade de se trabalhar as questões da sexualidade, as mulheres professoras salientaram uma diferença entre como os/as professores/professoras que ministram aula no Ensino Fundamental (chamado por elas também como no currículo) e outros que exercem função docente nas séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Para as entrevistadas, existe esta diferença quanto à série e a idade dos alunos e alunas. As professoras indicaram em suas falas que escutam expressões como: os maiores já estão na idade ou é próprio da idade. Como se quem trabalha com adolescentes e/ou pré-adolescentes deveria estar preparado com perguntas e situações onde se questionam sobre suas sexualidades porque “seria na época certa”.

As narrativas apontam que, nos anos iniciais, as educadoras apresentam maior dificuldade, porque raras são às vezes em que se fala ou se tem espaço para discutir sobre sexualidade. Restringem a educação sexual a um determinado período do desenvolvimento humano.

A instituição escolar deve fundamentalmente ser um espaço de relações sociais e humanas, devendo ser crítico e de reflexão, onde atenda as diferenças, havendo cumplicidade, respeito, intimidade e confiança mútua. Sendo a escola este lugar, nela deveriam caber os sonhos, as curiosidades, os desejos, os medos, as idéias, os afetos, as opções, o crescimento, a política, enfim um lugar de constituir e

ser constituído como um dos espaços para expressão deste ser humano afetivo-sexual além de qualquer diferença étnica, de raça, de sexo, opção sexual, gênero, ou além de uma limitação estabelecida, como a idade.

Na caminhada como professora estadual, desde 1995, não me recordo de termos recebido ou sermos convidadas a alguma capacitação referente ou que tivesse relação com sexualidade, gênero ou sexismo. O único material a que tive acesso na rede estadual no Rio Grande do Sul foram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Realidade não tão diferente da deflagrada na escola investigada. Quando questioneei a supervisora se haviam discutido ou estudado tal instrumento pedagógico, a resposta foi que haviam recebido há um bom tempo atrás, mas não tinham tido momentos para leitura e discussão.

Isso pode ser um indício que deflagra um déficit quanto a recursos e espaços para discussão-reflexão sobre a temática desta pesquisa. Partindo desta perspectiva poderíamos pensar o que chega na escola? A que tipo de materiais estamos tendo acesso? O que está se discutindo no espaço escolar? De que forma eles são recebidos pelos educadores/educadoras?

Basicamente não existem materiais como textos de apoio que discutissem ou fomentassem busca de saberes em torno da problemática do sexismo, das temáticas da sexualidade ou de gênero. Realidade completamente diferente é manusear materiais como Las Dignas ou cadernos de apoio da Coordenadoria Especial da Mulher de São Paulo em que, nos instrumentos, se percebe uma preocupação em contemplar discussões que suscitem um pensar e agir diferente na prática pedagógica e um pensar e agir para além desta. Para a vida.

O documento anteriormente mencionado, os PCN's, foram instituídos como um material para apoio aos professores e às professoras pelo Ministério da Educação e do Desporto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como um dos temas transversais a Orientação Sexual⁸. É um primeiro passo para lançar a questão da sexualidade para dentro dos muros da escola, que é inovador, e ao mesmo tempo, trouxe limitações.

⁸ Este material foi então instituído pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso tendo como Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza. Brasília, 1997.

Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para a sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que engloba as diversas dimensões do ser humano (PCN, 1998, p. 293).

Este instrumento referencial e não obrigatório traz a questão da abordagem da sexualidade no espaço escolar, sendo organizado em três blocos: corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, DSTs/ AIDS, fazendo menção para o trabalho da orientação sexual em nível de Ensino Fundamental englobando os anos iniciais e finais.

O documento explicita o trabalho com orientação sexual (PCN,1997, p.122) “trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado”. Aqui se faz necessário uma ressalva a tal ponto. A escola não é constituída apenas pelo prédio, é constituída nas e pelas relações humanas. Sendo assim, quando um educador ou educadora escolhe e opta por tais perguntas ou tais respostas, estas nunca são imparciais. Essa idéia me remete à lista de conteúdos, por exemplo, de Ciências onde o sistema reprodutor freqüentemente é o último a ser proposto em aula, normalmente deixado para o final do ano letivo. Em diferentes formas e atitudes, estabelecem-se as relações de poder, silenciando ou reproduzindo as amarras e preconceitos. Segue-se um círculo vicioso. Qualquer profissional, mesmo que tenha passado por uma formação específica, cursos de capacitação, grupos de estudo..., vai expressar suas vivências enquanto formação de sujeito, sua história e sua constituição. No PCN há um subitem, intitulado *postura do educador* onde está apresentado a terminologia *formação específica* e como este deve agir frente ao tema.

O professor deve entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e de suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos [...] (PCN,1997, p. 123).

Lendo com atenção o volume onde está contemplada a discussão da sexualidade, me remeteu para uma divisão, como se a preocupação, neste documento, tivesse como base o *ato sexual*, relacionando o antes e o depois. Antes, pelo fato do conhecimento do corpo, dos sistemas reprodutores, do cuidado e da

anatomia, das transformações decorrentes do desenvolvimento; depois, com a prevenção à gravidez, o conhecimento de doenças e como evitá-las. No meio dessa abordagem são mencionadas as questões de gênero que não trazem o sexismo ou as diferentes sexualidades. Em nenhum momento, nesse instrumento, há referências a discutir sobre a educação sexista exercida sobre as mulheres e como este processo sutil está imbricado em diferentes lugares, inclusive e não poderia ser diferente, na escola.

Mesmo sendo contemplado como um bloco de estudo, acho que a categoria gênero está sendo vista de forma reducionista, quero dizer que é muito mais que trocar papéis dentro e fora de casa, são atitudes históricas. A forma como é trazida não suscita outra perspectiva a não ser saber que as desigualdades existem. Mas como pensar e agir de outra maneira? Como podemos contribuir e problematizar um outro olhar para essa desigualdade? Essa não seria uma tarefa de todos nós educadores/as? A resposta para essas e outras questões não são nada simples, porém cabe a cada um e uma de nós buscarmos rupturas com esta visão de sexualidade restrita e prescritiva.

A sexualidade, através deste material, foi introduzida no ambiente escolar como um tema, como um atravessamento entre tantos outros conteúdos ou temas. O nosso desafio como professores e professoras, é justamente rompermos com esta visão que segmenta as pessoas, que reduz a sexualidade a um foco.

Por isso, desenvolvermos ações educativas em educação sexual deve ser algo que vá muito além do biológico ou da relação saúde-doença. Para isso, estas atividades devem ser algo planejado e flexível, envolvendo todas as idades. Devem ser articuladas num processo dinâmico e constante, não apenas em horários pontuais, integrando e envolvendo sim os/as docentes de diferentes áreas do conhecimento com um objetivo principal, a formação e realização integral do ser humano.

2.1 AS AMARRAS E ARTICULAÇÕES DA SEXUALIDADE E DO SEXISMO

A escola é, sim, uma instituição social formadora e poderíamos dizer, *deformadora*. Pode exercer em sua função rupturas ou continuidades, estar em um movimento contraditório que diz uma prática e desenvolve outra.

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2001, p. 57).

Essa herança que cultuava algumas organizações e segregações também se faz presente no discurso na instituição escolar atual, se não de forma tão clara, mas escondidas nas entrelinhas. Sendo assim, esta é mais uma das instituições que colabora para a construção de sujeitos e de suas identidades. Se antes esta instituição era diferenciada visivelmente como a escola para meninos e outra para meninas transmitindo, assim, respectivamente, ideários para cada sexo, poderíamos então pensar que a escola mista por si só garante o ingresso e situações igualitárias para ambos os sexos. O fato referente à igualdade de oportunidades, de direito de ingresso infelizmente não significa realmente que esta escola não faça diferenças e, mais especificamente, não perpetue as diferenças repassando como algo normal e natural. Nesta lógica,

a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão (LOURO, 2001, p. 85).

Quando meninos e meninas entram na escola já carregam identidades sexuais que lhe foram atribuídas e já perceberam como a sociedade quer que elas e eles respondam a seus papéis. A escola é mais um espaço nessa construção e nesse sistema de pensamento.

A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e menino. Não o fará, porém sempre de maneira clara e aberta, mas na maioria das vezes de forma dissimulada ou com a certeza arrogante daquilo que, por ser tão evidente, não necessita ser mencionado nem muito menos explicado (MORENO, 1999, p. 16).

A instituição escolar poderá então ser um instrumento para manter as diferenças e atitudes sexistas, atribuindo valores e discursos ou tentar modificar essa lógica. Assim, todos os educadores e as educadoras certamente estão envolvidos o tempo todo na produção de identidades.

Para Moreno (1999, p.10)

a escola, por seu caráter normativo e por seu papel de transmissora de conhecimento, também está contaminada pelo sexismo, que constitui o código secreto e silencioso que molda e discrimina o comportamento de meninas e meninos, mulheres e homens.

Outra autora que também se refere à delimitação dos espaços na escola e, com isso, o controle sobre o corpo, da sexualidade e de nossos desejos é, Guacira Louro. Contribuindo para essa discussão a estudiosa expõe que a escola,

servindo-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2001, p. 58).

E é nessas delimitações que a escola acaba por compactuar com as regras “aceitas socialmente”, indicando o papel social esperado de cada ser, meninas/mulheres e meninos/homens. Essa postura induz apenas uma variante sexual aceita, a heterossexualidade; pontua a valorização do homem (e de tudo o que é indicado como do seu universo); aponta para comportamentos e modelos rígidos; naturaliza a maternidade como um fim principal para as mulheres, idealiza um modelo familiar e fixa estereótipos de acordo com o sexo. Concomitante a estes *feitos*, todos e todas que fogem destes ideários são os considerados *anormais*, e com isso devem ser banidos, silenciados, desprezados e ignorados. A discriminação e a segregação estão nas entranhas desse sistema absorvido por uma lógica patriarcal.

O patriarcalismo é um conjunto de elementos que eleva apenas um ser humano, o homem. Quer fazer parecer que muitas coisas que foram construídas socialmente são fatos “naturais” e também prega justificá-las como diferenças biológicas.

Segundo Robert Connell (1990, p. 85), embora as definições de patriarcado sejam estreitas, a gama de questões abordadas incluem:

As origens da subordinação das mulheres, as práticas culturais que a sustentam, a divisão sexual do trabalho, a formação da personalidade e das motivações, a política da escolha do objeto sexual, o papel do corpo nas relações sociais, as estratégias dos movimentos de resistência, as condições para uma superação da dominação masculina.

As práticas sexistas estão então amarradas a este modo de pensamento que passa por muitos e muitas imperceptivelmente ou em formas muito sutis. São pensamentos e valores que a sociedade colocou em nossas cabeças, como histórias de que mulher tem que ser submissa, sorridente, ficar em casa; que meninos não choram e não devem usar rosa, que meninas são meigas e doces, brincam de boneca e que devem “sentar direito porque isso não são modos de meninas”, que os meninos são líderes por natureza, devem correr, brincar de lutas, serem super-heróis, que os homens devem exercer funções de chefia e comando, que dirigir é coisa de homem.

E segundo Maria,

que os professores homens têm mais facilidade de falar sobre sexo. Eles para colocar as coisas são mais audaciosos. Se eles tiverem que colocar (falar) eles colocam. A mulher, a professora-mulher enfim, procura ter mais habilidade para colocar as coisas assim. Eu acho que o homem se tiver que dizer ele diz mesmo. E a mulher tem todo um “jeitinho”.

Todas essas falas são idéias pré-concebidas com exemplos de como o sexismo age em nossos discursos e ações. Por isso, tratar alguém diferente por ser de um sexo ou de outro é sexismo. E o sexismo reflete na forma de como vamos viver a nossa sexualidade. Esse é o nó que devemos compreender para rompermos ou desatarmos. Louro (2001, p. 59) nos diz que para percebermos as práticas sexistas,

o olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados - portanto, não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas.

A citação de Louro vem ao encontro e complementa algo dito em minha banca de qualificação, na contribuição valiosa da professora Beatriz Fischer, quando mencionou que a pesquisadora deveria estar atenta “aos silêncios que gritam”. As

percepções acima, bem como tantas outras e diferentes recursos (fotografias, da descrição do ambiente, as narrativas) utilizados neste estudo, serviram para compreender como o sexismo interfere na forma de vivermos nossa sexualidade, nossas relações sociais, em nosso ser feminino/feminilidade e ser masculino/masculinidade, e em nossas escolhas.

Assim, o sexismo se expressa no ambiente escolar (e não apenas nele) de diferentes formas e em diferentes instâncias, sendo pelo currículo explícito ou pelo currículo oculto aliando-se a diversos instrumentos e desta forma mantendo-se. No material para uma educação não-sexista faz-se também ressalva à divisão entre os currículos.

A visão do currículo aqui mencionado não está restrita a normas, metodologia e ou listagem de conteúdos a serem desenvolvidos, mas a uma trama de fatores e ações que se interligam no espaço escolar. O currículo é o suporte na formação de indivíduos, é a integralidade de um ser, é desejo, é lúdico, é reflexão, é conhecimento, é partilha, é crítica, é ação, é vida em pleno movimento. Para Tomás da Silva (1999, p. 55-6) o currículo envolve,

a construção de significados e valores culturais [...] não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é um local onde, ativamente, se produz e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações de poder e desigualdade.

De acordo com o material de apoio Las Dignas (1998, p. 136), o sexismo na escola se articula pelo currículo explícito também chamado de acadêmico e pelo currículo oculto também nomeado de implícito. O assim chamado acadêmico “*es el conjunto de contenidos y procedimientos que conforman las actividades educativas de las diferentes áreas curriculares*”. Enquanto o currículo implícito é apresentado como,

el conjunto de actitudes, normas y valores que la persona educadora manifiesta em su relación educativa diaria com sus educandos. También es la relación entre el profesorado. Son aquellas facetas y/o aspectos de la vida escolar de las que se aprende, muchas veces, sin que las y los docentes sean conscientes que las transmiten (LAS DIGNAS, 1998, p. 137).

E esta transmissão pode ser na linguagem através do que se diz ou se omite, pelos gestos e expressões, pelas mensagens diferentes para meninas e meninos, pela postura do corpo e por outros instrumentos que nos delimitam.

Na dinâmica da escola, o espaço e o tempo são mais algumas configurações usadas como disciplinamento dos corpos e conseqüentemente da sexualidade, não apenas dos alunos/alunas, mas também do professorado. Ambos se articulam em permissões ou proibições de como estar, ficar e agir nos múltiplos espaços dentro da escola. E, é claro, tais condutas *esperadas* são diferentes a meninas/mulheres e meninos/homens. O ritmo, as disposições físicas (sentar, andar, filas [...]), as posturas, os horários (idas ao banheiro, por exemplo), a dosagem dos conteúdos por série (especialmente a temática da sexualidade) são formas de vigia e de regulação de nossos corpos.

De acordo com Rosa (2004, p. 27),

a escola, na perspectiva dos estudos foucaultianos (e particularmente considero também dos estudos feministas), dentre outras instituições de regulação e vigilância, continua pretendendo, através do disciplinamento dos corpos, produzir sujeitos obedientes, pacíficos, ordeiros.

E neste sentido, a escola auxilia no processo de formação e permanência de modelos de comportamento distintos e sexistas. Através de todo este cenário que propõe a normatização, cabe aos sujeitos enquadrarem-se nos modelos de homem ou mulher normais. Assim, usa-se de artifícios que contribuem para manter desigualdades, idealizando uma sexualidade, ou melhor, acreditando existir uma identidade sexual correta, quando na realidade nossas identidades são plurais e múltiplas, são identidades que estão se modificando permanentemente.

Ao mencionar corpo gostaria de apresentar a que corpo este estudo se refere. Corpo como construção de várias mãos, da nossa história de vida com diferentes marcas, a referência mais particular que nos apresenta. Concordo e partilho da conceitualização escrita por Ströher (2004, p. 107)

O corpo não é algo separado de nossas subjetividades, das experiências cognitivas e afetivas, culturais, étnicas, religiosas, políticas, de nossas experiências cotidianas mais banais. [...] de alguma maneira, somos o que fazemos com o nosso corpo, o que somos como corpo. Nós somos o corpo, mas o corpo é também superfície; o corpo tem uma geografia, é território, é mapa, espaço e tempo, texturas de experiências diversas e diversificadas, plurais e coletivas - mas também singulares para cada pessoa, mulher ou homem. Meu corpo é meu território; não um território a ser ocupado nem abandonado, mas inter-relacionado e inter-relacionável. O corpo é o lugar da proveniência, do pertencimento.

Retornando ao currículo, o texto de apoio já mencionado anteriormente Las Dignas, apresenta um mapa conceitual para análise dos principais elementos sexistas na educação, subdividindo-o de acordo com a classificação curricular.

No currículo explícito/acadêmico, o sexismo se dá através de materiais educativos (livros, cartilhas, guias e manuais de consulta, outros), de recursos didáticos (canções, jogos, filmes e materiais alternativos) ou pela tipificação sexista do currículo educativo, tendo enfoque androcêntrico. Já no currículo oculto/implícito, as práticas sexistas se expressam pelas interações didáticas (docentes e discentes), no tratamento diferenciado em relação com a capacidade e potencialidade de aprendizagem de um ou outro sexo, na orientação vocacional-profissional estereotipada, pelas indicações para as brincadeiras diferenciadas, normas, comportamentos, prêmios, castigos, nas distribuições e organizações dos espaços educativos e recreativos, em materiais produzidos por docentes e estudantes, no uso da linguagem (oral e escrita), ou pelas demonstrações de abuso de poder, de hierarquização e de autoridade.

Finalizando este segmento, quero pontuar que nossa sexualidade é sexista. Ela é tendenciosa porque está dentro de um todo que compõe a dominação masculina. Logo, ela é favorável a um tipo de desenho sobre a sexualidade e ao papel de cada sujeito. A nossa sexualidade já está pré-disposta a ser envergonhada, pecaminosa, mal trabalhada, silenciada, pois está arraigada no machismo e pelo patriarcado religioso.

A escola, para uma educação não-sexista, deve ter outra missão.

Em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo (MORENO, 1999, p. 17).

A escola não sexista ensina a sentir, a ir além do racional, resgatando e estimulando o prazer por tudo o que nos tornará humanos, felizes e plenos.

2.2 CONCEITUANDO E CARACTERIZANDO A(S) SEXUALIDADE(S)

Alguns pesquisadores e pesquisadoras, há não muito tempo, usavam os termos sexo e sexualidade sem distinção, utilizando-os como conceitos que se referiam a algo semelhante e indiferenciável. Acredito ser importante pontuar e deixar claro que esta não é a referência neste estudo, onde busquei entender e perceber sobre a sexualidade humana. No decorrer desta escrita, farei uma diferenciação entre sexo e sexualidade, pois acredito e concordo com alguns estudiosos/as que os usam com diferenciação.

De acordo com Mosquera (1996), a palavra sexo tem origem no latim e adquiriu durante a sua história diversas conotações. O uso dela sofreu influências, recebendo novos significados e passando a ter derivados como: sexuado, sexualismo, sexual, sexologia, sexualidade, sexismo e outros.⁹

O termo sexualidade surgiu tardiamente, no início do século XIX. Segundo Foucault, o surgimento da palavra, é um fato que deve ser entendido não apenas como uma brusca emergência deste vocabulário.

O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apóiam em

⁹ De acordo com o dicionário Aurélio há distinções entre os termos sexuado, sexualismo e sexual. Sendo conceituados como: sexuado é quem tem sexo ou que se processa sexualmente; sexualismo seria estado ou condição de quem tem sexo; sexual, relativo ao sexo tendo referência a cópula. Para conceitualização de sexologia, sexualidade e sexismo, faço uso de Goldenson & Anderson. Segundo eles, a sexologia é o estudo científico da sexualidade e do comportamento sexual, incluindo relacionamentos, práticas, distúrbios, fisiologia, anatomia e educação sexuais. As informações são provenientes de estudos de comportamento humano e animal, psicologia, psiquiatria, antropologia, medicina, sociologia, educação e direito. Sexualidade é a capacidade de comportar-se sexualmente, isto é, de responder a estímulos eróticos e obter prazer de atividades sexuais como as preliminares, o ato sexual e a masturbação. A sexualidade envolve não somente os órgãos genitais, mas toda as zonas erógenas do corpo, assim como vontades, desejos e fantasias associadas ao sexo. Sexismo é forma de discriminação contra um indivíduo (em geral a mulher) ou grupo, derivada de crenças e atitudes preconceituosas e expressa em sentenças do tipo: “lugar de mulher é na cozinha”.

instituições religiosas, jurídicas, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos (FOUCAULT, 1988, p. 09).

A relação a que Foucault se refere é entendermos a sexualidade, não apenas como um conceito, mas atos e discursos que se movimentam e legitimam no âmbito do social.

Conceituo sexo como características anato-fisiológicas que diferenciam os seres humanos quanto a sua capacidade reprodutora. São aspectos dados pela natureza, ou seja, características herdadas pelos genes durante o processo de fecundação.

De acordo com Altmann (2003, p. 01),

o sexo não é exterior à cultura e à história, pois, a maneira de olharmos as diferenças anatômicas, os sistemas de classificações que adotamos são desde já, construções culturais que variam dependendo do contexto histórico.

Em outras palavras, o corpo é sempre visto através de uma interpretação social, de modo que o sexo não pode ser visto independente do gênero.

Tratarei da palavra sexualidade entendendo-a como decorrente de um processo, resultante da história construída de cada pessoa, circundada pela cultura, uma correlação entre corpo e afetivo, sem rupturas. A sexualidade faz parte de nossa identidade básica, de nossa personalidade e é expressão humana essencial. Construimos nossa sexualidade através das interações com outros indivíduos e pelas estruturas sociais. Ela é saúde física e mental. “[...] ela permeia o nosso ser e está ligada ao que somos, ao que pensamos e à forma como agimos. Ela está no centro de nossa experiência como indivíduos e comunidade” (MUSSKOPF, 2004, p. 151).

Para Figueiró (2001, p. 39), a sexualidade

é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital de subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Valladares (2001, p. 21) afirma que “a sexualidade é uma fonte de amor pela vida, uma forma definitiva de afirmação diante de si mesmo, dos outros e do mundo [...]. E está relacionada à sensação, ao toque e à fantasia e, por isso, é tão fascinante”.

A sexualidade humana incide em percebê-la no nosso cotidiano, inserida nas sociedades do mundo todo e sob diversas formas. Ela faz parte de nós - homens, mulheres e crianças - de contextos distintos, fazendo parte da nossa história como seres humanos.

Sobre o conceito de sexualidade é necessário explicitar que é um processo, não é estático; sendo histórico pode mudar, pois se apresenta no ontem, hoje e amanhã; se somos construídos, somos influenciados e influenciados através das vivências e dos discursos com os outros e as outras.

Mencionando, também a sexualidade, Nunes (*apud* FIGUEIRÓ, 2001a, p. 39) expôs,

a sexualidade humana é qualitativamente diversa da sexualidade[sexo?] animal, nela estão imbutidos valores da comunidade, da história social, da economia, da cultura, e até da espiritualidade conquistada na lenta construção da identidade do homem realizada pelo ser humano na sua trajetória histórica.

Para Michel Foucault (*apud* WEEKS 1999, p. 50), a sexualidade “é o resultado de uma nova configuração de poder que nos exige classificar uma pessoa pela definição de sua identidade, uma identidade que expressa plenamente a real verdade do corpo”.

A história da sexualidade é, para ele, uma história de nossos discursos sobre a sexualidade, discursos através dos quais Foucault (*apud* WEEKS, 1999, p. 51) “a sexualidade é construída como um corpo de conhecimento que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo”. Michel Foucault (2003, p. 100) complementando tal idéia e expõe que,

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

A sexualidade não é algo secundário, é parte de nosso ser, ato que se modifica conforme é marcada - em parte ou na totalidade - pelas dimensões educativa, biológica, médico-higienista, saúde-doença, cultural, religiosa e ética. Desta forma, ao analisarmos esse tema, não podemos vislumbrá-lo por uma única via, mas pelo contrário, ampliarmos nossos olhares para um feixe de situações e discursos que se engendram, contribuindo para a vivência da sexualidade.

Sob esta lógica podemos perceber como, durante a história da civilização, este dispositivo, a sexualidade, foi instigada de formas adversas, transformando-se e modificando-se segundo diferentes épocas e valores pregados pela sociedade. Conforme Foucault (2003, p. 09), a sexualidade é “cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca [...]. Em torno do sexo se cala. É partindo deste ponto que percebemos como o casal, legítimo, dito “normal” ou normatizado (homem e mulher) impõe suas regras. “No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: O quarto dos pais” (FOUCAULT, 2003, p. 10). Contudo, segundo ele, esta prática nem sempre foi assim. No princípio do século XVII não se percebia este silenciamento e este ostracismo. “As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 09).¹⁰

Atualmente, no que tange a falar de sexualidade, podemos perceber comportamentos muito distintos por parte da família, da escola, das religiões e da mídia. Existem estudos abordando as concepções de sexualidade que as apresentam como: moralista, patologista, mecanicista, erótica, biologista e dialógica.

Em uma concepção moralista o sexo é visto como objeto para a procriação, ou seja, para a perpetuação da espécie, reprimindo o prazer sexual e permitido dentro do matrimônio. Na concepção patologista, o sexo é relacionado a problemas, vícios, trazendo o medo das doenças venéreas, hoje chamadas de DST's - Doenças Sexualmente Transmissíveis. Na concepção mecanicista, o sexo está relacionado ao

¹⁰ Autoras como Aranha e Martins (1986) acreditam que o princípio do adestramento e controle sobre o corpo, promovido como um processo de dessexualização e deserotização tenha adquirido tal feito, no século passado pelas jornadas de trabalho de quatorze a dezesseis horas. O trabalho seria uma ocasião de purificação, onde o trabalhador interioriza a necessidade de produção e de rendimento. O trabalho seria um meio de fugir da tentação. Contraponto a tal idéia, Foucault escreveu que a sociedade capitalista não obrigou o sexo a calar-se ou a esconder-se, pelo contrário, com o surgimento das ciências humanas, o sexo foi incitado a se confessar e se manifestar.

ato sexual através de ensinamentos e vivências de técnicas sexuais. Numa concepção erótica, o sexo é associado ao prazer físico, estimulado pelo consumo sexual. Na concepção biologista, o sexo é relacionado à genitalidade/reprodução. Quanto à concepção dialógica, inclui componentes existenciais do indivíduo e não lida com conceitos rígidos. Pluralidade, afeto, prazer, emoções, respeito às diferenças, enfim, vê a sexualidade como um valor humano.

Contribuindo e apresentando um outro registro para as concepções ou abordagens da sexualidade, Nunes (*apud* FIGUEIRÓ, 2001a), as apresenta como cinco paradigmas balizadores para o entendimento da sexualidade. A educação sexual hoje está permeada por estas abordagens, implicitamente ou explicitamente, em maior ou menor grau. As referências a cada abordagem ou concepção serão apresentadas segundo Nunes (*apud* FIGUEIRÓ, 2001a, p. 40):

- a concepção *médico-biologista* que vê a sexualidade como uma dimensão biológica e procriativa do ser humano e como uma força propulsora, natural e instintiva da procriação [...].
- a concepção *terapêutica-descompressiva*, na qual a sexualidade é entendida como uma dimensão meramente subjetiva, psicologizante, individual e ligada a uma força natural, supostamente instintiva ou selvagem do corpo humano [...].
- a concepção *normativa-institucional*, que vê a sexualidade como sendo um aspecto da vida humana ligada a um conjunto de comportamentos socialmente permitidos, por um lado, e proibidos por outro. Implica na necessidade de passar as normas reguladoras da sexualidade, que até então, eram transmitidas pela família.
- a concepção *consumista-quantitativa* entende a sexualidade como uma energia do indivíduo, passível de regulação e controle social [...]. Nela estão inseridos, por exemplo, a idéia da instigação ao sexo quantitativo, da alienação do afeto, do apelo de venda e marketing.
- a concepção *dialética e política*, que concebe a sexualidade como a dimensão mais ampla da condição humana, como uma construção pessoal e social, em que o ser humano é visto como participante ativo desse processo, uma vez que influencia na construção dos valores e normas sexuais e, ao mesmo tempo é dialeticamente influenciado por eles. Implica em que o indivíduo possa vir a ser **sujeito** de sua própria sexualidade.

Acredito que a concepção dialética, política e dialógica é a que buscamos atualmente, uma concepção com a visão integral do ser humano tendo como princípio sua unidade bio-psico-social. E é tendo esta ótica que se vinculam as discussões e reflexões desta dissertação. Uma visão que valoriza os saberes, as pluralidades, a diferença, respeitando o contexto histórico, cultural, político e histórico onde estamos e nos construímos.

Quando se fala em sexualidade, se fala de vida e esta, supostamente, compreende-se desde a concepção que é a origem da vida até a nossa morte. Estamos desenvolvendo-a desde o espaço uterino, onde subjetivamente os pais já significam este bebê através de supostas inscrições, sonhos e futuros desejos. Explicitando melhor esta idéia, diria que a nossa sexualidade nasce conosco, contudo a partir da identidade de gênero, a construímos.

Fernández (1994, p. 17) em seu livro intitulado “A mulher Escondida na Professora” diz que “um corpo já é sexuado desde a antecipação dos pais”, Ela ainda complementa que este “embrião já vem com uma significação” (1994, p. 17). Ainda, sobre este enunciado, Kehl (1998, p. 11) menciona que

as formações de linguagem precedem os indivíduos e os inscrevem em determinadas posições na ordem do simbólico, assim *homem* e *mulher* são os primeiros significantes que nos designam, logo que chegamos ao mundo, antes de qualquer possibilidade de escolha ou mesmo de desejo.

Para a autora, esta inscrição sobre o sujeito é dada antes mesmo de o feto completar sua evolução, graças às tecnologias modernas como a ultra-sonografia, pois já sabemos se o bebê será menino ou menina. Esta é, sem dúvida, a primeira marca que estamos recebendo, não somente pelas diferenças anatômicas, mas principalmente pela pertença a um dos grupos identitários, carregados de significação.

Esta inscrição mencionada pelas autoras ilustra como a linguagem através de experiências e do entorno sócio-cultural nos deposita características e estereótipos desde a mais tenra idade, sobre o sermos feminino/feminilidade e masculino/masculinidade. A sexualidade é assim uma forma particular de cada um, integrada a estas particularidades que nos são inscritas. Perpassa toda nossa existência humana, implica relações de carinho, desejo, afeto, respeito e não-respeito, companheirismo, prazer, crenças, valores e nossa bagagem genética.

Para Marcela Lagarde (1997, p. 183), a sexualidade é cultura. “*Considerada desde una perspectiva antropológica, la sexualidad específicamente humana es lenguaje, símbolo, norma, rito y mito: es uno de los espacios privilegiados de la sanción, del tabú, de la obrigatoriedad y de la transgresión*”.

Destaque no campo dos estudos da sexualidade humana sob o viés dos aspectos psicológicos, Freud (1997) em sua obra, “Três ensaios sobre a teoria da

sexualidade”, discorreu que a sexualidade ocorre nas crianças desde cedo, quase desde o nascimento e que a prática sexual entre os adultos pode ser bem mais livre do que pregavam os teóricos moralistas nos séculos passados, descrição que causou muita polêmica. Afinal, a sexualidade estava relacionada com algo pecaminoso e sujo. Até então, a puberdade era considerada o marco inicial da vida sexual (aparecimento dos caracteres sexuais secundários e do interesse sexual), visto que é nesta fase em que aparece o interesse sexual no sentido genital. Acreditava-se ser neste período o início da sexualidade¹¹.

Ao contrário do que se pensava, a sexualidade aflora em todas as faixas etárias, o que a modifica é a forma como se expressa em cada uma destas fases. Vendo por este prisma, é na família que primeiramente a sexualidade será vivenciada, seja ela de forma (implícita ou explícita) sendo este, então, o primeiro espaço da nossa construção sexual e de gênero. E partindo desta primeira interação no meio familiar, a rede vai ampliando-se e outras instâncias passam também a inscrever papéis sobre os sujeitos, sendo que nestas interações sociais são transmitidos valores, bem como as posturas e as atitudes das pessoas que nos cercam, os familiares, amigos, escola, sociedade carregadas de conotações que nos marcam como sujeitos sexuados.

De acordo com os estudos feministas, este processo seria conceituado como gênero, diferentes características e qualidades que são construídas socialmente tendo como base o caráter fundamentalmente social para as distinções baseadas no sexo.

Para Lagarde (1997, p. 179),

la sexualidad es el conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por éste [...]. La sexualidad consiste también en los papeles, las funciones y las actividades económicas y sociales asignadas con base en el sexo a los grupos sociales y a los individuos en el trabajo, en el erotismo, en el arte, en la política y en todas las experiencias humanas.

Este atributo consiste também na posição e no acesso de linguagens, saberes, conhecimentos e crenças nas posições que ocupamos, no prestígio e na ruptura em relações de poder. “*La sexualidad está en la base del poder [...] significa*

¹¹ Segundo Goldenson & Anderson, são características físicas, que não os órgãos sexuais externos, que distinguem o homem da mulher: barba e pêlos no corpo, timbre de voz, tamanho das mamas e mamilos, disposição dos pêlos pubianos e cortorno do corpo.

también, tener y ejercer poderes sobre otros ou no tener siquiera, poder sobre la propia existencia “(LAGARDE, 1997, p. 179). Este último, tão visível, na história das relações entre mulheres e homens, homens e homens, mulheres e mulheres.

Se pensamos e acreditamos que a sexualidade humana é marcada pela cultura, valores, hábitos, etc, podemos então dizer e afirmar que nossa identidade sexual é tratada, vivenciada e internalizada de forma sexista. Quero dizer com isso que somos ainda educados ocultamente recebendo referências distintas sendo homens/meninos e sendo mulheres/meninas. Essa construção da sexualidade é marcada por instituições formadoras que estão a serviço de uma lógica patriarcal, em que se destacam o macho, o masculino, em que tudo e todo o que lhe é tocado tem valorização. Isto é quase que exatamente o oposto quando nos referimos a fêmea/mulher em que acabamos por receber e internalizar modelos “naturalizados”. Como por exemplo, a naturalização de que toda mulher tem o dom, o também chamado instinto materno. Ainda há pessoas que se horrorizam ao ouvir de uma mulher que esta não quer ter filhos. Para complementar esta idéia sobre sexualidade, faço uso da contribuição de Heinemann (1996, p. 65-6).

A sexualidade não é uma simples determinação regional, funcional, mas uma característica peculiar da essência do homem que remonta a suas origem mais primevas, psicofísicas, uma característica especial que ajuda a conformar, cada vez de uma forma especial, todas as dimensões definíveis do ser humano, e é também conformada por cada uma delas. A sexualidade não é algo que uma pessoa *possua* ao lado de outras coisas, mas uma forma de *ser* fundamental em todas as coisas, e, portanto algo sem o que seus demais atos e relações existenciais não podem ser concebidos e realizados. Como a sexualidade é transregional, torna-se extremamente difícil dar uma descrição definitiva da masculinidade e da feminilidade humanas. Teria tal descrição de receber renovados matizes para as diferenças individuais da pessoa. E por isso as tentativas de definição sempre ficam abertas à acusação de confundir modelos e papéis de gênero historicamente condicionados, ou a capacidade reprodutiva, com a essência da sexualidade, ou então de dar predominância absoluta a um dos sexos e a definir o outro somente dessa perspectiva.

Gostaria de trazer neste momento, alguns conceitos apresentados nas narrativas pelas professoras.

Para Ana Terra,

a sexualidade em si é o eu. É tudo aquilo que está dentro de nós e que muitas vezes a gente não põe para fora e que nos interroga e nos amedronta e nos deixa assim indecisos em determinadas situações por a gente não saber que são coisas normais que estão acontecendo conosco. Está muito ligado ao sentimental da pessoa, com o nosso eu que não tem nada a ver com o sexo da pessoa, mas eu acho que é toda aquela transformação que vem através da própria mudança, das próprias alterações do organismo, mas que mexe muito mais com a nossa cabeça, com a nossa sexualidade, do que com o nosso corpo.

Na percepção de Maria, a sexualidade é relacionamento homem e mulher, prazer, práticas sexuais, cuidados, ensinamentos e conhecimento do funcionamento do nosso organismo. [...] É algo fundamental na vida das pessoas.

Anita expôs que,

é muita coisa envolvida. Não é só sexo. Eu acho que começa já na parte da afetividade, você trabalhar isso desde o princípio de tudo, trabalhar respeito, trabalhar toda essa parte. Eu acho que tudo o que a gente faz, todos os atos e todas as nossas vivências giram em torno. Por que nós não somos seres que só tem sexo, vamos ter sexualidade de tal a tal hora se não tem é todo um conjunto. Eu acho que é toda essa vivência que a gente tem este aprendizado faz parte e tudo colabora para você ter uma boa formação.

Sobre as falas, podemos resumir que Anita e Ana Terra apresentaram um conceito mais aproximado de sexualidade, vista como uma relação entre afetividade, corpo, organismo como algo integral e compacto. Enquanto a conceitualização de Maria, remeteu-se a uma visão um pouco mais restrita, enfocando a sexualidade mais para um olhar biológico e higienista, indicando vivências para uma opção sexual, a heterossexual.

Quero destacar, nesta apresentação, que não estamos fazendo pontuações ou comparando conceitos “certos ou errados”, e sim apresentando dados reais que foram coletados e que servirão como base para análises e possíveis conclusões. São falas que representam as mulheres-professoras, de acordo com seus conhecimentos e experiências de vida. E que desta forma, apontam as diferenças e/ou algumas semelhanças, que se dão na construção individual da e sobre a sexualidade.

2.3 GÊNERO: MÚLTIPLOS CONCEITOS

Discorrer sobre um conceito ou como se articulam as relações de gênero é um feito difícil já que não existem situações ou fatos exatos quando se está envolvido/a. Na Língua Portuguesa, gênero é usado para designar e classificar as palavras, ou seja, as palavras femininas e as palavras masculinas. Esta idéia reducionista foi e, infelizmente, ainda o é empregada para identificar e classificar não apenas palavras, mas seres, situações, características, hábitos e atitudes como pertencentes ao grupo de mulheres ou ao grupo de homens. Expondo desta forma a polarização entre ser e agir como homem, e ser e agir como mulher.

Para Strey (1998), os termos “gênero e sexo não são termos sinônimos, trata-se de aspectos distintos da vida humana. Sexo diz respeito às características fisiológicas relativas à procriação, à reprodução biológica”. Gênero refere-se ao que é social e culturalmente adquirido.

O material de apoio, Las Dignas (1999, p.14), também apresenta uma distinção entre estes conceitos. Sexo são “*las diferencias biológicas y naturales que las personas tenemos al nacer* enquanto que gênero são *las diferentes características y cualidades que la sociedad ‘asigna’ a hombres y mujeres desde su nacimiento*”. Ainda fazendo uso deste instrumento destaco outro recorte.

Los términos ‘sexo’ y ‘género’ son dos conceptos claves que permiten hacer una interpretación de las relaciones sociales, de su historia, de cómo aspectos que corresponden a una construcción social se convierten por efecto de la cultura en consideraciones ‘naturales’ de la sociedades (LAS DIGNAS, 1999, p. 14).

Guerra (2000) referenda que as diferenças no comportamento de homens e mulheres são uma realidade em boa parte de nossa sociedade, contudo faz tal ressalva.

Pero lo que hay que dilucidar es si estas diferencias tienen su origen en la naturaleza, en la biología, o por el contrario, se deben a un fenómeno educacional, es decir, si son de carácter cultural. Por lo tanto, si es lo primero, tratar de cambiar esas ideas sería ir contra natura. Si es lo segundo, estamos obligados a reflexionar sobre tales ideas y a intentar corregirlas (GUERRA, 2000, p. 76).

Partindo desta idéia, podemos então entender gênero como uma categoria de análise que se funda como um conceito de relações buscando entender o ordenamento e a distinção dada entre mulheres e homens, assim como o processo que assinala o lugar das pessoas de acordo com o sexo. É, então, fundamental pensarmos que não nascemos com comportamentos, modos de se relacionar ou se portar, tendências ou estilos de vida e sim que estes são construídos nas e pelas interações sociais, através das diferentes instituições em que transitamos. Podemos dizer que as diferenças de gênero são socialmente construídas, que se inscrevem em nossos corpos e que por meio desta edificação *aprendemos* jeitos de ser mulher e jeitos de ser homem e que isto tem relação direta com a sexualidade. E se somos educados e educadas podemos sim “desaprendermos” jeitos e nos modificarmos.

Para Lamas (1999, p. 90)

el género se conceptualizó como una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres e mujeres y con él se eludió el papel del inconsciente en un sistema total de relaciones que incluye la subjetividad y la sexualidad.

É relevante também destacarmos, que em meio a esta construção de papéis e de identidades, está fundamentada uma lógica patriarcal que distingue e usa uma carga valorativa diferente a cada membro deste binômio, mulheres e homens. Por isso, fazer uso desta categoria é também para que possamos repensar as causas da subordinação feminina, “*volver a ver lo visto, descubrir vertientes y sentidos velados unificando la mirada sobre a realidad plural que se recrea desde innumerables quehaceres [...]*” (LAS DIGNAS, 1999, p. 15). E, com isso, problematizarmos os discursos que se naturalizam construindo o masculino e o feminino como práticas diferentes, subservientes e desiguais a cada ser e, conseqüentemente, distinguir o que pode ou não uma mulher e/ou um homem em determinados contextos. Para problematizar estas questões é, sem dúvida, necessário um debruçar-se mais detalhado sobre como as inter-relações discursivas que pontuam, não apenas nossa ação - na postura, no agir, na fala, no autorizar-se - como homem e mulher, mas como este processo desencadeia em uma sexualidade também vivida ou pensada diferente para cada um destes sujeitos. Constato que esse processo está enraizado e quase petrificado num social que não quer e não permite “desvios” de conduta,

pode verbalizar em algumas situações o contrário, porém nas entrelinhas e ações sutis demonstra e retorna à lógica da distinção e da oposição.

Lamas (1999, p. 90), utilizando Butler, apresenta gênero como “*un proceso que articula sexo, deseo y práctica sexual en el cual el cuerpo es moldeado por la cultura mediante el discurso. De ahí su idea de la desconstrucción del género como un proceso de subversión cultural*”. Ou seja, subverter a ordem é um dos apelos do feminismo.

Então podemos admitir que através de inúmeros discursos, linguagens e práticas que estão e são permeadas por uma determinada cultura, internalizamos “lugares distintos” para uma menina/mulher/feminino e para menino/homem/masculino. Guerra (2000, p. 76) pontua que

cada humano es um conglomerado de componentes culturales y biológicos aglutinados entre ellos que se influncian mutuamente. Lo que sucede es que los componentes culturales primeros están tan arraigados en nosotros que llegan a parecernos biológicos.

Sem dúvida, os estudos e as discussões de gênero são um dos aportes para que possamos romper com a idéia essencialista, com esteriótipos e comportamentos naturalizados. A seguir, irei apresentar ao/à leitor/a alguns recortes das narrativas onde podemos compreender e visualizar como o aspecto biológico tem um peso nos discursos de como agir. Podemos ver nas falas de Maria como isto se cristaliza através da “doutrinação do instinto materno” com a responsabilidade dos filhos/as ser quase que exclusiva ou maior da mulher.

Se você engravidou, é você que está carregando o filho nove meses, é você que está passando por dificuldades de dor, de repouso. E depois que tu ganhas o nenê, tu te privas de ir a alguns lugares e de fazer muitas coisas porque tem que assumi-lo. E é você, a mãe que tem que amamentar. É a mãe que troca as fraldas, as roupas [...]. O homem por esta diferença fisiológica é diferente (Maria).

Por mais que o homem seja companheiro e te acompanhe, mas ainda é responsabilidade nossa, é biológico. É a gente que está os nove meses com ele, é a gente que está amamentando. Então, olhe, é difícil porque nós estamos juntando uma coisa a mais, a gente não está deixando de ser mãe, mas a gente está tentando ser trabalhadora. E conciliar as duas. É muito difícil. Agora, por exemplo, o leão, ele fica com os filhotes e a leoa sai para caçar, e como é que dá? Por que a gente não pode ser assim? (Maria).

Em momentos distintos, quando estava no campo empírico, pude perceber como a fala sobre a mulher e o homem são falas “viciadas”, como “réplicas” de uma educação sexista que se reproduz, não sem questionamentos, porém, com poucos rompimentos.

Complementando este pensamento faço uso do recurso Las Dignas (1999, p. 14), onde há dois elementos que são apresentados como chave para compreendermos esta distinção de papéis: *“el poder y el valor que la sociedad otorga a las personas de acuerdo al sexo que tienen, de allí que una misma actividad puede ser valorada o considerada com uma mayor importancia si la realiza um hombre em vez de uma mujer”*.

Estes dois elementos são indispensáveis para ampliarmos a discussão das diferenças internalizadas por nós, e aqui me refiro a homens e mulheres.

No exercício diário, somos educados e educadas com dualismos: homem/mulher, público/privado, forte/fraco, ativo/passivo, bem e mal [...]. “As diferenças sexuais permanecem imersas no conjunto das oposições que organizam todo o cosmos, os atributos e atos sexuais se vêem sobrecarregados de determinações antropológicas e cosmológicas” (BOURDIEU, 1999, p. 15). Nesta lógica crescemos (consciente e inconscientemente) valorizando, destacando e exaltando apenas um lado, o masculino e tudo o que o representa. Por outro lado, o feminino recebe o desvalor. Internalizamos também que como são elementos opostos não podem estar “misturados”, se estruturam na oposição. As relações de poder então estão imbricadas neste valor/desvalor.

As diferenças entre sexo e gênero, segundo o sociólogo Pierre Bourdieu (1999, p. 16), vão além destes dualismos, integram “um sistema de relações homólogas e interconectadas” - arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre masculino e feminino - recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado), etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo; subir/descer; fora/dentro; sair/entrar).

Sobre as categorias de gênero, Carvalho ressalta que gênero é definido como uma construção social, histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo. “Por conseguinte o conceito ratifica que biologia não é destino, ninguém é naturalmente

homem ou mulher, masculino ou feminino, pois estes significados são socialmente construídos através do processo educacional que molda as identidades de sexo e gênero” (CARVALHO, 2003, p. 58). Podemos então, mencionar que ninguém está contemplado no sistema de relações apresentado por Bourdieu naturalmente e sim, que o incorporamos através do social.

O conceito de gênero permitiu um outro olhar para as hierarquias e as diferenças de sexo, indo além da anatomia como marca desta sucessão, permitiu entendermos como a sociedade, através de simbolizações, inscreve em nossos corpos, em nossa sexualidade, em nossa vida características enquanto ser feminino e enquanto ser masculino, e que estas inscrições conduzem ou induzem condutas determinando os papéis sociais.

Segundo o material Las Dignas (1998, p. 14)

El análisis de género refiere a un proceso histórico, a hallazgos, identificaciones y elaboraciones conceptuales que han ido mostrando cómo los contenidos simbólicos y las expresiones prácticas de lo femenino y de lo masculino son construcciones culturales, variables de una sociedad a otra y de una época a la siguiente [...].

Se partirmos do princípio de que gênero é um modo de ser mulher e homem em um determinado meio social, que não é universal e sim particular que não é dado ao nascermos e sim uma estruturação, podemos afirmar também que pode ser modificado. *Por tanto si el género es algo educado se puede des-educar y cambiar de acuerdo a los avances sociales por la eliminación de la subordinación y discriminación hacia las mujeres* (LAS DIGNAS, 1998, p. 16).

O conceito de gênero surge pela busca de estudiosas dos movimentos feministas para romper com as desigualdades e situações de opressão vivenciadas pelas mulheres. Entretanto, esse pensamento, através de estudos e pesquisas que se expande em diferentes áreas do conhecimento, busca não apenas discutir as relações entre homens e mulheres, como relações “padrões e normativas”, trazendo para a roda a discussão das inúmeras identidades que nos constituem. Esse pensamento procura explicar as relações construídas entre mulheres e homens, mulheres e mulheres e homens e homens na e pela sociedade.

Para Vasconcelos e Andrade (2004, p. 01) o conceito de gênero foi

introduzido para afirmar que é algo mais amplo que sexo e como produto social aprendido, institucionalizado e transmitido de geração a geração. A categoria de gênero inclui duas dimensões. A primeira afirma que a realidade biológica do ser humano não é suficiente para explicar o comportamento diferenciado do masculino e do feminino. A segunda está ligada a noção de poder. Consta-se que o poder é distribuído de modo desigual entre os sexos.

Segundo Matos (1998, p. 69), “a categoria gênero reivindica para si um território específico, em face da insuficiência dos corpos teóricos existentes para explicar a persistência da desigualdade entre mulheres e homens”. A discussão através dos estudos de gênero ou relações de gênero busca enfim desnaturalizar as identidades sexuais, quebrando dicotomias, rompendo com ideários que marcam e delimitam o ser da identidade feminina e o ser da identidade masculina. E, a partir de uma análise criteriosa, deslocar as características construídas socialmente que designam lugares, posições, masculinidades e feminilidades e saberes para cada sexo.

Esse modo de pensar também nos remete a uma imagem existente de apenas dois modelos como “exemplos” a serem seguidos. Esta representação é encarnada através da polarização homem e mulher fazendo com que muitos creiam que masculinidade e feminilidade não são variáveis, que são particularidades estáveis, heterogêneas e imutáveis. No entanto, gênero referenda uma pluralidade de identidades. Em uma sociedade destacam-se não apenas as concepções de mulher e homem diferenciam-se como a classe, a etnia, a religião, a idade, outros. E é nesta multiplicidade que devemos compreender que os conceitos de feminino/mulher e masculino/homem modificam-se constantemente, que estes são conceitos plurais e estas são algumas das identidades plurais que formam um ser humano.

As expressões relações e identidades de gênero são utilizadas para apresentar as desigualdades que marcam primeiramente ser mulheres e homens e, juntamente com as múltiplas variantes de articulações como etnia, classe (contexto social), idade, religião, mostra a diversidade de identidades, como por exemplo: ser mulher, negra, de origem humilde [...]. Também, através dos estudos de gênero, busca-se explicitar e não apenas restringir à sexualidade hegemônica (homem e

mulher), mas contemplar um número maior de categorias como homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais.

Para Gierus (2004, p. 47), gênero é, então, “uma maneira de ‘ler’, interpretar, registrar essa pluralidade”.

[...] Gênero desconstrói idéias homogêneas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Gênero forma subjetividades e marca corpos. Gênero parodia o reflexo do interior humano, jogando feixe de luz sobre as atitudes, ideologias e utopias (GIERUS, 2004, p. 48).

Utilizando as palavras da autora citada acima, gênero é ler e interpretar, então poderíamos dizer que nossas interpretações ainda estão meio embaçadas, que nossa visão é pouco ou quase nada trabalhada para além do que nos “permitem”. Que nossa visão ainda é educada de forma muito rígida e pré-concebida, assim, o “borrado, o ofuscado” poderia ser mais rico para outras sexualidades. O que quero dizer é que se a aprendizagem de papéis sociais se dá em um trabalho histórico e muito bem articulado, que é centrado na divisão socialmente construída entre os sexos como algo “natural e normal”, isto se desenvolve através de cada instituição (família, igreja, escola, associações, clube, etc) que circulamos. E que estas estruturas sociais estão a serviço da lógica do patriarcado, por isso não é útil, não é bem vindo a transformação e o movimento. Há então com certeza toda uma força para a manutenção das referências e para que as diferenças sejam mantidas, definidas e rígidas.

Sendo assim, essas instituições e outros espaços marcam nossos corpos, nosso ser-pensar-agir de ser masculino ou feminino, buscando a homogeneização dos seres. As diferenças biológicas e as distinções criadas no social acabam por nos inculcar como devemos nos portar, delimitando nossas posições na sociedade. Assim, naturalizam-se e perpetuam-se comportamentos para cada ser, sendo marcados por ideários de identidades sexuais.

Faz-se importante um destaque de que este complexo processo de naturalização dos papéis, não ocorre apenas em ações explícitas, pelo contrário, é principalmente no sutil e em atos ocultos que as marcas são mais profundas. Para Coutinho (1994, p. 40)

a demarcação dos papéis atribuídos às mulheres em razão de concepções “naturalistas” e “essencialistas” de sua condição de gênero, desconhece o caráter de construção social de que este se reveste. Tal caráter não é fácil identificado porque é legitimado por discursos científicos e filosóficos tradicionais, por discursos políticos e religiosos hegemônicos.

Desde o nascimento (e até antes) as pessoas nos assinalam papéis e funções diferentes e desde então estes diferentes discursos são internalizados. Faço uso de três áreas distintas discutidas em Las Dignas (1998), ao referendar a discussão de gênero:

- a) a primeira distinção é no que se refere ao *vestuário*: rosa para meninas e azul para meninos. Poderíamos referendar todo um preparo de algumas famílias que ao receber o/a filho/filha já organizam o quarto, escolhem as roupas tendo estas cores como primeira referência;
- b) a segunda área versa sobre as diferenças quanto aos *jogos e brincadeiras*: carrinhos, armas, jogos de construção, etc para meninos. Para as meninas, bonecas e suas vestimentas, réplicas de utensílios de casa, estojos de maquiagem, miniaturas de salão de beleza, etc. Poderíamos citar inúmeros outros brinquedos, contudo o que é importante ressaltar na escolha e no incentivo ao manuseio distinto é que para os meninos, os jogos ou brinquedos têm o intuito de desenvolver a inteligência, a força, a iniciativa enfim são desafiadores, ao contrário dos brinquedos para meninas. Estes, em grande maioria, referendam o lado feminino materno/privado: casa, filhos, animais, alimentação [...] ou indicam um lado feminino/público: os cuidados com a beleza, roupas, aparência. Estes por sua vez estimulam precocemente e indicam um esteriótipo feminino a ser seguido: magra, branca, alta [...];
- c) a terceira aponta a distinção quanto aos *estudos*: o homem como mecânico e a mulher como enfermeira. Hoje felizmente isto está se modificando, contudo devemos levar em consideração que em muitos casos na escolha do/da profissional para assumir determinada área de trabalho, ainda são levados em conta o sexo, e que na escolha do feminino, para a mesma função que exerce um homem, esta não é remunerada igualmente. Para ilustrar melhor a idéia apresentada acima, trago recortes de falas das mulheres-professoras quando questionadas a respeito da educação dada a meninos e meninas.

Ana Terra menciona que antigamente, na escola, quando realizou seu estágio, as brincadeiras no pátio eram separadas, não misturavam as crianças.

Meninas de um lado e meninos de outro. (Para ela isto são preconceitos). Preconceitos, de que meninas não brincavam com meninos, e hoje já mudou. Imagina, hoje mudou completamente. Tem meninas que a gente faz determinada atividade, elas estão mais presentes na atividade masculina do que feminina e assim o inverso. E tudo com naturalidade (Ana Terra).

Sobre as distinções ela disse que às vezes tem alguns professores que ainda colocam isso para a gente¹², por isso é complicado. “Mas meu Deus aquele menino não quer saber de brincar com os meninos, só com as meninas”. Então aí já vem a questão, tem professor ou professora, aquela determinada mãe ou pai que não entende como uma situação normal, mas como uma coisa errada.

Analiso que, nesta circunstância, não há nada de mais as crianças brincarem e interajam, contudo, no currículo oculto, desde que mantenham suas características intactas, ou seja, determinados comportamentos que vão sendo interiorizados e assumidos considerados naturais e próprios para cada sexo. Quero dizer que, as meninas continuem optando pelo que lhe foi designado, ser meninas e vice-versa.

A eficácia da não-verbalização pode ser vista também na fala da supervisora escolar que ao comentar o interesse da filha em colecionar figurinhas de jogadores e times do campeonato brasileiro, das trocas com os meninos foi na escola, pela professora, deixada à margem. Ao não discutir sobre as figurinhas de jogadores de futebol, a professora, então, não explicitamente “fala” que esta é uma atividade masculina, que são “coisa de meninos”.

Maria fala que este gosto da filha pode ser de outras meninas, mas que isso não faz a professora questionar a turma com as coisas que gostam de fazer, suas diferenças e o porquê. Eu acho que os professores não têm conhecimento suficiente sobre o assunto para debater, discutir e orientar seus alunos.

Outro ponto que foi mencionado em diferentes momentos, na ida a campo, refere-se ao uso distinto das cores rosa e azul, ou seja, na simbolização inscrita nessas cores. Ana Terra comenta que

¹² Ana Terra exerce atualmente a função de diretora da escola. É deste ponto de vista que devemos captar sua fala.

vem de geração porque eu tenho em casa isso. O meu marido é machista. Ele foi criado assim. Para os meus meninos ele passa algumas coisas, por exemplo, rosa não. Rosa é de menina e eles já tem isso (internalizado, como norma). Então tu tens que ir tentando tirar, mas é difícil. É muito difícil. E é coisa de formação, por isso é complicado estas questões e poder revertê-las é muito profundo.

Em uma situação familiar que envolveu seu irmão e o sobrinho, Anita relatou que sentiu necessidade de intervir.

Ele estava pintando um desenho, e ele só pegava o lápis rosa, aí o meu irmão muito machista, “aí Vitor eu to começando a ficar preocupado contigo você só pega o rosa”. Eu disse e daí qual é o problema? Porque o meu irmão é todo [...]. Eu disse: - Não é nada. Não faça assim, deixe se ele quer pintar, deixe que pinte, não tem nada a ver.

Em relação a seus alunos e alunas da turma da pré-escola, ela comentou que percebe muito na sala de aula este comportamento ensinado e acha *que eles trazem de casa isso*.

Como na história dos meninos pintarem com lápis rosa. Eu tenho uns que parece que o lápis rosa não existe no estojo deles. Olha ali o fulano pintou de rosa e daí que ele quer pintar. Qual é o problema eu digo para eles. Não pode? A resposta é: ah, porque rosa é de menina. Mas quem disse para vocês que o rosa é de menina e que o azul é de guri? Aonde está escrito? Ah profe, todo mundo fala, mas não é assim? (Anita).

Quando questionada sobre como reage a estas e outras falas semelhantes, Anita relata que busca no diálogo e com outros exemplos indicar que pode ser diferente. Na ação prática a professora também busca mudança. Em uma outra situação foi indagada pelas meninas que gostariam de jogar futebol e logo em seguida vieram os meninos com a fala “pronta” *isso é coisa de guri, só guri que pode, né professora*. A atitude de Anita foi o de não reforçar esta diferença.

Como menino pode brincar de boneca e menina pode brincar de carrinho por que a menina quando crescer vai dirigir e o menino vai ajudar de casa. E isso é forte. Eu tento sempre em sala de aula, a fazer com que acabem essas coisas, estas são coisas de meninas e essas coisas de meninos. Estou sempre conversando com eles, porque eles trazem isso muito de casa. Essas coisas assim que homem não chora, menina não brinca de carrinho.

Quanto a tentar mudar a socialização destes estereótipos de gênero e por que buscar uma mudança, as entrevistadas indicaram:

eu acho que na vivência melhora entre eles e até para eles se valorizarem tanto meninos como meninas, eles se valorizarem como pessoas, se respeitarem e exigirem que os outros também valorizem e respeitem-nos, até para que eles saibam que todos nós temos direitos a um lugar, que todos temos valor, que todos podemos fazer todas as coisas que nos convém então, que eles tenham uma vida melhor (Anita).

Eu tenho lido, até eu separei duas revistas Nova Escola com reportagens e uma fala das diferenças que a professora não deve fazer. Não diferenciar tarefas de menina e tarefas de menino e então deve dar oportunidades para o menino servir o lanche e a menina carregar os livros. E eu acho que este cuidado, eu procuro ter, o cuidado de não rotular, de passar a idéia de que tudo o que menino pode fazer a menina também pode fazer, sem perder a feminilidade (Maria).

Então até para eles irem tomando consciência e para eles quando chegar de repente numa situação destas, eles poderem dizer não, mas eu penso diferente. Porque se não, se eles não tiverem esta consciência eles forem de uma idade, muito novinhos, de repente, eles vão sofrer bem mais manipulação e não é por aí. E então até penso para isso. E até por respeito entre eles, em tratar, que às vezes ah... Esses dias. “Bah professora né que em menina não se bate nem com uma flor não é”, daí eu disse nem em menina nem em guri (risos). Porque a gente não tem que estar brigando, batendo agora porque é guri. “Ah professora mas guri briga”. Mas quem que disse que homem tem que brigar ou que menina não vai poder brigar dependendo da situação? Isso não é assim, “ah mais meu pai disse”, mas então você vai conversar em casa com o pai que a profe disse e o que nos conversamos aqui na sala (Anita).

Como já mencionamos, é através do processo de socialização em diferentes espaços que vamos construindo nossa feminilidade e masculinidade referendadas pelas diferenças de sexo, tendo uma lógica patriarcal que enraíza tal processo. Assim, nossa(s) aprendizagem(ns) de papéis sociais retornam a características e modelos para cada ser, homem ou mulher, reforçando a oposição binária.

Para Louro (2001, p. 34),

a concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas duas formas.

As mulheres-professoras, quando questionadas sobre feminilidade e masculinidade, lembraram e relacionaram os seguintes assuntos ou características.

Atitudes que caracterizam uma pessoa mais feminina, por exemplo, sua postura, seu jeito de agir. O feminino é mais dócil. Já o masculino é ser mais ríspido, mais exigente, mais fechado. Futebol, carros de corrida, gosto pela política. Para a mulher, moda (roupa, maquiagem), comida, novela, coisinhas para dentro de casa, enfim, futilidades, mas de grande importância nós sabemos (Maria).

Toda regra tem exceção, mas, por exemplo, a feminilidade seria até devido à divisão do cérebro, que a mulher teria mais facilidade para vamos dizer, para as artes, para os trabalhos manuais, essas coisas aí. Poderia se caracterizar feminilidade pela delicadeza, pela meiguice, pela educação, por este lado. E já o homem, como ele já é mais rude, essa parte mais exata, mais o raciocínio lógico. Alguns esportes radicais, que aí a gente sabe que mulher pode competir mas tem diferença, até pela estrutura física. Masculinidades tipo forte, neste sentido e feminilidade mais para delicadeza (Anita).

Outro aspecto feminino, a intuição:

Eu acho que a questão do feminino e do masculino hoje está bem diferenciada, em várias situações até mesmo em relação à televisão. Eu acho que a televisão enfoca muito o aspecto feminino no sentido de explorar a feminilidade das mulheres para o lado que não é o que deveria ser direcionado, então relaciona alguns aspectos do feminino com até um comercial que vai despertando um certo interesse por uma coisa que não teria nada a ver se seria uma desvalorização até do aspecto feminino também, muitas vezes se usa o homem. [...] Feminino é feminino e masculino é masculino, mas em questões de, por exemplo, profissionalismo, hoje o masculino e o feminino estão muito ligados. Hoje em si na sociedade não há mais aquela diferenciação de que mulher participava de uma coisa e homem participava de outra na questão do masculino e do feminino, e até em questões profissionais a gente vê que homem faz o que mulher faz e mulher faz o que o homem faz. Então a masculinidade assim foi se deixando mais pro lado que é mais do ser humano mesmo e não tanto nas questões profissionais. Que tu vê muito homem fazendo coisa de mulher e mulher fazendo coisa de homem e até nas questões legais e a mulher quer chegar lá e é por aí também, porque muitas situações a mulher está à frente e conduzindo muito bem e que seria se tu analisar em anos anteriores seria coisa de homem, coisa de masculino e hoje já não. A gente vê muito isso (Ana Terra).

Através dos aspectos mencionados pelas professoras fica claro como as diferenças nos papéis e conseqüentemente as diferentes características nos são educadas e internalizadas, onde realmente passamos a acreditar que são naturais e normais. São aspectos que fazem parte de nossa identidade sexual e de gênero construídos socialmente. Para complementar esta idéia, faço uso de uma das falas

de Anita. *“Essas idéias de coisas de menino e coisas de menina você acaba naturalizando isso e não permite fazer algo que não diz respeito ao esteriótipo ‘modelo’ de homem ou mulher”.*

Segundo Torres (1996, p. 134)

la esencia de lo masculino y lo femenino se logra en los modelos de análisis patriarcales y/o machistas contraponiendo radicalmente y, a veces, exaltando los valores propios de un género frente a su diferencia o ausencia en el otro. Podemos constatar esto por ejemplo en el discurso tradicional acerca de los valores llamados “femeninos”, entre éstos: el sentimiento, la sensibilidad, la irracionalidad, el erotismo como manifestación suprema de su naturaleza profunda, la pasividad, subjetivismo, la preeminencia del proceso de vivir sobre los contenidos objetivos y las ideas, la incapacidad de sistematizar [...]. En suma, lo que podríamos definir como la eterna, deliciosa y caprichosa jugosidad y volubilidad femenina frente al seco, intelectualista y normativo cartesianismo del ser humano de género masculino.

Anita comentou também que passou por situações que a repreendiam por gostar e optar por fazer “esportes” ditos masculinos. *E “às vezes uma palavra machuca mais do que um tapa dependendo da maneira que foi colocada”.*

Foi uma das coisas que eu em casa eu tive que enfrentar. Numa época a gente fez um time de futebol na igreja e eu jogava, eu adoro jogar futebol, eu adoro jogar mais do que vôlei e adoro assistir uma partida de futebol do que de vôlei e a mãe foi uma que quase teve em piripaque porque eu queria jogar. E aí quanto à capoeira que eu queria fazer foi outra vez, porque isso é coisa de homem, de guri, não fica bonito menina erguendo as pernas e pulando (risos). Mas era tão bom. Até para isso (Anita).

Há sem dúvida, nas falas das entrevistadas, uma espécie de enquadramento que perdura na educação e na construção das identidades de meninos e meninas, mesmo que em alguns casos fique explícito a consciência e a busca por uma ruptura.

“Batom, deus o livre, é uma guerra lá em casa, então às vezes eu estou de batom e a gente vai dar um beijinho, não tu estás de batom. Homem não usa batom, porque o meu marido passa isso para os nossos filhos. É bem complicado” (Ana Terra).

Pude também perceber, nas conversas com as entrevistadas uma certa ambigüidade nas respostas, ao mesmo tempo em que relatam uma tentativa de equidade, um deslocamento nos papéis, em outros momentos, surgem

verbalizações opostas. Há um nó neste ponto, mostrando certa dubiedade de atitudes. Visualizando tal aspecto, percebo que estas professoras/mães sentem como é importante uma mudança de comportamento frente a tais esteriótipos que marcam meninos e meninas (para seus filhos/as, seus alunos/as) desde a tenra idade, mas parece haver uma “nuvem de fumaça” que encobre um olhar mais reflexivo e atuante. E sempre se retorna ao mesmo ponto, como agir com “as diferenças”? Isso, sem dúvida, não tem apenas uma resposta. Se assumirmos que somos identidades plurais, também somos seres humanos com sentimentos, dúvidas e incertezas. Quem diz que há o certo a ser seguido?

Maria expõe que, *“tem uma outra questão que me preocupa também, e que eu acho que eu tenho de estudar mais para trabalhar com a minha filha”*. Ela relata a diferença dos gostos e interesses de cada uma de suas filhas e com isso a pressão que sofre pela opção da filha.

Ela gosta muito de brincadeiras masculinas. Ela gosta de andar a cavalo, andar de bota e bombacha, lenço e pilchada. Ela até usa vestidinho de prenda, mas ela gosta do skaty, da bicicleta, ela gosta do futebol. Então até que ponto daí, meu irmão me diz: você incentiva muito ela para o masculino, tudo. Tu influencias dando brinquedos porque ela não tem bola de vôlei, ela tem bola de futebol. Ela não brinque de boneca. O álbum dela de figurinhas deste ano é sobre o campeonato brasileiro de futebol. Então eu acho que por enquanto é tudo muito normal. Isto me angustia (Maria).

Sobre a experiência que está vivendo na educação de suas filhas, fica perceptível e claro, a angústia e a insegurança de Maria, no agir com essa filha e a pressão que ambas sofrem nas relações familiares e na escola. Ela expõe abertamente que sofre na própria família, críticas na forma que está educando esta filha.

“Sim, gostar de andar pilchada é ser diferente. E daí, ela meio que chora, não aqui dentro da escola, mas fora porque cobram dela, porque você não se veste mais com roupa de menina. Mas mãe é que eu não gosto de usar vestido”.

Se ao permitir a filha de optar por como se vestir ou escolher suas brincadeiras estará incentivando então o gosto por coisas “masculinas”, a cobrança se dá pelo fato de que nas entrelinhas Maria está incentivando a filha a ser lésbica ou bissexual, porque a menina foge dos padrões. Ao mesmo tempo em que se permite e cede à filha, por outro lado a responsabilidade de algum “desvio” será seu, da mãe.

Essa preocupação e a relação de que não estando nos *padrões* pode então levar os filhos/filhas a ter outra opção sexual é, sem dúvida, questão que é destaque nas falas das mulheres que são também mães. Há uma preocupação com este fato. Romper com os papéis estabelecidos pode indicar outro interesse sexual, causando nas entrevistadas receio, medo e insegurança.

Eu acho que na cabeça de todo o ser humano praticamente porque de 100 tu tira 1, que trata do assunto assim com naturalidade, porque são coisas que a gente sofre por antecipação. Tu vê no meio e digamos assim, mas eu estou criando meu filho será que não vai ser gay, será que não vai ser, e então essas coisas a gente já tem com a gente, é de formação e é difícil tirar, é muito mais preconceito. Está enraizado em coisas que a gente não perdeu e nem vai perder tão assim. E então precisaria uma guinada assim de 180 graus de uma sociedade para poder mudar alguns conceitos (Ana Terra).

Maria Coutinho (1994, p. 37) em seu livro “Tecendo através dos panos” nos explica que historicamente a mãe foi considerada a mentora por excelência, o primeiro educador de seus filhos. E da maneira como ela os educar vai depender o destino da família e da sociedade. Atualmente poderíamos dizer que a educação é partilhada entre o casal, contudo, sabemos que há socialmente um discurso legitimando que este cuidado é ainda responsabilidade da mulher, da mãe. Assim, outros subterfúgios como o instinto materno, o amor romântico, a dedicação natural a crianças, doentes e idosos são ainda velhos/novos métodos e velhas/novas formas de inculcação induzidas às mulheres. Ainda segundo Maria Coutinho (1994, p. 37-8)

uma vez que a influência da mãe era considerada absolutamente determinante, o destino do filho passou a depender quase que inteiramente de sua boa ou má atuação. Isto é, o filho começa a ser visto como sinal e o critério de sua virtude ou vício, de sua vitória ou falha. À mãe caberiam todos os méritos e toda a culpa pelo sucesso ou fracasso alcançado pelo filho.

A lógica das relações leva e se volta sempre para uma tentativa de enquadramento quanto ao comportamento esperado para as meninas e para os meninos, fugir a esta regra é enfrentar todo um social que se legitima no patriarcado. Desta forma, as relações homem/masculino/masculinidade e mulher/feminino/feminilidade são referendadas em uma linguagem de pólos contraditórios, opostos e não complementares. São apresentadas como modelos hegemônicos a serem

seguidos, são modelos ilusórios que determinam as relações de gênero.

Para Adilson Schultz (2004, p. 189),

esse modelo não é natural, mas uma construção social. O conjunto dessa construção é denominado sexismo, que pauta as relações de gênero opressivas. Há basicamente duas formas de sexismo: uma universalizante, que eleva a experiência masculina à normatividade, e outra culpabilizante, que responsabiliza a mulher pelos aspectos negativos da humanidade.

Acredito que ambos puderam ser visibilizados nas falas e recortes apresentados no decorrer deste texto.

Concluimos que nossa educação e formação estão impregnadas de sexismo e que esse fato não interfere apenas no gênero, mas no exercer e agir da nossa sexualidade, não apenas para as meninas/mulheres o faz também sobre os meninos/homens. Tais inculcações não permitem um homem diferente ou uma mulher diferente.

“Eu acho que nós é que passamos umas para outras. Nós mulheres. Porque nós mulheres ensinamos. A gente é que está criando eles/elas então, nós, somos as responsáveis por essa cultura, por esse jeito de pensar” (Ana Terra).

“Ainda pensamos muito nas diferenças, coisas de homem, coisas de mulher e estas levarão muito para serem mudadas pela cultura que aqui temos” (Maria).

Buscar uma outra lógica, que não a patriarcal, uma lógica que rompa com o sexismo, é sem dúvida tarefa difícil. Exige um exercício diário de reflexão sobre nosso ser e agir na sociedade.

A resposta para estas questões, com certeza não será encontrada em apenas uma solução, mas em multirespostas. Teremos que buscar múltiplas estratégias para combater estes preconceitos. Para isso poderíamos pensar em atitudes como leituras e estudo crítico; materiais que fomentassem a discussão e chegassem nas escolas e em tantos outros lugares; espaços para grupos de discussão entre homens e mulheres; políticas públicas que referendassem tais distinções; seminários e encontros; apoio na mídia; enfim atitudes que fossem minando esta cultura social enraizada.

Para isso teríamos que nos dar conta também de que nossas ações explícitas e /ou implícitas são e foram conduzidas para voltar à lógica patriarcal. É, por isso, um processo lento de policiarmo-nos constantemente.

3 ENSAIO METODOLÓGICO: ESCUTANDO MULHERES/PROFESSORAS

A presente pesquisa teve como intuito uma escuta mais aguçada e um olhar mais atento sobre a vivência de mulheres-professoras em relação à temática da sexualidade que está, se expressa e acontece na escola. Este estudo objetivou investigar e analisar a postura - expressão que não está restrita à postura do corpo, mas além, a atitudes, discursos, oralidade, subjetividade, atos, ou seja, a diferentes linguagens - de educadoras em torno de uma educação sexista que se funde explicitamente ou sutilmente no educar de nossa sexualidade. Fez-se o exercício de ouvir as narrativas que as mulheres-professoras fazem sobre vivências da sexualidade na escola, partindo de uma análise criteriosa da lógica patriarcal que se mantém pela tríade família, escola e igreja.¹³ Dessa forma, busquei entender como esta tríade emaranha, se funde no tecido da construção de nossa identidade sexual, contribuindo num processo distinto de ser menina/mulher e ser menino/homem.

Para isso foi necessário entrar no espaço do dia-a-dia da escola, nomeando e compreendendo o cotidiano das relações/interações e aprendizagens entre professoras/alunos e alunas.

Como pesquisadora, meu primeiro contato foi o convite a participarem deste estudo. Retornei em diferentes momentos, inclusive em visita com minhas colegas da linha de pesquisa Educação Básica e Exclusão Social, juntamente com a professora Maria Clara num projeto por ela intitulado “Pedagogia Itinerante”. Neste seminário visitávamos os campos empíricos do grupo integrante da linha. Foi assim que minhas colegas e a professora vieram passar o dia em Bom Jesus, visitando pontos turísticos, saboreando a gastronomia, conhecendo um pouco da cultura, culminando com a minha pesquisa, visitando e partilhando comigo este estudo. Um destaque em nossa visita foi a espontaneidade de um aluno do pré-escolar ao ver entrar em sua sala duas das minhas colegas negras, disse: *olha, elas são gêmeas*. Como já estive na escola como professora, colaboradora, conselheira e técnica foi um deslocar-se para uma visão com outros olhos. Claro que tudo que vive neste espaço não pode ser apagado com uma borracha, e nem o tenho como princípio, mas tenho certeza que esta prática auxiliou para um outro desempenho da

¹³ A manutenção do patriarcalismo se dá em outras instituições e meios, contudo a tríade escolhida tem o intuito de restringir o olhar da pesquisadora.

pesquisadora. Este “distanciamento” apurou meu olhar. O que antes era despercebido passou a ser focado e vice-versa. O exercício, sem dúvida, contribuiu muito para minhas idas a campo.

A maneira de educar e de lidar com a sexualidade sofre conforme o momento histórico em que vivemos, do lugar social que ocupamos, se somos mulheres ou homens, modificando-se também pelas e nas construções de identidades e pelas relações de gênero. Então, através de nosso processo de vida, estamos concomitantemente desenvolvendo nossa sexualidade. O que nos marca enquanto ser humano marca nossa sexualidade.

Com isso, optei, por através da escuta de “falas das professoras”, compreender o que as leva a ter dificuldade de lidar com e discutir sobre a temática da sexualidade. O que em nosso processo de vida favorece para este mal-estar.

Vidal (1998) expõe que a história oral teve sua origem pelas lutas para dar voz às classes marginalizadas, “*despossuídos, vencidos ou excluídos*” que, segundo alguns historiadores, foram relegados ao silêncio. Através dessa nova abordagem, as fontes orais, até então menosprezadas em detrimento de documentos escritos, passaram a ter valor e significação e assim a história do vivido, do cotidiano passa a ter lugar ao sol.

Para Vidigal (1993, p. 10), os documentos orais são um “reencontrar a memória, a cultura dos camponeses, dos operários, das mulheres, dos judeus, dos imigrantes [...]. Um contribuir para a constituição de identidades coletivas, de mostrar que esses “esquecidos” são atores da história”. Através desse recorte acredito que podemos problematizar outras vivências e acredito em uma história mais democrática em que todas as pessoas, sem falsa demagogia, tenham, sim, oportunidade de fazer parte da construção histórica de um bairro, de uma escola, de uma cidade, de um país; fazendo-se e sentindo-se parte desta historicidade.

Partindo dessa discussão, a presente pesquisa teve como pressuposto metodológico uma vertente da história oral, aqui não utilizada apenas como técnica, mas como uma prática de investigação, a *narrativa*.

Narrativa, neste processo de pesquisa, foi ouvi-las e fazê-las ouvirem-se. Foi partilhar momentos de saber e a caminhada de cada uma destas mulheres que se construíram crianças, filhas, esposas, trabalhadoras, mulheres, professoras e assim buscar perceber o que isto reflete e se reflete no ato de “educar” a sexualidade e para o exercício da sexualidade. Foi plantar sementes de reflexão/crítica, foi

valorizar a história de vidas das mulheres-professoras, acreditando ser possível outras perspectivas, para outras histórias. Foi e o é remeter-se ao cotidiano, ao casual, ao diário, à experiência de vida, de dores e de alegrias, de esperança e desesperanças. Foi e o é sentir-se parte da história de suas vidas, percebendo também na história de vida de seus alunos e de suas alunas, de outros e outras. E neste ato, permitir-se ter memória. E ter memória é ter poder, como mencionou Gierus (2004). E, no ato de narrar suas experiências, quebrar mutismos, ousar, falar e se mostrar. Nesse feito de verbalizar acontecimentos, situações e vivências creio que as mulheres-professoras possam distanciar-se destas situações e percebam um novo olhar e uma nova postura como mulheres-professoras.

Penso e fiz a escolha de ouvir e partilhar narrativas de mulheres, não apenas por serem elas a grande maioria que compõem e exercem o magistério; o fiz, porém, com intuito e na perspectiva de poder *ter falas de mulheres, e não sobre mulheres*, buscando-as da margem, do silêncio, do sossego. Como escreveu Eggert (1999, p. 92), “não desejo apenas que se aproxime das margens, mas que haja um omovimento, quase uma dança, transformando as estruturas que coisificam o direito de ser, de pensar, e fazer teologia em outros lugares”. Que esta dança se expanda além da teologia, mas para a medicina, a antropologia, etc; na educação. E sim, que esta venha ao encontro de uma educação baseada no diálogo, no respeito e visualização da diversidade, no enfrentamento e na visibilização do oculto.

Por muito tempo, as mulheres e suas histórias foram excluídas e posteriormente contadas através da fala, da opinião e do olhar masculino.

Segundo Ströher (2004, p. 128),

na história da humanidade, uma das formas mais cruéis de opressão contra as mulheres foi a imposição do silêncio: mulheres silenciosas, silenciadas, histórias e vidas silenciadas, gritos de socorro silenciados - silenciados nos textos, textos, pelos textos e seus intérpretes, por fogos, facas, lâminas e guilhotinas, para fazer calar a língua das mulheres e aprisionar seus corpos.

Minha intenção, quanto ao uso dessa abordagem, foi contribuir para a quebra de barreiras com infinitos nós, nos quais estão envoltas as mulheres-professoras. Foi uma tentativa de questionar e levá-las a questionar posturas, atitudes, referências com que fomos educadas e que, em muitas situações, reproduzimos aos nossos filhos/as, alunos/as sem nos darmos conta. São preconceitos, conceitos e

atos naturalizados em nossa construção de identidade que nos é tão caro “desconhecer” e que em tantas situações nos passam despercebidos, fazendo com que sigamos uma estrada de mão única, a estrada que legitima o saber e o lugar masculino desencadeando o oposto ao lugar das mulheres.

Nesta história é que acredito que as narrativas desencadeiam no ato constante de falar, ler o transcrito, re-olhar e re-ler a suas falas, tendo neste processo dinâmico um espaço para autorizarem-se e re-constituírem-se agentes de mudanças e sujeitos ativos de uma outra história com a oportunidade de uma releitura. Quando menciono autorizarem-se, estou não apenas referindo-me às entrevistadas, mas também à pesquisadora que traz consigo também amarras de uma educação sexista. Nesse movimento, acredito, há possibilidades de consciência para um outro mundo, que Freire (2000, p. 40) expôs tão bem [...]

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar [...]. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos.

De acordo com Cunha (1998), inúmeras pesquisas mostram que a teorização sobre esta metodologia vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigativa, tendo em Haguette, Lüdke & André, Fazenda, Minayo e outros, alguns dos principais responsáveis pela difusão e construção deste referencial teórico.

Para Eggert (1999, p. 99), “o exercício da narrativa resgata a história, o acontecimento e, mais que isto, recria ou ressignifica a marca na vida das mulheres e dos homens em sua educação teológica”. Ela afirma ainda que a teologia (e nós poderíamos substituir teologia por educação) com a participação narrativa das mulheres “[...] possui o espaço do riso, do estranhamento que move as figuras centrais para as margens fazendo com que beiras apontem limites, mas também horizontes” (1999, p. 88).

Acredito que tais apontamentos da autora, mesmo tendo como foco a teologia, são contribuições que não podemos perceber e entender como restritas ou fixas a esta área. Pelo contrário, o exercício das narrativas pode e é vivenciado como importante contribuição também para a educação. É a mistura, já mencionada anteriormente. Mistura do científico, da vida, das pessoas. Mistura como movimento.

“Mistura não como uma coisa só” (GEBARA, 2000a, p. 81). “[...], seria uma espécie de componente básico que nos convidaria a compreender a liberdade situada de todos os seres humanos” (GEBARA, 2000a, p. 86). Neste caso em específico, a narrativa faz uso de elementos cotidianos da prática pedagógica das professoras frente à sexualidade.

Complementando sobre o exercício das narrativas nas histórias das interlocutoras, faço uso de escritos de Wanda Deifelt (1996, p. 14)

o contar histórias tem um caráter educativo. Usa-se uma história quando se quer transmitir uma mensagem, mas fazendo-o de modo que a pessoa que ouve a história chegue às suas próprias conclusões. A história não termina dizendo: a moral é esta. Existe um processo de distanciamento e decodificação de quem escuta. Quem ouve a história é convidada a participar do processo reflexivo e narrativo [...]. O contar histórias é sempre um processo relacional, pois quem conta a história precisa que alguém escute. Contar histórias deve ser feito face a face.

Esse instrumento, a narrativa, foi considerado como fundamentação à pesquisa. O uso da linguagem oral e da descrição de vivências pedagógicas teve o intuito de dar vozes às mulheres-professoras de instituições escolares na rede pública estadual no município de Bom Jesus, promovendo um espaço para recriarem e ressignificarem suas histórias, contribuindo, assim, para a história de outras mulheres e homens. A história enquanto mulheres, educadoras, cidadãs... A história de suas sexualidades e das sexualidades de outros e outras.

Recorro a Cunha (1998, p. 40) novamente, afirmando que a “trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade”. Ilustrando tal citação, ela continua dizendo que as pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos.

Outra concepção para o narrado é de Ivone Gebara (2000, p. 48)

A experiência do “contar” não só é indispensável, mas revela nossa própria condição humana. Somos seres que nos contamos sempre e, cada vez, guardamos os traços do passado à luz do presente. O presente muda a compreensão que temos do passado e de nós mesmos. O presente introduz novas mediações para compreender o passado e parece às vezes ampliar ou às vezes diminuir significado.

Vejo este ato ou exercício de narrar como se esta *fala* fosse um elixir da *cura*. Um meio de permitir-se algo além do formal, do dito *normal* ou do algo que foi e é *normatizado* em nossas constituições de sujeitos. A cura a que me refiro é um processo lento que se dá a partir da disposição de nós como seres, neste ir e vir, no tempo de escuta, no ato de “botar para fora”, no ato de desenraizar e reconstruir-nos, no escutar-se e no ato de sentirmo-nos/nas vivos e vivas. O curar-se, nesta visão, é reestabelecer-se. É, para nós mulheres, autorizarmo-nos algo que nos é negado e em muitas situações ainda o é: “sermos sujeitos na história, não objetos ou membros secundárias” vislumbrando e tornando possível um espaço diferente do qual sempre nos foi designado.¹⁴

Essa abordagem é assim, para mim e, acredito, para estas mulheres que exercem o Magistério, o ofício de serem mestras, uma tentativa de olhar o inimaginável, convidando-as a pensarmos e desenvolvermos uma educação não desigual e diferenciada. Uma educação cidadã, em que a sexualidade não seja posta de lado ou exercida com padrões pré-estabelecidos de acordo com o ideário de ser mulher ou homem.

No livro “Uma trajetória em Narrativas”, a autora Suely Kofes (2001) faz referência a três pressupostos que orientaram o percurso de sua escrita. Descreverei-os abaixo, pois acredito ilustrarem o processo com uso de narrativas. O primeiro, afirma que não narrar alguém ou algo é um mecanismo eficaz de instituí-los, metaforicamente, como *mortos*. O segundo, diz que a memória se constrói no jogo entre lembranças e esquecimentos e, no plano dos agentes, no embate entre o que é lembrado e o que é esquecido, entre o narrável e o inarrável. O terceiro pressuposto decorre dos primeiros, ela considera a presença de embates políticos, permeando a constituição das narrativas e permeando a lembrança e o esquecimento.

Tomo a idéia de *mortos* mencionada pela autora, e, partindo desta gostaria de permitir-me ampliá-la no seguinte sentido: a história das e sobre as mulheres - trabalho, sexualidade, família, constituição, identidade, escolaridade e tantas outras relações - quase que exclusivamente foi escrita por homens e ditada até nossos dias pela lógica legitimada ou unilateral do patriarcado.

¹⁴ Na Psicologia mais especificamente no processo de psicoterapia é através do ato de falar, repetir e elaborar que os sujeitos conseguem expressar os sentimentos e re-elaborar ou re-significar situações conflitantes. A fala é neste processo terapêutica.

Para destacar uma outra perspectiva importante em análise de pesquisa faço uso de Saffioti (1987). Segundo a autora, as Ciências Sociais, em geral, tiveram uma tendência a ignorar a ação feminina no fazer história, mostrando este fato pelas inúmeras pesquisas em que os dados são coletados junto a homens e, em extremas exceções, com mulheres. Em consequência desta ação, a socióloga ressalta que uma ciência centrada no homem é sem dúvida uma “ciência coxa, manca e pela metade” deixando de avançar por desprezar informantes mulheres (SAFFIOTI, 1987). Isso também nos mostra o quanto o ideário de masculinidade está para o mundo das palavras, ou seja, o público, e que o feminino “precisa” que os homens advoguem por nós¹⁵. Acabamos então, por ouvir e sentir tais artifícios que reproduzimos, assimilando-os e reforçando a hierarquia binária. Ouvirmo-nos é uma forma, um ato de valoração de aspectos menosprezados e de pouco apreço por ser “coisas e tarefas de mulher”.

Magali Menezes (2000, p. 14), em “As mulheres e a Filosofia”, comunga e partilha da afirmação mencionada acima.

Definitivamente, não existimos enquanto mulheres produtoras de um conhecimento que pudesse ser legitimado pela história. A história do saber das mulheres percorre a marginalidade, o submundo da razão, ou aquilo que poderíamos chamar de própria loucura. As mulheres aparecem então como as deusas, as bruxas, as prostitutas, as santas ou qualquer outra imagem reducionista da qualidade do que seria humano.

Acredito, assim que as mulheres também estão *mortas*, ou talvez o termo adequado seria estão *zumbis*¹⁶, quando são agentes passivos, subjugadas e expectadoras em suas histórias, em discursos e atos que repetimos sem crítica ou reflexão. Estamos nesta posição também quando reproduzimos, exaltamos e endeusamos os discursos e falas do masculino e legitimando, nesta lógica, o saber do homem e desvalorizando o nosso saber. O tipo de saber que se construiu ao longo da história como saber absoluto foi - e muitas vezes ainda o é - o saber de um lado da moeda, o saber do homem.¹⁷

¹⁵ Advogar tem aqui a prerrogativa de ser no sentido de se colocar, interceder, defender.

¹⁶ Segundo Minidicionário Aurélio, zumbis seriam, de acordo com a lenda afro-brasileira, fantasmas que vagam pela noite. Para mim é como se tivéssemos vagando sem um ponto de chegada ou saída, perdidas em cortinas de fumaça ou na neblina sem enxergarmos nada.

¹⁷ Ver *A ciência é masculina? É sim, senhora!* Ático Chassot. Onde ele escreve sobre não apenas a ciência ser um construto predominantemente masculino como quase toda a produção científica.

O saber aqui referendado não é o restrito só ao conhecimento científico. É o saber destes conhecimentos relacionados e sem hierarquia aos saberes do cotidiano, às ações, às atitudes, às linguagens, às interações com pessoas e em diferentes meios. São os saberes que vamos internalizando ao longo da vida com os sonhos e a realidade. “Saber não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Os conceitos de conhecimento e informação que se entrelaçam nestes saberes, já foram mencionados anteriormente, mas acredito que são merecedores de um debruçar-se mais atento. Para referendar esta distinção sobre conhecimento e informação, faço uso de Freire. Este autor nos coloca que a educação se distingue em duas vertentes: para a transformação ou para a manutenção. Tecendo sobre tais funções, me veio à mente a diferenciação entre informar e conhecer em educação e, mais precisamente, em educação sexual. “Se a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). Informar sobre sexualidade, tendo estes pressupostos como referência, é um ato quase mecânico, que nos remete à transferência e à memorização, tendo o ser como objeto. Mas, ao contrário, se a educação é um aprendizado crítico, que se faz nas contradições em que nos envolvemos (desejo, prazer, troca, subjetividade) e nossa opinião tem valor, estaríamos realmente sendo contemplados com o conhecer.

No decorrer deste caminho que, acredito, teve o comprometimento de ser emancipatório, parti dos Estudos Feministas, oriundos de áreas das ciências humanas como a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia e a Teologia. De acordo com Descarries (1994, p. 60), através dos Estudos Feministas busca-se uma produção de pesquisa sobre a vivência e a experiência das mulheres. A autora ainda complementa dizendo que “não é possível pensar o mundo e fazer ciência como antes, ou seja, de um modo que exclui as mulheres como sujeitos da história e do saber e que afasta as categorias do sexo (gênero) como categorias críticas de análise”.

Na perspectiva de Gebara, recorrer a narrativas da vida de mulheres não é novidade para o feminismo.

Trata-se de um procedimento comum no método de análise feminista. Busca-se sair do silêncio em que as mulheres permaneceram nas análises chamadas científicas e permitir sua expressão livre. Ouvir suas vozes, seus sentimentos, seus desejos, suas dores e esperanças é a matéria prima do feminismo (GEBARA, 2000a, p. 23).

Segundo Eggert (2003, p. 20),

somos sujeitos capazes de transformar determinada realidade/pesquisa e nos transformarmos. A pesquisa feminista identifica propositalmente a relação sujeito-sujeito como sendo o elo diferencial das demais posturas neutralizantes na pesquisa.

A autora referenda a importância da subjetividade de quem está envolvido na pesquisa e que, partindo deste elo, a investigação passa a ter visibilidade. Ela ainda complementa que o compromisso numa metodologia de pesquisa feminista é conseguir perceber na outra pesquisada uma cúmplice da descoberta.

Neste sentido a prática investigativa de narrativas pressupõe uma relação dialógica, uma sucessão de construções e reconstruções,

um processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência da pessoa que investiga se imbrica na da investigada, requerendo uma certa desenvoltura intelectual que lhe garanta o rigor, sem deixar de perceber o entrelaçamento de relações (CUNHA, 1998 p. 38).

O diálogo é, sem dúvida, ponto de partida nesta trajetória investigativa. Cunha (1998, p. 45) “o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados”. É claro que ao nos colocarmos, ao expormos nossas falas há um imbricamento e se estabelecem relações de poder, nos revelamos em determinados momentos e em diferentes formas para diferentes pessoas, pois toda a pesquisa está envolta por um componente ideológico. O importante, nesta vinculação, é olharmos nossos/nossas informantes no sentido mais amplo desta palavra, como sujeitos e interlocutoras.

A interpretação do narrado por parte da pesquisadora e também das pessoas pesquisadas sobre os dados coletados não é possível de ser entendida como neutra. Toda a leitura, e este processo já mencionado anteriormente, se constituem em interpretações e é passível de significações, pois se imbricam no lugar e no ser do pesquisador e/ou da pesquisadora. “As palavras são usadas para explicar,

convencer, converter, admoestar ou consolar. Palavras são escolhidas e empregadas de modo consciente para expressar um significado” (DEIFELT, 1996, p. 07).

Freire (1996, p. 95) expõe que

na construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Neste modo de agir, ser e estar, ter consciência crítica dos fatos relativos à ignorância sexual, aos silenciamentos ou não referentes à temática, ao sexismo, analisando o uso de determinadas palavras ou linguagens (verbal, corporal) denotam um desenvolver de um projeto democrático, ativo e participativo. Concebido num trabalho de pesquisa em que busquei levar em conta as contradições, o saber destas mulheres que agora estão não mais como expectadoras, mas como autoras principais buscando, sim, uma transformação da realidade.

Bergonsi (s/d, não publicado), em seu artigo, fez referência à história do Mito do Eco e é a partir deste mito e desta escrita que quero complementar algumas idéias acima mencionadas. Eco era uma ninfa, filha do ar e da terra. Ela distraía a deusa Juno com longas histórias e assim favorecia as infidelidades de Júpiter, enquanto o senhor do Olympo ocupava-se com seus amores. Descobrimo tal artifício, Eco foi castigada por Juno e condenada a não falar senão quando fosse interrogada. Ao responder às perguntas que lhe eram solicitadas deveria somente utilizar as últimas palavras que fossem dirigidas. Desta forma ela deveria repetir sem refletir ou questionar. “Eco não se escuta: Eco repete. Eco não traduz na sua estrutura o que ouve, não se apropria do conhecimento e nem produz [...]. Seu pensar está escondido” (BERGONSI, s/d, p. 03). O relato deste mito teve a finalidade de trazer à tona uma reflexão acerca de que nós mulheres-professoras reproduzimos, ecoando linguagens, atitudes, feitos, queixas... Como Eco, seguimos em muitas situações (acredito que a sexualidade é uma delas), sem nos darmos conta, repetindo, reproduzindo... Fazer uso de narrativas objetivou rever tal postura e atitude. Proporcionar um espaço para que estes indivíduos, através da fala de experiências vividas, memórias pedagógicas e história de vida se percebam fazendo uma história diferente da que nos contaram. “Quando uma pessoa relata os fatos

vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhes novos significados [...] provocando mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias a aos outros” (CUNHA, 1998, p. 39).

O uso de narrativas das mulheres-professoras foi para mim uma luz para que não nos perpetuemos como *Eco*, que não nos tornemos vazias, ocas, meros objetos, mas que desvelemos uma outra perspectiva, uma outra postura frente ao processo histórico que nos constituiu e nos constituem.

Para Gebara (2000b, p. 44),

trata-se de tentar ouvir vozes de diversas tonalidades, de perceber as nuances particulares nos gritos, a diferença nos suspiros e nos silêncios. Trata-se também de descobrir novos lugares, onde existe o mal, lugares que talvez ainda não tenham sido suficientemente denunciados.¹⁸

Para isso é fundamental deixarmos nossos lugares de zumbis, ecos e mortas. Somos e estamos zumbis, ecos e mortas quando permitimos sermos dominadas e inferiorizadas. E isto em grande parte está envolto numa teia de silenciamentos e sutilezas, quase imperceptíveis. Mas deixaremos estes *lugares* quando lutarmos por um outro discurso do que o legitimador/normatizador do homem. Quando nos permitirmos ser, sentir e estar mulheres, críticas e reflexivamente, rompendo inúmeras barreiras que nos foram e ainda nos são impostas. Quando nos permitirmos uma outra possibilidade de desenvolver a sexualidade nas escolas percebendo-nos agentes de transformação. “Contando, ouvindo e escrevendo histórias, tornamo-nos mais conscientes da própria história” (EGGERT, 2002, p. 199), partilhando vidas, realidades, sofrimentos, desejos, alegrias, sonhos e encanto.

Retomando alguns recursos metodológicos que utilizei na aproximação de meu objeto de pesquisa, apontarei-os. São: o diálogo, entrevistas reflexivas, observações e diário de campo. O diálogo foi sem dúvida meu maior aporte, não apenas nas entrevistas, nos momentos pré-estabelecidos, mas, principalmente nas *conversas de corredor*. “O diálogo requer interação real entre pessoas corporificadas, com franqueza e respeito que permitam crítica mútua” (CHOPP, apud EGGERT, 2002, p. 199).

¹⁸ O conceito para a palavra *mal* está sendo retirado do livro *Rompendo o Silêncio: Uma fenomenologia do Mal*. Esta terminologia será explicitada e aprofundada em texto posterior.

Esta interação fazia com que eu sentisse a pesquisa como algo, vivo, pulsável e intenso. Como já escrevi anteriormente, esta que foi minha primeira experiência em realizar uma pesquisa. Assim, tudo foi um construto que foi amadurecendo, ganhando corpo e sentimento - sem distinções - e ao entrar no aspecto do campo empírico, uma nova fase da pesquisa, deparei-me com a ansiedade e a insegurança. Agora eu não era a colega, a conhecida e sim a pesquisadora, a entrevistadora, com isso o peso deste lugar, a responsabilidade da escuta e principalmente o retorno constante dos encontros. O que fazer com tudo isso? Desta forma o diálogo foi para mim um divisor de águas, um processo que teve outros aportes que sustentaram meu trabalho.

As entrevistas em pesquisas de educação, segundo Silveira (1986), são usadas em larga escala, e nesta proposta serão dispostas como fontes de interação entre os interlocutores/as. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista, ao lado da observação, é um instrumento básico e utilizado em larga escala na coleta de dados. Utilizado em pesquisas em ciências sociais, tem como vantagem sobre outras técnicas a captação imediata e corrente da informação desejada. “A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

As entrevistas eram individuais e desenvolvidas no espaço da escola, em ambientes mais calmos e restritos. No decorrer do processo, eram agendadas com minhas sugestões de horários e, em outras vezes, atendendo à sugestão das interlocutoras. Aconteceram casos das entrevistas estarem agendadas com antecedência e não serem realizadas por diferentes acasos.

Para Eggert (2003, p. 33) “a entrevista é uma arte, arte de entrar num clima agradável de confiança e ao mesmo tempo de condução, pois a entrevista não é totalmente livre”. Com o consentimento de todas as mulheres-professoras, as entrevistas eram gravadas e posteriormente transcritas por mim. Feita uma cópia, pessoalmente entregues para leitura e possíveis alterações. Eggert (2002, p. 200) expõe que “a narrativa de pessoas entrevistadas quando transcritas, rerepresentadas e lidas pelos e pelas próprias contadoras das histórias pode gerar várias reações e muitas aprendizagens, assim como quando revelamos uma foto”.

Alguns pontos que pelas entrevistadas eram retirados e que para mim eram relevantes, estabelecíamos uma negociação. Não havendo nenhuma que negasse tal retorno. Em alguns dias, quando retornava para fazer a “entrega das transcrições”

encontrava outra(s) entrevistada(s) que perguntavam ou mencionavam algo a respeito: *eu falei tanto né [...]; É engraçado ver o que a gente falou [...]; Como eu falei bobagem [...]; Quando iremos conversar novamente?* Esse movimento de reflexão não se restringia a uma devolução, normalmente ao iniciar uma nova entrevista ou uma análise das fotografias discutíamos as alterações feitas retomando alguns pontos e desenvolvíamos novas questões.

Outro aspecto que merece ser compartilhado é quanto às devoluções dos materiais¹⁹. Ouvi por parte de uma das entrevistadas que por uma delas ser solteira, era sempre a primeira a fazê-lo, pois, não tinha casa para cuidar, marido, filhos [...]. Apenas o trabalho e, por isso, tinha tempo para corrigir e realizar rápido o solicitado.

Segundo alguns autores, no uso deste subsídio, é fundamental se estabelecer confiança no relacionamento dos envolvidos(as), entre entrevistada e entrevistadora, a fim de que ambos se coloquem e as *falas* expressem o mais próximo do real e com isso se valide as idéias do campo. Acho que ao fazê-lo, Ana Terra sem se dar conta, menciona sua situação de opressão quanto às jornadas de trabalho, expôs seu dever de esposa e mãe e, ao meu ver, inconscientemente, disse à colega; “eu tenho, fui escolhida, sou mulher de verdade, estou na “norma”, você é diferente”.

É fato indiscutível que o *lugar* do/a pesquisador/a e do/a pesquisado/a são diferentes, falam e estão em posições distintas, sendo assim, a escolha do que perguntar ou do que responder está diretamente ligada a estes lugares em que estamos ocupando, frente a nossa constituição enquanto sujeitos e a nossa relação na pesquisa.

Para dar conta de minhas suspeitas, nesta investigação foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas na modalidade reflexiva, bem como diário de campo. Um aspecto relevante que justifica a utilização do diário é que:

o entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

¹⁹ Materiais como o memorial descritivo e as transcrições das entrevistas que as professoras ficavam para ler e pontuar alterações.

O diário de campo foi um instrumental secundário que serviu como um aliado no registro de tais silenciamentos e/ou expressões não percebidas nas gravações, bem como na escrita das situações e lugares observados, nas anotações das conversas de corredores. Esse exercício de escrita era feito logo que retornava do campo empírico.

É importante também ressaltar aqui o contrato estabelecido entre a investigadora e as informantes, tendo estas total, autonomia na escolha do que será ou não contemplado como fonte de garimpagem. Este acordo tem o intuito de preservá-las fazendo uso de nomes fictícios, resguardando-as e mantendo o caráter da cientificidade deste estudo. Os nomes fictícios foram por elas escolhidos: Anita, Ana Terra e Maria.

Introduzi no processo de coleta de dados dois novos instrumentos: o memorial descritivo e análise de fotografias. O primeiro destes, por sugestão de minha orientadora, para que pudesse perceber a relação/ligação do tema com as professoras e para que elas pudessem fazer o exercício de escrever e não apenas falar. O segundo recurso foi desenvolvido visto que estava me inquietando o destaque e a quantidade de símbolos religiosos expostos pela escola. Eram quadros, imagens, objetos, cartazes, pedestal e outros que apresentarei posteriormente. Assim, para finalizar as idas a campo, propus uma análise oral individualmente baseada nas fotografias dos símbolos religiosos retiradas de diferentes locais no espaço escolar. Apresentava no computador as imagens fotográficas e orientava para que as entrevistadas relatassem ou que relacionassem com o tema da sexualidade. As fotografias retiradas do *locus* do ambiente pesquisado, bem como a análise destas, serão apresentadas no capítulo três.

Para Achutti (1997, p. 60), “devemos buscar uma fotografia que rompa com a estética conservadora e que seja capaz de registrar, numa imagem estática, capaz de fazer caber nesta imagem a tensão do conflito”. Acredito que o fotógrafo nos faz pensar num instrumento que não seja utilizado e desenvolvido como algo congelado. A fotografia, sem os artifícios “modernos” fica parada, contudo o nosso olhar sobre ela é mutável, não deve ser restrito ou fixo. Elas estão, no caso das apresentadas, expostas num contexto, foram analisadas por uma pesquisadora, por outras mulheres-professoras, cada qual com sua história de vida, suas formações religiosas, enfim, com estas e muitas outras diferenças que marcam o olhar sobre tais instrumentos.

O autor acima mencionado também refere que a fotografia é mais um meio de construção narrativa. Então as fotografias são instrumentos e podem ser utilizadas para narrar uma realidade, levando em consideração o entorno destas fotografias e a particularidade de narrativas sobre elas, do lugar de quem as fala.

Pesquisa em educação, onde lidamos com seres humanos exige um agir complexo que está envolto em tramas, discursos, relações de poder e narrativas que produzem identidades que simultaneamente constituem e são constituídos. Pesquisar, foi para mim, foi este agir complexo, mas um agir que buscou modificar realidades e com certeza mudou minha realidade. Pesquisar foi um ato ímpar.

3.1 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: O MUNICÍPIO DE BOM JESUS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual no município de Bom Jesus, situado no extremo nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, integrando os chamados Campos de Cima da Serra. Fica a 220 quilômetros de Porto Alegre, capital do Estado. Limita-se com o Estado de Santa Catarina, com as cidades de Vacaria, Monte Alegre dos Campos, São José dos Ausentes, Jaquirana e São Francisco de Paula.

O povoado iniciou-se no século XIX, tendo os indígenas como os primeiros habitantes, onde até hoje, em cavernas e em terras de cultivo, aparecem vestígios de Índios *Caingangues* encontrados por estudiosos/as e pesquisadores/as demonstrando e confirmando sua ocupação desde longa data.

Todo o território era pertencente a Santo Antônio da Patrulha, posteriormente a Vacaria. Devido à dificuldade de acesso e a distância, o povo reivindicava a criação de uma capela. Em maio de 1828, surgiu com o nome de Capela Curada Nosso Senhor Bom Jesus do Bom Fim, e, em 16 de julho de 1913, Bom Jesus emancipou-se mantendo apenas este nome.

Aproximadamente a partir de 1729, vieram os bandeirantes paulistas e os primeiros tropeiros que procuravam não apenas o gado que havia por aqui selvagem e abundante, como caminhos melhores para o trajeto entre São Paulo e a Colônia de Sacramento para o comércio de mulas xucas. Eles difundiram em suas viagens as belezas e riquezas da região. Muitos destes/as desbravadores/as iniciaram a

construção das primeiras fazendas. De acordo com Santos (1995), em comércio com municípios vizinhos, os tropeiros de Bom Jesus levavam além de queijo, o charque, pinhão, o couro e a crina, esta usada para fazer sogas; traziam tecidos, remédios, miudezas, arame, açúcar amarelo (mascavo), farinha de trigo, rapadura, ferramentas, produtos de selaria e o que fosse necessário para a manutenção de uma fazenda, também difundiram a necessidade de profissionais para diferentes afazeres.

Pode-se dizer que o município foi colonizado por famílias de diferentes regiões, estados e países trazendo consigo hábitos, usos e costumes, contribuindo para uma grande diversidade cultural. Assim, contribuíram os portugueses, os negros e os alemães além dos índios já citados acima. Faz-se necessário alargar o olhar e mencionar o trabalho e a contribuição de mulheres na história do município. No início do século XX, chegaram as primeiras famílias italianas que acabam por suprir a carência de ofícios como pedreiro, marceneiros, carpinteiros, seleiros e comerciantes. Pode-se dizer que o povo era muito religioso, na maioria das fazendas era destinado um espaço para orações e devoções onde ficava o oratório do Santo Padroeiro. Na religião, o predomínio era e ainda é a Igreja Católica Apostólica Romana. A chegada de famílias descendentes de alemães trazem a Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Atualmente além dessas igrejas podemos citar o Centro Espírita Amor de Jesus e a Igreja Evangélica da Assembléia de Deus, bem como outras com menor expressão.

De acordo com historiadores/as, Bom Jesus foi grande cenário de passagem para as tropas vindas do sul com destino à feira de Sorocaba, em São Paulo, onde eram comercializadas as mulas. Para a manutenção e a integração do município com demais localidades predominavam as tropas de mulas arreadas²⁰, gado vacum²¹, porcos e perus.

As tropeadas contribuíram para o desenvolvimento do povoado, para a diversidade de relações sociais despertando interesses políticos devido ao maior posto de arrecadação e de impostos e controle do governo Imperial, na província do Rio Grande de São Pedro, estar instalado no município. Segundo a historiadora

²⁰ Mulas arreadas é o termo para designar como eram equipadas. Havia todo um conjunto de peças, ou seja, um arreame próprio para o acondicionamento de mercadorias. A principal peça do conjunto era a bruaca, espécie de bolsa de couro cru, com tampas e alças, usadas para transporte de mercadorias e provisões.

²¹ Termo usado para designar o gado constituído de vacas, bois e novilhos.

Santos (1995, p. 154), “a influência dos tropeiros no desenvolvimento sócio-econômico-cultural de Bom Jesus é indiscutível. Podemos dizer que Bom Jesus era uma ilha de campo cercada de matos por todos os lados”. Bom Jesus apresenta a fisionomia de planaltos. Seus campos são compostos de ondulações pontilhadas de arroios, cachoeiras, rios, lagoas e capões de mato. Destaca-se por ser um divisor de águas das duas bacias hidrográficas do Rio Grande do Sul: a das Antas e do Pelotas, porém não são navegáveis. No decorrer do tempo, o município teve inúmeras serrarias que se formaram com o intuito do corte das araucárias, hoje proibido. Estima-se que cerca de 137 serrarias funcionaram no município, formando vários núcleos populacionais. Há atualmente grande interesse em plantios de “*Pinus Elliottis*”, o que modifica o ecossistema da região.

Basicamente a economia do município está centrada na agropecuária. Plantios de batata consumo, maçã, milho, feijão, *kiwi* e soja se destacam. Na pecuária, criações de gado de leite, gado de corte, ovinos, suínos, eqüinos para as lides de campo.

Seu potencial turístico está baseado no ecoturismo, no turismo rural e cultural, na variada gastronomia e no artesanato. Na comida há destaque para o queijo serrano, a paçoca de pinhão e de charque, as geléias, pães caseiros, os doces de gila²², as roscas de coalhada, o cuscuz, o churrasco, o arroz carreteiro, café camargo entre outros. O artesanato é atualmente desenvolvido em categorias decorativas e utilitárias. São confecções de artigos de selaria, trabalhos com renda, crochê, tapetes e bordados em ponto cruz, preparo e feitio de acolchoados, facas artesanais, etc. Estas atividades sobressaem como “típicas femininas”, sendo trabalhos em couro, aço e madeira como atividade masculina. Através da história oral sabe-se que estes afazeres, bem como a criação de aves, a feitura do queijo (ou metade dela) e o que provinha das lavouras caseiras era usado pelas mulheres para aumentar a renda familiar bem como dar uma certa “independência feminina”.

Narrado pela estudiosa do município, Lucila Santos, muitas mulheres na saída dos pais e esposos assumiam as “rédeas das fazendas”. Muitas viúvas não procuravam num novo casamento, a solução para as dificuldades, ao contrário, assumiam e levavam avante o gerenciamento das fazendas, o trabalho e o cuidado com a numerosa prole. Vendiam, recebiam e dirigiam todos os negócios. Conta ela,

²² O doce de gila é uma tradição portuguesa existente na região.

também, que em narrativas para o projeto “Resgatando Nossas Raízes”, ouviu de algumas mulheres falas em que, apesar da “submissão feminina”, fica claro que, algumas mulheres tinham voz, não só no âmbito doméstico, como também no âmbito do público participando da política, de negócios [...]. Inclusive é por ela mencionado destaque para duas mulheres que se elegeram vereadoras em épocas em que nenhuma mulher pensava em candidatar-se. Há também relato de pelo menos mais uma mulher que “invertia os papéis” quando se falava em comércio. Ela decidia o que comprar, quando e inclusive ordenava e era atendida prontamente pelo esposo que tratava de desfazer algum negócio feito por ele sem o seu consentimento ou que não era de seu agrado.

Sabe-se, oficialmente, que existiram tropeiras, um exemplo foi dona Maria Rita, que começou o ofício com 10 anos como madrinheira²³ das tropas do pai. Depois de casada, quando seu marido adoeceu, começou a tropear por necessidade. Em suas viagens levava junto o filho e empregados. Ela é, no registro histórico municipal, a única mulher tropeira. Outras mulheres iam às tropeadas junto aos esposos ou pais como acompanhantes para visitarem parentes e não como responsáveis pela tropeada. Fatos estes pouco ou quase não mencionados em livros e documentos oficiais. A história das mulheres bom-jesuenses segue no anonimato.

Hoje a comunidade é marcada por uma heterogeneidade de etnias que apresentam e integram as identidades características típicas do/a gaúcho/a. Destacam-se torneios de laço, fandangos, rodeios crioulos, desfiles a cavalo, o uso de indumentárias gauchescas (como: bombacha, vestidos de prenda, lenço, bota, etc.), o SENATRO - Seminário Nacional sobre Tropeirismo e o Encontro do Cone Sul sobre Tropeirismo. Este último evento que ocorre no município a cada dois anos traz historiadores/as, pesquisadores/as, professores/as, comunidade em geral de diferentes regiões e países que se interessam no estudo das tropeadas. Nos dias deste seminário, a cidade movimenta-se. Muitas famílias recebem gratuitamente pessoas que participam do evento, contribuindo assim para trocas e partilha de culturas.

Basicamente as festividades como os rodeios e torneios de laço são atividades de lazer para homens e meninos. Na grande maioria as mulheres e

²³ Madrinheira é o termo usado para designar a pessoa - geralmente guris, raras meninas - que iam no animal madrinha como guia da tropa.

meninas ficam como “observadoras e expectadoras”, auxiliando a organização das barracas, cuidado com os pequenos. A maioria das festividades conta com a colaboração e a participação ativa da comunidade bem como grupos de crianças e jovens das escolas pertencentes ao município. O fandango da Prenda Jovem e o baile de Gala são tradicionais acontecimentos que ocorrem no CTG Presilha do Rio Grande e respectivamente nos clubes municipais, onde as meninas-moças são apresentadas à sociedade bom-jesuense. Sabe-se que este evento tem sua influência pela cultura europeia, onde apresentavam as filhas à sociedade na idade de casar.

Há um destaque na participação feminina no que envolve e está relacionado à religiosidade. São elas as responsáveis pela catequese, por grupos de oração, auxílio nas missas, diferentes campanhas sociais, etc.

3.2 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: A ESCOLA

Gostaria de, ao iniciar a escrita sobre o cenário da investigação, a escola, apresentar uma imagem coletada através de uma máquina fotográfica digital, um mural que fica no hall de entrada onde são freqüentemente apresentados trabalhos, mensagens, etc. Em um dos dias de pesquisa de campo, a citação era [...]

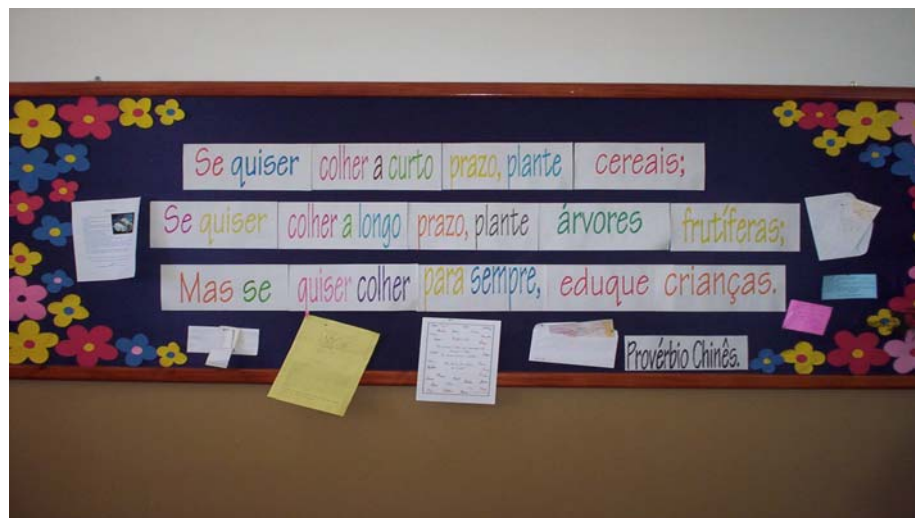


Figura 1 - Painel organizado pela direção da escola

As idas e vindas ao campo empírico foram aos poucos modificando o olhar da ex-professora do educandário, da voluntária, da técnica da secretaria de educação [...] e dando espaço para um olhar mais detalhado de pesquisadora [...] o olhar da mestranda.

Neste processo de descoberta da pesquisa pude ter o rico momento de estar como a “pesquisadora” e após a coleta de dados fui convidada por uma doutoranda a participar de sua pesquisa. Foi o ditado popular *o feitiço se voltou contra o/a feiticeiro/a*. Menciono esse fato não como algo ruim, mas, pelo contrário, como um exercício de estar e exercer um outro lugar em uma pesquisa e sentir ou pelo menos me aproximar do sentimento, da insegurança, da incerteza de ser “a entrevistada” e não a entrevistadora. Desta forma, o exercício de troca de papéis propiciou-me um movimento e um processo de reflexão diferenciado do que vivi ao longo das idas a campo.

Desde o primeiro momento, fui muito bem recebida pela comunidade escolar. Tive acesso todo o espaço e as dependências do educandário. Não sentia e não me senti estar sendo vigiada ou controlada em minhas ações ou em falas de corredores. Pelo contrário, sentia de algumas professoras, curiosidade em saber sobre o processo de estar construindo uma dissertação.

Era sempre recebida com atenção pela equipe diretiva quando retornava à escola para a devolução de uma entrevista para ser relida ou discutida com minhas “parceiras” de pesquisa. Senti no início deste processo certa insegurança de estar fazendo o certo. Mas como saber o que é e qual é o certo quando lidamos com pessoas? Em uma das idas ao educandário, enquanto fazia fotografias dos símbolos religiosos e de alguns espaços, percebia o interesse dos/as alunos/as que pediam para serem fotografados/as ou questionavam por que de eu estar ali e por que de meu interesse naqueles objetos.

Quando apresentei meu projeto de pesquisa, tive um número significativo de professores/as presentes. Surgiram questionamentos e boa participação. Sinto-me enaltecida por ter a oportunidade de participar deste espaço de trocas e ser a primeira mestranda a ser recebida nesta escola. A exposição da proposta de pesquisa desenvolveu-se em dois momentos por sugestão da direção, assim, fui pelo turno da manhã composto por professores e professoras das séries de 4^a a 5^a do Ensino Fundamental e Classe Especial; pela tarde, composto de professores e professoras das séries 1^a a 4^a e pré-escolar. Finalizando a apresentação aos grupos

de docentes, a direção da escola pediu, para fazer cópias dos materiais apresentados, bem como o esboço do projeto de pesquisa. Chamou-me a atenção que, após a apresentação, vários professores/as vieram com o que digo “as conversas de corredor” questionar sobre a homossexualidade e a relação desta com as questões de gênero. Um dos professores, após ouvir atentamente me disse: - *Tá você falou, explicou, mas não me convenceu. Mulher e gato em casa, cachorro e homem na rua;* e outro professor, em outro momento, me disse: - *Mas lá em casa têm três mulheres e quem manda são elas.*

Outro momento que marcou neste exercício foi quando questionei-os/as sobre o que é o movimento feminista ou a teoria feminista. Na sala risos, alvoroço e após, muito cautelosamente respostas como: *é os mesmos direitos né?; Ah, é contra os homens; É dar direito para a mulher de fazer tudo que os homens também fazem.* Identificar ideários sobre a teoria feminista e romper com visões preconceituosas foi um dos objetivos no desenvolvimento desta pesquisa.

Dar asas à imaginação é um ato que deve estar presente na educação, assim, a seguir, descreverei um pouco sobre o espaço escolar, tentando transportar meus/minhas leitoras para o ambiente onde estive como pesquisadora, mas também como educadora. A escola foi formada e iniciada por volta de 1923 pelo governo do Estado e recebeu o nome de Grupo Escolar. Por algum tempo não funcionou devido à falta de professores/as. O prédio inicial foi feito em madeira e seus móveis vieram de Caxias do Sul em carretas puxadas por bois. Por volta de 1927, a escola precisou de um novo local, sendo alugado um imóvel e adaptado para receber os/as estudantes. Com o aumento do povoado e com o acréscimo de alunos/as, também pela precária situação física do prédio, foi necessário um outro espaço. Em 1943 foi inaugurado o novo prédio, construído próprio para receber a nova sede. Teve seu nome modificado homenageando um escritor e poeta brasileiro²⁴ que o é atualmente. Nesta época mantinha o ensino de 1ª a 5ª série do 1º Grau, hoje Ensino Fundamental.

Através do interesse, mobilização e da luta da comunidade pela ampliação do educandário objetivando atender também as séries finais do Ensino Fundamental, foi nas disputas no orçamento participativo que se conseguiu tal feito. No ano de 2002, a escola obteve sua ampliação, inaugurando um refeitório, espaço para

²⁴ Não será apresentado o nome do escritor pois identificaria a escola onde realizou-se a pesquisa..

merenda, almoxarifado, quatro banheiros (dois femininos e dois masculinos), cozinha e área de serviço, mais seis salas de aula, laboratório de ciências equipado, bem como espaço para o laboratório de informática.

Toda construída em alvenaria, a escola possui um pavilhão com quadra para esportes que também é utilizado na realização de festividades que necessitam de um espaço maior. No pátio, há bancos e um parque infantil, espaços com calçadas e outros com grama.

A biblioteca é um espaço amplo, bem arejado, com diversas janelas. Encontra-se no segundo andar da escola, há classes distribuídas e organizadas para leitura e pesquisa. Possui nas paredes quadros com imagens, sobressai um de Getúlio Vargas (nome dado a biblioteca). Há uma grande diversidade de livros desde clássicos como Machado de Assis, Cecília Meireles, Érico Veríssimo; livros didáticos para professores/as; enciclopédias, atlas, bíblias, dicionários e gramáticas. Destacam-se livros enviados pelo Ministério da Educação para escolha e adoção dos professores e professoras durante o ano letivo. A escola não mantém nenhuma assinatura de periódicos, os que possuem foram lançados há pelo menos um ano. Dentre os materiais que possuem alguma relação ou discutem sobre a sexualidade encontrei:

- a) material enviado pela 23ª CRE “Saúde na Escola” dividido por idade de 4 a 6 anos; de 7 a 9 anos; 10 a 12 anos. Este material é uma coleção de revistas estilo gibi, construída em conjunto Ministério da Educação e do Desporto e Ministério da Saúde, Coordenadoria Nacional de DST e Aids, no de 1997, no governo do ministro Paulo Renato Souza e ministro Carlos César Albuquerque.;
- b) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS);
- c) literatura jovem contento temas como: gravidez precoce, beijo na boca, o primeiro beijo, sonhos, grilos e paixões;
- d) folheto: A aids mata o amor. Informações sobre sintomas, formas de contágio e prevenção da aids e doenças sexualmente transmissíveis. Secretaria da Saúde e Meio Ambiente do Estado do Rio Grande do Sul /5 DRS;
- e) folheto: Adolescência: Uma pequena orientação, FEBRASCO, apoio SCHERING, transformações do corpo, sistemas reprodutores com figuras e explicações para cada parte, ovulação, métodos anticoncepcionais;

- f) livro “Lar & Vida: Educando para o lar e para a vida”;
- g) livro organizado pela Frente das Mulheres Feministas, intitulado: “O que é o aborto”, publicado pela Editora Cortez.

Na minha coleta sobre os materiais existentes na biblioteca, encontrei uma preciosidade, em uma das prateleiras bem embaixo, junto com outros livros, estava na tarja de identificação “Técnicas domésticas”. Tratava-se de um instrumento enviado pelo governo de estado do Rio Grande do Sul pela Secretaria de Educação, intitulado “Mulher” - Cadernos Pedagógicos, Série: Memória das Lutas Populares (2001). Foi o único material que esteve em minhas mãos que discute sexualidade, gênero, sexismo e patriarcado. O caderno como foi apresentado diz ser um instrumento para a discussão destes temas inter-relacionados. Contudo minha surpresa foi maior ao questionar sobre o material e ouvir que as professoras nem sabiam de sua existência e que foi recebido em outra administração da escola que era dirigida por um homem. Por que não chegou às mãos das professoras? Por que elas não buscavam/buscam saber o que chega de recursos na escola?

Quanto à filosofia da escola, esta se fundamenta em cinco princípios, segundo o Projeto Político Pedagógico (2004): privilegie-se a interpretação do mundo; desenvolvam-se valores culturais, sociais, morais, econômicos, religiosos e políticos; crie-se um ser participativo, responsável, conhecedor dos seus direitos e deveres e que tenha discernimento de seus limites; busque-se criar um ambiente acolhedor e agradável; trabalhe-se desenvolvendo o raciocínio, criatividade e a criticidade.

A seguir apresentarei quatro fotografias retiradas de alguns espaços do ambiente escolar: o corredor principal de acesso à escola, corredores de acesso a salas de aulas, à biblioteca e ao refeitório.



Figura 2 – Hall e corredor principal da escola



Figura 3 - Espaço interno da escola



Figura 4 - Refeitório da escola



Figura 5 - Corredor do segundo piso e acesso para a biblioteca

Atualmente o educandário, localiza-se no centro da cidade, atendendo em torno de 592 alunos e alunas, nos turnos da manhã e tarde, totalizando 23 turmas. O gráfico abaixo apresenta as divisões por turmas, bem como respectivas quantidades de cada uma, estas estão divididas em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

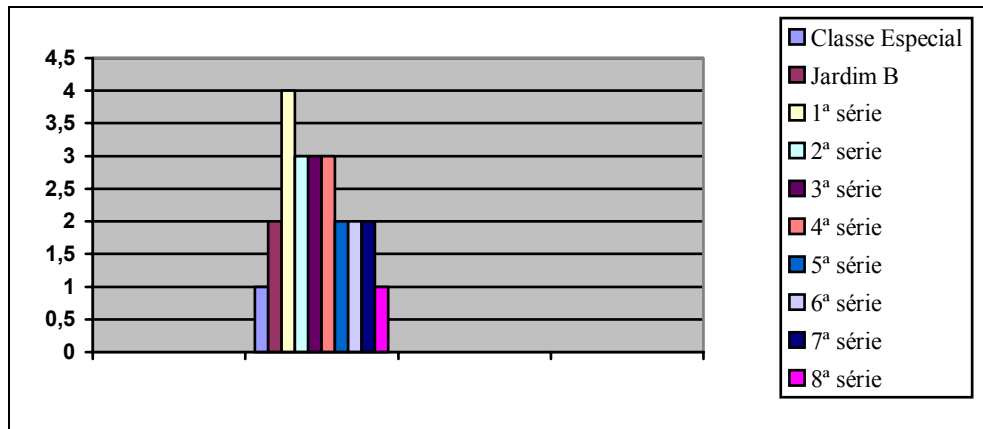


Figura 6 - Divisões das turmas da escola e respectivas quantidades

Não foi possível apresentar um gráfico com dados mais específicos quanto ao total de alunas e de alunos matriculados separando-os pelo sexo, pois a escola estava sem um profissional no cargo de secretária/o que pudesse repassar tais percentuais.

A escola atende uma clientela bem diversificada, crianças que se deslocam do interior do município saindo muitas vezes duas, três horas antes de suas casas para chegarem no horário da aula. Também recebe jovens de algumas vilas, bairros e do centro da cidade. As turmas, geralmente “um” prevalecem crianças de famílias com certo poder aquisitivo. A escola faz a distribuição por números, por exemplo, nas primeiras séries; 11, 12, 13 e 14. Nesta série, a turma 11, geralmente, é formada por alunos e alunas que já freqüentaram escolas infantis ou turmas de jardim sejam particulares ou em escolas infantis municipais. Para ilustrar a clientela faço uso de um recorte do Plano Político Pedagógico da escola.

Ressaltamos que há um número significativo de pais ou responsáveis pelas crianças, analfabetos, semi-analfabetos, com precária condição de vida, dificultando o acompanhamento e o apoio na aprendizagem, passando assim, a responsabilidade da formação cognitiva- afetiva- social para a escola. Nos deparamos com a falta de comprometimento de alguns dos nossos educandos, pois os mesmos não realizam tarefas e trabalhos solicitados, não trazem materiais e são infreqüentes. No entanto, temos consciência que esse é um reflexo do meio social, pois a maioria vive em famílias desestruturadas (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004).

A parte administrativa é formada por uma diretora, duas vice-diretoras, sendo uma responsável pelo turno da manhã e outra pelo turno da tarde. A parte pedagógica conta com duas supervisoras pedagógicas e uma professora para os serviços da biblioteca. O restante do quadro de pessoal é formado por 31 educadores/as, uma merendeira e duas serventes.

Na categoria de professores/as, o gráfico abaixo ilustra como se dividem por sexo. A parte azul totaliza 29 mulheres-professoras e a parte de cor violeta representa dois homens-professores. Destes, um leciona Educação Física e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

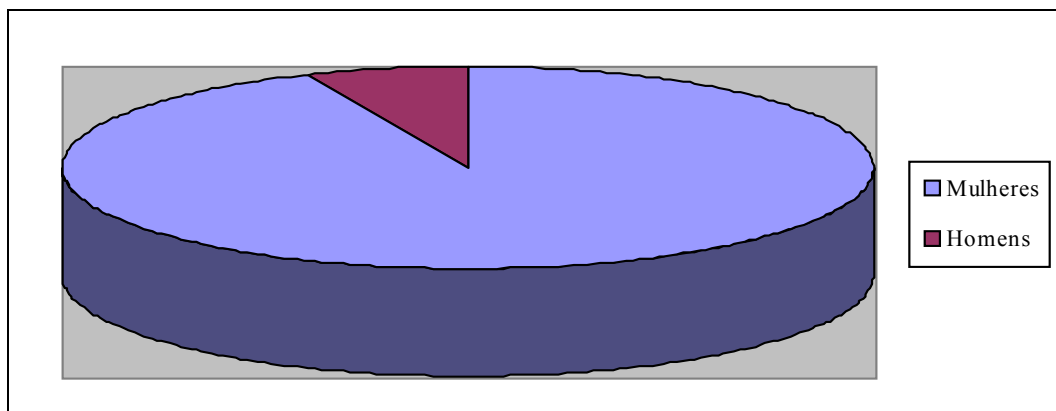


Figura 7 - Divisão de docentes segundo sexo

Quanto à formação dos professores e das professoras, divide-se em:

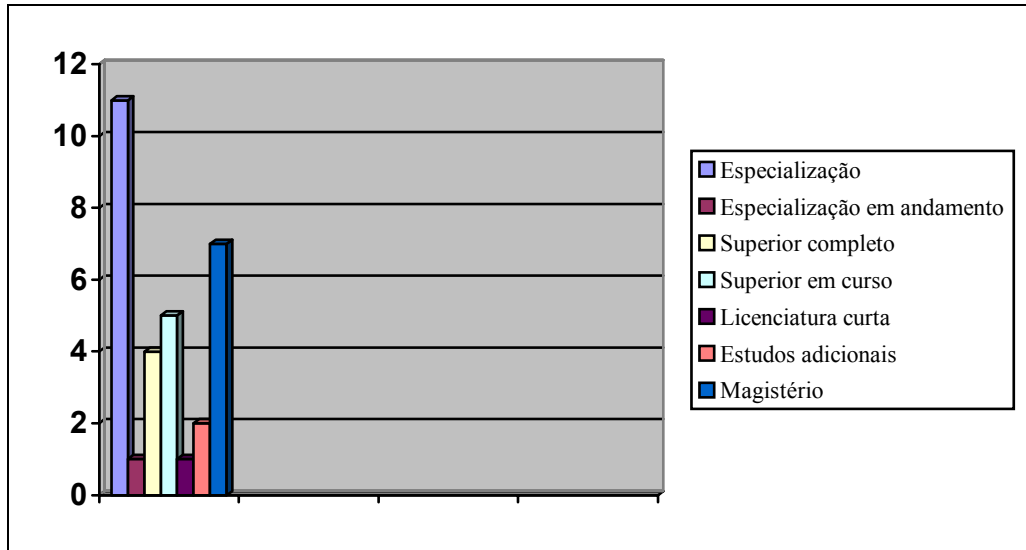


Figura 8 - Comparação e visualização pertinente à formação dos docentes

Ao analisarmos os dados, podemos perceber que do total de docentes que são 31, 11 possuem cursos de especialização concluídos, 1 está em andamento, 4 possuem cursos de graduação concluídos e 5 estão realizando o curso de graduação. Somando, então, teremos 21 professores e professoras com titulação considerável. Faz-se necessário uma ressalva de que, nas narrativas, as mulheres professoras comentaram a falta de preparo ao lidar e trabalhar com a temática da sexualidade. Então podemos deduzir que, mesmo tendo uma formação acadêmica superior, os/as docentes não estão tendo acesso à discussão dos temas da sexualidade, gênero e sexismo? O interesse não se volta para esta área? O que faz com que mesmo com uma formação superior, os educadores e educadoras ainda tenham dificuldade em trabalhar sobre e com a sexualidade? O que faz com que pensemos em educação visando a contribuir para sujeitos críticos e reflexivos e na formação integral do ser humano se deixamos de lado o erotismo, a sexualidade, algo tão fundamental de nós? Por que os conteúdos, a metodologia, as dificuldades de aprendizagem e tantos outros assuntos se sobressaem comparados aos estudos de gênero e da sexualidade? Acredito que estas e muitas outras perguntas ficarão na consciência do leitor e da leitora; é uma inquietação que certamente não será respondida apenas uma única vez e de uma única forma.

3.3 A “ESCOLHA” DAS INTERLOCUTORAS E DA PESQUISADORA

Quis trazer este título, pois acredito seja ele bem sugestivo “a escolha das interlocutoras e da pesquisadora”. Na verdade, não creio que neste ou em qualquer outro processo de pesquisa a escolha dos pares seja unilateral, escolhemos nossas pesquisadas e suas realidades, mas por elas também somos escolhidas. Somos escolhidas quando as interlocutoras nos confiam suas falas, suas vivências, suas angústias de mãe, mulher e professora. Acho, sim, que a pesquisadora também é escolhida, porque a estas professoras foi dada a oportunidade de dizer “não”. Neste ato de pesquisar acho, sim, que escolhi, mas também fui escolhida.

Sabemos da importância e do valor científico que uma pesquisa deve ter, mas acredito que na área das humanas há uma particularidade distinta no ato de pesquisar, somos humanos/humanas, temos sentimentos, experiências, dúvidas, incertezas, estamos e somos sujeitos, a erros e acertos. Isso para mim é algo que não pode ser mensurável, contado ou categorizado, pode sim, como busco e tento fazer agora, ser mencionado para que meus/minhas leitoras levem em consideração, no exercício de leitura, reflexão e interpretação desta pesquisa.

Fazem parte do grupo pesquisado três mulheres que atuam como professoras. Quanto aos critérios desta seleção, apresentarei a seguir. Optei por escolher mulheres-professoras que primeiramente tenham realizado o curso de capacitação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura em convênio com a Secretaria de Saúde do município de Bom Jesus. Evento este ministrado por mim, como psicopedagoga e por uma psicóloga, no ano de 2003. O evento foi aberto a docentes da rede municipal e estadual e teve o intuito de orientar e fomentar uma discussão sobre a sexualidade, já que recebíamos muitos pedidos para oficinas, palestras e outros a serem realizados juntos aos/as alunos/as. Pela vivência de algumas práticas observamos, a psicóloga e eu, que estávamos como o passarinho que buscava em seu bico a água e tentava apagar o fogo. Acreditamos que atividades pontuais têm valor até, um certo limite e que, em educação, nosso corpo, nosso sexo não pode e nem deve ser “acobertado”. E que é, sim, papel de nós, educadores e educadoras, darmos conta desta demanda.

Antes da realização e organização do curso buscamos verificar junto às escolas da região possíveis interessados/as na capacitação. Tivemos um

considerável número de interessados/as; assim, através das secretarias, resolvemos realizá-lo. Contudo, nossa surpresa foi verificarmos que as inscrições não faziam jus a tantos interessados/as a priori e que a participação foi maior entre alunas do curso magistério, totalizando 13; as professoras foram 10. O curso então foi desenvolvido com 23 participantes num total de 40 horas. A escolha de participantes do curso, porque é óbvio que algo estava “fomentando novos saberes”, algo motivou essas mulheres a discutir sobre a sexualidade. Em apêndice (C) seguem os conteúdos desenvolvidos nos encontros.

O segundo critério foi que as mulheres-professoras tivessem experiência como docentes em salas de aula, isto por achar que contribuiria para relatos de situações em que viveram dificuldade ou não para lidar com o tema da sexualidade.

Como as participantes da capacitação eram de diferentes escolas e localidades dentro do mesmo município, optei pela escolha de professoras que trabalhassem numa mesma escola. A escolha se deu, pois nesta escola havia o maior número de discentes que realizaram o curso.

3.4 CONHECENDO AS MULHERES-PROFESSORAS QUE PARTILHARAM SUAS VIVÊNCIAS

A seguir farei a apresentação das mulheres-professoras que partilharam este projeto comigo. Ana Terra, Anita e Maria estes foram os pseudônimos escolhidos por elas. Um aspecto importante a ser salientado é que as três mulheres-professoras são brancas, mas isto não foi uma das características levadas em consideração na escolha. Na seqüência cada interlocutora será descrita segundo características coletadas nos encontros, através dos diferentes instrumentos utilizados e da percepção da pesquisadora.

Anita escolheu o pseudônimo em homenagem a Anita Garibaldi, por ser “uma mulher guerreira”. Anita tem 33 anos, vem de uma família de classe média-baixa, composta de pai, mãe, irmão e ela. Nos contatos irradia simpatia e raramente não estava sorrindo e alegre.

Inclusive em algumas respostas às questões feitas, ria de suas respostas e assinalava o uso de “nês” demais, bem como a idéia de reler o que falou nas

entrevistas. Era quase sempre a primeira a devolver os materiais para serem analisados e fez Magistério (hoje Ensino Médio), formou-se em Tecnóloga em Processamento de Dados. Anita trabalhava durante o dia e à noite deslocava-se em um ônibus de estudantes até a cidade vizinha para freqüentar a universidade.

Atua no magistério público estadual há cerca de 12 anos e, mais especificamente, na escola pesquisada por 9 anos. É solteira e atualmente reside com a mãe e o pai, sendo que o irmão reside em outra cidade com sua família. Já exerceu funções como vice-diretora, professora de 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Fundamental, professora na pré-escola e secretária escolar. Atualmente exerce as funções de vice-diretora pela segunda vez e concomitante como professora de pré-escola. Sua carga horária semanal é de 40 horas.

Durante o processo de ida e vinda no campo empírico pareceu-me que Anita apresentava ter uma maior criticidade frente à discriminação e diferenciação que sofreu/sofre na sua trajetória de mulher e também no diálogo frente aos símbolos religiosos expostos no espaço escolar. Como se ela tivesse claro o ditado: “sabe onde o sapato aperta”.

Ela relata em diferentes ocasiões a influência da religião na sua constituição e construção de ser mulher, apontando também que sua educação deu-se na seguinte ordem: família, igreja e escola.

No fato de ser evangélica, Anita menciona sua fé, contudo, repudia a visão da sexualidade como pecado e da distinção de papéis entre homens e mulheres. Aos domingos foi uma das responsáveis pela “escolinha” para as crianças da igreja.

No meu caso, com a igreja tudo é pecado, tudo é feio e se tu és uma pessoa correta uma mulher “direita” e certas coisas você não podem pensar e muito menos fazer. Conversar não pode também. Lá em casa a minha mãe ainda tinha uma certa abertura para conversar, mas com o meu pai nada, até hoje, ele não conversa nada.

Em relação a sua educação sexual mencionou que

quando eu entrei na adolescência, minha mãe deu para eu ler um livro “Adolescência e Sexo” e disse que se eu tivesse dúvida era para perguntar. Mas claro que eu não tive nenhuma dúvida, pois já sou por natureza retraída, e logo veio a igreja dizendo que sexo era pecado, só permitido depois do casamento, que se fosse fora do casamento se tornava impuro, etc.. Acho que isto matou minha curiosidade.

Suas aprendizagens em torno da sexualidade foram via mãe, informações como menstruação, em revistas, filmes, oficinas, curso, outros. Anita mencionou também que *“como somos seres aprendizes, muitas coisas já aprendi e até melhorei na minha maneira de ser e de tratar o assunto sexualidade. Penso que meu progresso e meu aprendizado foi intuitivo [...]”*.

Percebe quanto à dificuldade de lidar com o tema da sexualidade. Não é apenas a sua dificuldade, mas a de várias pessoas. Que em relação à temática, os professores ignoram, usam de subterfúgios [...]. Quanto ao exercício de escrita do memorial expôs ser difícil escrever sobre sexualidade. *“Não sei nem por onde começo [...]. Se para escrever é difícil, imagine para falar então [...]”*.

A respeito do curso de formação Anita falou

que foi com o curso que foi oferecido, que a gente fez, até porque faz bastante tempo que eu sinto necessidade de saber mais sobre o tema, até para trabalhar na escola por que a gente tem a educação que teve de casa, mas é aquela coisa muito moralista e que nem eu que fui educada dentro de uma religião evangélica então também tenho toda uma parte que eu acho que é muito rígida.

Anita deixa claro que seu interesse pelo tema não é apenas para orientar alunos/alunas ou o sobrinho, mas também para si própria. É a única das pesquisadas a verbalizar tal afirmação. Tem consciência da educação rígida e moralista que recebeu, contudo sua educação era diferenciada no que tangia à liberdade de escolha, de decisão [...] e que nos afazeres domésticos, comentou que não havia diferenciação entre ela e o irmão, ambos faziam tarefas do lar, sem opções de escolha do trabalho.

Relata em suas experiências diárias na turma do pré-escolar, situações em que estão presentes estereótipos e relações de gênero, onde as percebe e busca modificá-las.

Maria escolheu o pseudônimo, *“ah põe Maria, uma Maria da vida”*. Maria tem 40 anos, é casada e tem duas filhas. Deixava transparecer uma fala meiga e rubores em alguma resposta que estava por organizar.

Fez Magistério, formou-se em Pedagogia Séries Iniciais. Atualmente realiza pós-graduação em Psicopedagogia. Trabalha no magistério estadual há 12 anos, e na escola há cerca de 8 anos. Atualmente exerce a função de supervisora, mas já exerceu atividades como: professora de classes multisseriadas, professora de 1ª e

3ª séries do Ensino Fundamental e supervisora pedagógica. Sua carga horária é de 20 horas semanais. Relata não querer trabalhar mais horas para poder ter tempo para se dedicar às filhas. Em suas falas percebo sempre sua preocupação no cuidado com as filhas, às quais sempre mencionava nas entrevistas.

Esta preocupação com a educação das filhas recebe ênfase porque há um destaque quanto à diferenciação dada a questões de gênero. Maria sofre cobranças da família pelos interesses de uma das filhas como futebol, pilcha de gaúcho, etc. Inclusive verbalizam que ela incentiva esse tipo de interesse, como se fosse sua “culpa”.

Referindo-se à dificuldade dos professores/as em lidar com a temática da sexualidade Maria acredita que isto se dá por uma educação opressora, *“muito tabu, existe malícia, muitas dificuldades em falar sobre o assunto, pouco material para esclarecimentos”*.

Foi das três entrevistadas, a única que apresentou dificuldade em relacionar os símbolos religiosos às questões da sexualidade²⁵. Na verdade, apenas quando retomei a pergunta no final da entrevista ela apresentou uma idéia. Pareceu-me ter dificuldade em vislumbrar esta ligação e quando finalizamos a entrevista me perguntou: - *“agora você vai me dizer qual é a relação?”*

Nos encontros, Maria estava sempre pronta a corresponder com um sorriso. Em alguns momentos pareceu-me que se preocupava em dar as respostas que imaginava que a pesquisadora buscava. Na minha impressão parecia insegura, querendo dar a resposta “certa” às perguntas lançadas, isto também me chamou a atenção na escrita do memorial onde teve toda a preocupação em pesquisar indicando até fontes de pesquisa.

Em relação a educação, verbalizou que era rígida e que sentia a diferença à educação dada ao irmão no aspecto de ele ter mais liberdade.

Que ele teve mais liberdade de ir e vir, de sair e de conhecer. Ele buscou todo o conhecimento fora, nunca dentro de casa com os nossos pais e eu já não tive nem essa liberdade de ir buscar. A gente era muito controlada. Muito. Então, na adolescência e por ele ser mais velho, sete anos, ele também me controlava. Então era uma rigidez.

²⁵ Os símbolos religiosos foram analisados através das fotografias retiradas de inúmeros espaços escolares. Serão expostos detalhadamente no capítulo 3 - 3.3 Escola e Religião: uma herança na simbologia.

Maria destaca que sua educação também foi marcada por uma formação religiosa cristã.

Ana Terra escolheu seu pseudônimo em homenagem a Ana Terra, personagem histórica de Érico Veríssimo. É casada, tem três filhos. É dinâmica e deixa transparecer segurança, comprometimento e envolvimento quanto ao seu trabalho. Tem 39 anos de idade. Fez Magistério, formou-se em Licenciatura curta em Ciências e depois de doze anos retornou à universidade para fazer a Licenciatura Plena em Biologia. Ana Terra relatou que esperou todo este tempo, porque não havia este curso próximo da cidade e que então fez a opção de esperar e concluir seus estudos com o que realmente tinha interesse.

Está a 18 anos exercendo função no magistério público e, na escola, desenvolve trabalho há 13 anos. Atualmente é a diretora pela segunda vez. Já exerceu funções como: professora de 2ª série do Ensino Fundamental, professora nas disciplinas de Ciências e Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, vice-diretora e diretora. Relata que sua educação bem como de outras irmãs era diferenciada da educação do menino, pontuando que ele é bem mais novo do que elas. Em seus relatos comenta que, como na situação da menina menstruar na escola que os/as professores/as a procuram “pedindo auxílio ou passando a bola”? Isto para mim não ficou claro, afinal ela exerce a função máxima na escola e ao mesmo tempo supõem que como sua formação é em Biologia e esta deva oferecer certos conhecimentos para orientar crianças e adolescentes. “*Como clarear este ponto?*” No caso, Ana Terra ocupa a direção da escola e como ela mesma disse “o preparo”, tendo duas funções.

Sua família de origem era composta pelo pai, mãe, três meninas e um irmão. “*E nós tivemos uma formação bem rígida. Bem ainda aquela coisa isso é feio*”. Verbalizou também que em sua educação teve destaque para a religião. “*A nossa formação foi sim bem católica, no sentido de participar essas coisas assim. Desde pequena nós fomos puxados para freqüentar a igreja com o pai e com a mãe, horários de missa*”.

Nos diálogos que tivemos percebe-se seu interesse, vontade e comprometimento com a educação não apenas dos filhos, mas dos alunos/as. Seu filho mais velho freqüenta este educandário; os demais, em escolas infantis municipais. Relatando sobre motivos de novamente candidatar-se ao cargo de diretora, comentou que “*a escola ainda é a solução para a maior parte dos*

problemas. E, também por não concordar com algumas coisas que estavam acontecendo e por achar que, acho que o aluno tem um potencial maravilhoso que merece destaque, não ser desperdiçado”.

Em várias situações referiu-se a alguns aspectos da sexualidade como algo “normal e natural”, palavras que foram re-utilizadas em suas falas. Na discussão quanto aos símbolos religiosos expostos na escola, ela percebeu que deram destaque a eles, contudo não absorveu que podem referendar uma ideologia, uma religião, desvalorizando e diferenciando-se de outras.

Em diferentes falas, Ana Terra deixa perceptível sua “garra” para uma educação que resgate valores, para uma escola prazerosa e isso também pode ser visualizado nos projetos desenvolvidos e estimulados na escola. Uma escola para a vida.

4 A CONSTRUÇÃO DO APRENDER A SER MULHER E HOMEM

Como já escrevemos anteriormente, a construção do aprender a ser mulher e ser homem dá-se através de diferentes vias, ou seja, diferentes instituições colaboram para este feito. Podemos dizer que umas mais, outras menos, e que este movimento depende do tempo histórico, de questões políticas, culturais e sociais que estamos vivenciando e das articulações entre elas. Contudo, podemos indicar um ponto de intersecção entre estes “espaços ou ambientes” onde transitamos. Todas, até a presente data, apontaram para o aprendizado distinto entre se construir menina/mulher e menino/homem.

Marcela Lagarde (1997, p. 178) afirma que,

el antagonismo entre los sexos caracteriza toda la historia humana y la dominación de las mujeres se hace evidente en la discriminación social y cultural de que son objeto . El poder patriarcal, se expande en cualquier relación opresiva, por eso se articula también con las opresiones de clase, nacional, étnica, religiosa, política, lingüística y racial.

Os estudos históricos indicam que o patriarcalismo foi/ainda é ponto marcante na formação dos seres humanos. Mas isso será apresentado mais detidamente posteriormente neste capítulo.

Como nesta dissertação fixou-se um triângulo para melhor entendermos o processo de construção da sexualidade de homens e mulheres, é tendo base nesta tríade que apresentarei a seguir alguns indicativos narrados pelas professoras que serviram para compreendermos como as instituições apontadas se articulam e interferem na construção de nossa sexualidade.

Nas falas das entrevistadas, todas indicaram que é na família que muitos dos tabus são implantados, é feio, reprimido, isso não dá [...] e que assim a gente é moldado(a). Para Ana Terra, “a família é a primeira instituição que prepara as coisas em respeito de sexualidade que vai mais para o lado sexual e não para a sexualidade. Que a repressão vem muito cedo”.

Ainda sobre os comportamentos “adequados” e “portar-se” Maria escutava “não faça isso, porque tu vai ser uma galinha. Não, tu não podes ficar tarde aí na rua conversando, porque senão é galinha”.

Mesmo sofrendo repreendas e relatando sobre a educação rígida, controladora e diferenciada que recebiam, as mulheres-professoras que são mães falaram que,

não podemos e não devemos culpar os pais, a sociedade era e pensava assim. Os jovens hoje têm mais esclarecimentos, muitas vezes informações erradas. Outra coisa que percebi é a cultura da região, os valores, a crença de um povo, isto também influencia na reflexão e partilha (Maria).

“Nunca a gente pode e deve questionar e culpar os pais da gente. Eles fizeram muito pela cultura, pelas informações que tinham” (Ana Terra).

Após a família, a escola é a segunda instituição que continua reproduzindo e reforçando as discriminações de gênero e as sexuais. A escola, para as professoras, não contribuiu para uma mudança deste fato, não ajudou em nada. Para Anita, depois da família, vem a escola que era o lugar onde eles (os alunos/alunas) poderiam começar a abrir os horizontes e muitas vezes, vem repressão também. Nessas falas percebe-se a educação que foi ministrada para as mulheres. Mas, quanto à menção ou comparação (explícita) na relação com a educação sexual dada no ambiente onde as professoras compõem e lecionam aos outros e outras, apenas Anita deixou claro sua preocupação.

“É uma coisa que a gente tem que pensar muito e se preocupar até como escola, porque se nós somos formadores de opinião e de repente chegamos nesta parte e ficamos devendo informações” (Anita).

Sobre as distinções de como são vistos os comportamentos de homens e mulheres na sociedade.

“Para a sociedade um homem conviver com três, quatro mulheres, não vão dizer nada porque é homem e a mulher com três, quatro caras ah já vai ser promíscua. Ele não é. Então tem esta divisão” (Anita).

Ah, um rapaz que fica com várias daí, ele é o gostoso, mas o gostoso não no sentido de assim desfazendo, ele é o bom, ele seria o garanhão, aquele que têm várias e é o bonitão todo mundo quer mas isso exaltando ele lá em cima e aí a menina se fica com vários, com vários rapazes já é, vamos dizer assim, é a galinha, que nem eles dizem. Então ela até poderia ser a gostosa mas não a gostosa no sentido da melhor, aquela que é mais desejável que os homens querem mais neste sentido aí já assim diminuindo ela, fazendo como se ela fosse um objeto e já o homem não seria isso. Seria mais como um supra sumo (Anita).

As professoras indicaram que a educação que lhes foi dada, foi marcada pela religião. Uma pela Igreja Evangélica Luterana (IELB) e duas pela Igreja Católica. Dentre outros aspectos citados e relacionados às religiões, as falas mencionavam: que a religião mantém mitos e tabus; que para a igreja tudo é feio, tudo é pecado. “*E se tu és uma pessoa correta, ainda mais uma mulher ‘direita’ e certas coisas você não pode pensar e muito menos fazer*” (Anita).

Anita apontou que a igreja prega um tipo de relacionamento sexual, “*aquele que é considerado certo, vamos dizer assim*”.

Que o certo seria homem e mulher, vamos dizer um exemplo, e no caso de um homossexualismo ou lesbianismo já é contra, é uma coisa que não é certa e então daí eu acho que a influência dele seria sempre para este lado certo da igreja, se fosse o caso já seria visto como uma condenação (Anita).

Questionada se ela percebia uma diferenciação na educação tendo a tríade como ponto de partida, Anita mencionou:

Eu acho que elas fazem diferença mesmo que não conscientemente mas elas passam que tem diferença. Claro que a igreja, não vou dizer a religião dos outros por que não sei, mas a minha no caso, a gente era educada, foi educada que tinha que ter respeito igual. O sexo só depois do casamento, se não era pecado essas coisas, mas tanto para homens do que para mulheres. Não tinha diferença assim. Só que claro que já tem aquela parte que a gente comentou aquele dia que a mulher deveria ser submissa e que o homem era o cabeça da casa, igual a Deus que era o cabeça da igreja. Claro que não é uma coisa assim, uma regra isso sabe. Não é colocado assim, mas inconscientemente por trás é passado isso e agora quanto a sociedade, a escola, a mídia eu acho que é até bem grande a diferença de repente que o homem pode muito mais coisas e a mulher menos, até por causa da diferença que eles se acham superiores.

Essas e outras diferenciações no que se referia e podemos dizer que ainda referem comportamentos e ideários de papéis sociais aprendidos serão explicitados através do resgate histórico que segue.

4.1 UM POUCO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE SEXUALIDADE DE MULHERES E HOMENS

Como já vimos, a sexualidade foi e é construída historicamente. Por este motivo farei alguns apontamentos utilizando a história passada que foi marcada por acúmulos de diferentes ordens - religiosa, médica, moral - com o objetivo de desvelar um passado não tão distante para a compreensão do presente, tendo como enfoque as relações de gênero, a sexualidade e os atravessamentos de práticas e vivências sexistas.

Afinal, ser homem e ser mulher atualmente é diferente do que em outros séculos ou períodos da história?

Este histórico da sexualidade humana em distintos momentos ilustra como se davam as relações entre homens e mulheres e tem como intuito nos levar a perceber e nos apropriarmos, principalmente, da história das mulheres; a entendermos melhor e a compreendermos que, em diferentes épocas e em diferentes lugares, são atribuídas formas de como nós, seres humanos, devemos viver nossa sexualidade; e que a sexualidade nos condiciona e é condicionada na sociedade.

Para Musskopf (2004, p. 152),

a Igreja e o Estado sempre estiveram preocupados com a forma como a sexualidade é vivida. Regulando a sexualidade da população, é possível controlar as reações das pessoas. Afinal, a sexualidade tem a ver com nossas relações na sociedade, especificamente com relações de poder.

A história que será explicitada a seguir está calcada por mitos, preconceitos e tabus que ainda hoje, século XXI, são legitimados, fomentados e reproduzidos em estereótipos de homens e mulheres em diferentes etnias, religiões e classes. Atitudes e feitos que estão tão interiorizados que meramente reproduzimos sem uma real crítica. Este texto não tem a intenção de esgotar ou enquadrar/engessar todos os homens e mulheres, mas sim mostrar algumas particularidades que acredito de relevância para este estudo. Existem peculiaridades e características que são e se fizeram ímpares, ao contrário de pensarmos que, naturalmente, todos e todas ou mesmo que a grande maioria se conformava à norma estabelecida do

comportamento sexual “adequado”.

Os hebreus, cuja fonte histórica de conhecimento, nos textos sagrados (Pentateuco²⁶), têm um Deus outorgado como senhor; a Bíblia que traz no Antigo Testamento a herança do povo hebreu e, no Novo Testamento, a tradição cristã é referência ao cristianismo e também influencia em outras religiões monoteístas; no Gênese, o livro sagrado em que podemos encontrar narrativas sobre as primeiras origens, do mundo, dos seres humanos, da vida... Estas são algumas referências onde podemos visualizar a supremacia masculina sobre a feminina.

É importante ressaltarmos que a Bíblia apresenta, sim, repressão, segue majoritariamente uma lógica patriarcal, sim; que as mulheres são vistas e colocadas como o mal, sim; que este é o discurso central e destacado, sim. Contudo, se faz necessário pontuar que existem outros discursos, outros testemunhos que mesmo minoritários estão à margem, que ficam encobertos pelas falas do discurso maior. A Bíblia apresenta narrativas de multiplicidades de experiências que servem sem dúvida como ponto de partida para uma multiplicidade de interpretações que não apenas as que se sobressaem e se perpetuam nas falas e ações repassadas geração a geração, mas a pensarmos na religião por outros ângulos.

Um dos destaques que podemos aqui citar é sobre a criação do homem e da mulher. “E criou o homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus, e criou-os, varão e fêmea” (Gen, 1, 27). Neste relato podemos entender que Deus criou ambos os seres a sua imagem e semelhança e que assim, ambos ocupam e recebem o mesmo valor e o mesmo destaque sem uma ordem hierárquica. Mesmo utilizando a palavra “homem”, esta pode ser entendida como a espécie humana, ou seja, a humanidade. Esta idéia é uma visão pouco difundida ao referendar a origem dos seres. Porém, a descrição que mais se difundiu ao longo da história da civilização foi outra passagem do livro do Gênese.

Mandou, pois o senhor Deus um profundo sono a Adão; e, enquanto ele estava dormindo, tirou uma das suas costelas, e pôs carne no lugar. E da costela que tinha tirado de Adão formou-se o Senhor Deus uma mulher; e a levou a Adão. E Adão disse: Eis aqui agora o osso de meus ossos e a carne de minha carne; ela se chamará Virago, porque do varão foi tomada (BÍBLIA SAGRADA²⁷, Gen 2, 21-23).

²⁶ Chama-se Pentateuco a coleção de cinco livros que formam por assim dizer o cerne da Bíblia Hebraica.

²⁷ A Bíblia utilizada nas citações é publicação das Edições Paulinas, Bíblia Sagrada, São Paulo, 1982.

“Virago” segundo Ferreira (2001), quer dizer, mulher de modos grosseiros e varonis.

Esse relato da criação de um homem como sendo o primeiro ser humano, partindo dele a mulher, até não muito pouco tempo atrás, foi o fato mais significativo, norteador, servindo para engrandecer e nutrir o orgulho masculino sobre as mulheres. Afinal, eles vieram primeiro e somos suas descendentes. O valor é dado a eles, às mulheres, o lugar secundário. O mito de que permanecerá sob seu domínio e receptora de inúmeros legados, como o do mal, é interpretado na seguinte descrição bíblica: “Disse também à mulher: multiplicarei os teus trabalhos e (especialmente os de) teus partos. Darás à luz com dor os filhos, e estarás sob o poder do marido, e ele te dominará” (BÍBLIA SAGRADA, Gen 3, 14).

E essa é, para nós, uma marca histórica que muitas vezes re-acende/reafirma a idéia de pertencermos e sermos propriedades dos homens (pais, esposos, irmãos, cunhados [...]). Temos, como uma tatuagem, um sinal histórico que nos persegue nos depositando um lugar.

Para Muraro (1992), os dois primeiros capítulos do Gênese são os textos básicos do patriarcado. Isto acontece porque, “além de parir a mulher, de alocar-se a si mesmo a capacidade de dominar a natureza, o homem ainda culpa a mulher por sua transgressão à lei do Pai, que é a origem de todos os males” (MURARO, 1992, p. 72).

Nas concepções hebraicas, segundo Nunes, o incesto era proibido, havia severas leis de normatização sexual e a poligamia era comum, vista como lei natural²⁸. Atualmente estas regras sociais também existem. O incesto, por exemplo, torna-se visível quando relatado, mas sabemos, por inúmeras problemáticas, que os casos ficam abafados, “fazendo-se de conta que nada acontece”. Quanto à poligamia, é interessante apontarmos que, em algumas sociedades, ela é permitida e exercida explicitamente, o que muitas vezes não ocorre na cultura ocidental.

Retornando às sociedades antigas, em Israel, o matrimônio não era de ordem religiosa ou jurídica, era um contrato familiar entre senhores, um negócio entre os pais, os homens.

²⁸ Poligamia era uma forma de casamento na qual existe mais de uma esposa ou marido. Embora o termo se refira a ambos os sexos, esta prática estava restrita aos homens. Eles poderiam ter pluralidade de mulheres. A Bíblia explicita alguns casos.

O arranjo se dava sem qualquer consulta à moça. Depois que o homem pagava o preço da noiva, ela era sua propriedade, e ele, seu dono. O marido deveria sustentar a esposa e o fim imediato do casamento era gerar filhos, que eram tidos como benção de Deus e sinais de riqueza e abundância (NUNES, 1997, p. 68).

Na antiga Grécia, celebrava-se a harmonia e a beleza. O aspecto físico tinha um grande destaque, pois se acreditava que o corpo abrigaria um espírito nobre. Na ancestralidade grega tem espaço os deuses e a mitologia, a religião. Pandora, a primeira mulher mitológica já é depositária da culpa por abrir uma caixa e deixar escapar todos os males sobre os homens. Neste período, era permitida a pederastia que, segundo Ribeiro (1999a) consistia em um homem tomar como discípulo um menino já entrado na puberdade²⁹. Apenas o homem era considerado um cidadão livre. A mulher não podia participar de reuniões sociais (com exceção em funerais e ritos sagrados), as únicas que podiam sair às ruas eram as mulheres pobres ou escravas. As mulheres, assim como as crianças e os escravos, viviam em condições de inferioridade em relação ao homem. A Bíblia reitera tal postura explicitando,

as mulheres estejam caladas nas igrejas, porque não lhes é permitido falar; mas devem estar sujeitas, como também ordena a lei. E se querem ser instruídas sobre algum ponto, interroguem em casa os seus maridos. Porque é vergonhoso para uma mulher o falar na igreja (BÍBLIA SAGRADA, 1 Cor. 14, 34 -35).

Outra passagem bíblica relativa à sua aprendizagem de como se portarem em lugares públicos, mais especificamente na Igreja, está em Timóteo.

A mulher aprenda em silêncio com toda a sujeição. Não permito à mulher que ensine (em público) nem que tenha domínio sobre o homem (*exercendo na Igreja uma autoridade sobre ele*³⁰), mas esteja em silêncio. Porque Adão foi formado primeiro, e depois Eva. E Adão não foi seduzido, mas a mulher (*é que sendo*) seduzida, prevaricou. Contudo salvar-se-á pela educação dos filhos, se permanecer na fé e na caridade e na santidade, unidas à modéstia (BÍBLIA SAGRADA, 1Tim 2, 11-15).

Sob estes comportamentos percebe-se os ditames das ordens dos masculinos sobre os femininos, primeiro pela lei. Lei esta de um deus único, depois,

²⁹ Goldenson & Anderson, pederastia: relacionamento sexual entre um homem (o pederasta) e um rapaz bem jovem.

³⁰ Destaques segundo o texto bíblico.

pela lei do esposo. Ditando nossos deveres e perpetuando as formas do pensar e agir. A aprendizagem é através do silêncio, do mutismo. Nos séculos V e VI, as mulheres de famílias ricas foram rigorosamente excluídas da vida pública e ficavam limitadas ao ambiente do lar, já, às mulheres de classes pobres, a regra era aplicada com menor rigor. Como elas não tinham escravas para realizarem o trabalho doméstico, era sua a responsabilidade destes afazeres bem como de realizar as compras. As mulheres escravas eram prostitutas ou escravas domésticas. De acordo com Auad (2003), elas eram a maioria e se ocupavam dos afazeres da casa como fiar e tecer, preparar as refeições, cuidados com as crianças, todos estes trabalhos sob o olhar atento da dona da casa. “As escravas não tinham nenhuma relação ou vida familiar e seus filhos eram, na maioria das vezes, resultados de estupros que sofriam nas casas onde serviam” (AUAD, 2003, p. 27). Na Grécia, “as mulheres ‘boas’ não deveriam demonstrar nenhum interesse pelas coisas do sexo e submeter-se a seus maridos porque era seu dever produzir filhos” (MURARO, 1992, p. 89). Ao contrário da sexualidade das mulheres “boas”, que eram controladas e vigiadas, os homens tinham total liberdade para terem relações heterossexuais ou homossexuais, explorando escravas e prostitutas.

Segundo Muraro (1992), na sociedade grega, como na dos hebreus, o casamento era visto como um arranjo econômico e político. A mulher grega passava a vida toda sob a dependência de um homem, primeiramente seu pai, posteriormente marido, filho ou outro “protetor”. Em classes sociais abastadas, “as mulheres eram usadas para solidificarem alianças entre as famílias mais poderosas” (MURARO, 1992, p. 87). Os homens se casavam para terem um filho legítimo e através dele garantir a quem repassar seu nome, as propriedades e a herança. As crianças gregas, meninos e meninas eram educados de forma diferenciada. “Os meninos para o bom desempenho nos campos da arte, política, esporte e para a guerra; as meninas para a submissão, o silêncio e a economia doméstica” (CABRAL, 1995, p. 63). Educação que ainda se perpetua na atualidade. Contudo, em Esparta a posição da mulher era diferente.

As meninas eram educadas junto com os meninos em atividades guerreiras. A sociedade espartana era altamente militarista; isso afastava os homens da cidade durante longo tempo, o que dava bastante autonomia às mulheres, embora não tivessem os mesmos direitos políticos que os homens nem fossem por eles consideradas iguais (MURARO, 1992, p. 89).

Para Platão, o ser humano é composto de dois elementos, o corpo e a alma. O corpo está relacionado ao corruptível, ao inferior e ao material. A alma está relacionada ao imortal e espiritual. “O homem precisa desenvolver sua alma totalmente para poder habitar o mundo das idéias, de onde veio e no qual o corpo é desnecessário” (RIBEIRO, 1999a, p. 17). Inspirado nestas idéias, o cristianismo percebe o homem e a mulher sobre estes dualismos, dividido entre corpo/alma e bem/mal.

Pode se dizer então que “desde Platão a mente é considerada a parte mais nobre do ser humano e o corpo, a sensibilidade, o desejo, a emoção e o prazer como obstáculos ao conhecimento, desqualificados” (OROZCO, 2002, p. 41).

Sobre os dualismos, Ströher (2004) reitera a idéia de que a noção de corpo que herdamos foi construída a partir de concepções binárias de separação da vida em esferas dualistas e contrapostas: alma-corpo, espírito-matéria, corpo-mente, cabeça-corpo. Ela ainda complementa o pensamento, expondo que

associadas ao corpo, outras contradições excludentes e reducionistas demarcaram a visão antropológica ocidental: masculino/feminino, branco/negro, graça/pecado, cultura/natureza, público/privado, produção/reprodução, heterossexualidade/homossexualidade, capaz/deficiente, conhecimento/ação, objetividade/subjetividade, teoria/prática. Nessa concepção o corpo é secundário; importa é salvar a alma. E assim nos tornamos alienadas, no sentido de que criamos distâncias entre o nosso próprio ser (*self*) e o que compreendermos como corpo (STRÖHER, 2004b, p. 107).

Essas distinções de elementos foram e são difundidas de geração a geração, são transmitidas como regras socialmente pré-estabelecidas, como sendo possível um enquadramento total e inquestionável. Inúmeros foram os defensores e propagadores desse pensamento dicotômico.

Durante muito tempo, o amor referente ao corpo não foi valorizado e o sexo só foi tolerado como propagação da espécie, mas dentro do casamento. Um dos destaques deste pensamento foi Santo Agostinho, que “condenava qualquer tipo de prazer ligado ao sexo e propunha o casamento casto, no qual os cônjuges só se relacionam quando há o desejo de procriação” (RIBEIRO, 1999a, p. 17). Esse filósofo cristão deixou obras de teologia moral em que colocava o sexo como fonte de pecado e a alma sua fonte de preocupação. Para ele, a relação sexual era um ato passível de culpa e precisava de uma justificativa, por isso, o filho. Quanto ao seu pensamento sobre o corpo, Agostinho escreveu que,

[...] o corpo é a prisão do homem, é um fardo pesado que está condenado a carregar. O que importa é a alma [...]. O corpo não é nada em si mesmo. Ele é passageiro e mortal. O corpo deve ser mutilado e humilhado, pois ele é a origem de todo o mal. Só os seres inferiores são dominados pelo mal - pelo corpo-, ao passo que os seres superiores são governados pelo bem - pela alma [...] (AGOSTINHO *apud* CABRAL, 1995, p. 32-33).

O corpo é considerado o culpado de todos os vícios e pecados, até mesmo os de pensamento. “O corpo é o lugar da fraqueza humana, a alma é o lugar da transcendência, mas condenada a viver no corpo” (CABRAL, 1995, p. 32). É no corpo que se manifestam nossa afetividade e nossos desejos, assim, ele torna-se o lugar onde se desenvolvem os discursos negativos frente à sexualidade.

De acordo com Erineusa Silva (2002, p. 59),

os teólogos, moralistas e religiosos pregavam que, por intermédio do casamento, o esposo tomava posse do corpo da mulher, mas que sua alma seria posse de Deus. Dessa forma dicotomizada, não restava nada à mulher que fosse de sua posse - o corpo era do marido e a alma de Deus.

À mulher, em sua condição, restava a reclusão do lar. Nas mãos dos homens ficava a disponibilização de seu ser e seu papel social, em discursos de que a natureza diferente entre mulheres e homens permitia e justificava a separação de espaços e papéis. A mulher não tinha o pertencimento de seu corpo, de sua sexualidade e de sua vida e este não-pertencimento estava explicitamente apresentado nas e pelas relações sociais. Na atualidade, o que podemos perceber é que este discurso (mesmo que sutilmente) ainda é o que prevalece. No caso das mulheres-professoras que participaram da pesquisa, fica claro que elas foram educadas nessa lógica, a de pertencer e seguir as regras da família, da Igreja, da escola.

Como já mencionamos, em relação ao casamento, alguns filósofos como Agostinho consideravam que sua única finalidade era a procriação. João Crisóstomo o vê de outra forma. Para ele é uma concessão da fraqueza humana. Como Paulo, Crisóstomo “defende que o casamento existe para os interesses dos cônjuges, e não deve ser visto como meio para a procriação. Ele não proíbe a relação sexual com mulher grávida ou que tenha passado a menopausa” (HEINEMANN, 1996, p. 69).

Nessa época e ainda hoje a confissão (onde o ouvinte é sempre um homem) foi/é usada como um instrumento de repressão e uma forma para vigiar nossos atos,

nossa sexualidade, nossa vida. Uma maneira que a Igreja Católica usava/usa para controle e vigia da vida sexual dos fiéis. De certa forma este é um dos elementos de controle e disciplinamento dos sujeitos, dos corpos. Existem vários outros que exercem tal função. Podemos mencionar todo um controle referente ao tipo de vestuário, aos hábitos alimentares, à idade, à raça, à classe social, ao sexo, ao estado civil. A estudiosa Marga Ströher (2004b, p. 109) partilha desta opinião, para ela,

o controle se dá em vários níveis, segundo a idade, segundo seu papel na casa patriarcal e seu estado civil, segundo a sua atuação comunitária, se eram livres ou escravas, se eram mulheres ou homens. E a preocupação maior evidenciava-se no controle dos corpos femininos.

A Antigüidade, considerada como o império da razão, teve o pensamento de Aristóteles como destaque. Filósofo que principiou o estudo das relações entre os sexos, escrevendo sobre o homem e a mulher. Aristóteles, cujos textos foram escritos no século IV a.C. ponderava ser “natural a inferioridade da mulher em relação ao homem, e até o século XIX de nossa era pensava-se que o útero feminino fosse um receptáculo vazio que recebia o sêmen masculino e que somente este trabalhava para dar origem ao novo ser humano” (MURARO, 1992, p. 91). Caso houvesse imperfeição desta criança, a responsabilidade e a culpa recaíam sobre a mulher. Quando nascesse um menino, a natureza havia seguido seu curso, caso contrário, o nascimento de uma menina, o receptáculo (útero-mulher) havia corrompido a semente. Podemos perceber que para este teórico, a função única para a existência da mulher era a reprodução da espécie humana.

Para Aristóteles, o sexo era considerado somente para fins de procriação, sendo permitido no matrimônio, visto como higienização do ato sexual. Reconhecia ser a mulher dependente e obediente ao esposo, do mesmo modo que o escravo para com o senhor. Dizia ser a mulher um macho imperfeito, homens mutilados, de natureza fraca, assim como são suas vontades, por isso ela é incapaz de se tornar independente quanto ao caráter e atitudes.

Outro religioso que contribuiu para o pensamento excludente e a continuidade da tradição agostiniana foi Tomás de Aquino. Segundo Ruether (1993), Tomás de Aquino torna literal o “simbolismo” da mulher em relação ao lado inferior do eu ao aceitar a teoria biológica da inferioridade da mulher. Ele adotou a definição aristotélica da mulher como “homem bastardo”.

De acordo com a biologia aristotélica, o sêmen masculino fornece a “forma” do corpo humano. O papel reprodutivo da mulher contribui só com a matéria que “empresta carne” a esse poder formador do sêmen masculino. Em termos normativos, toda inseminação masculina deveria produzir outro homem à imagem de seu pai. Mas, por algum acidente, essa forma masculina às vezes é submetida pela matéria feminina e produz um espécime humano inferior ou defeituoso, ou a mulher. Essa inferioridade toca a natureza inteira da mulher. Ela é inferior no corpo (mais fraca), inferior na mente (menos capaz de razão) e inferior moralmente (menos capaz de vontade e autocontrole moral) (RUETHER, 1993, p. 85).

Assim, segundo Aristóteles e as contribuições de Agostinho, o feminino seria o lado selvagem, enquanto o masculino seria a civilização. Ele acrescenta dizendo que para “as mulheres o melhor lugar é na tranqüilidade do lar, deixando para o esposo a condição de comandante das coisas externas e sobre ela mesma” (ARISTÓTELES *apud* CABRAL, 1995, p. 89).

Outras considerações sobre as mulheres vieram de Sócrates que afirmava que “elas não eram inferiores, apenas lhes faltava um pouco de energia física e mental” (RIBEIRO, 1999a, p. 17), enquanto Platão³¹ se questionava se as mulheres possuíam alma.

O patriarcado quer fazer da dominação masculina um fato natural e biológico. No sistema patriarcal, delimita-se à mulher “o domínio da relação com os outros, do cuidado, da intuição, do concreto, da subjetividade, do sentimento, da ternura, da solidariedade, da partilha” (MURARO, 1992, p. 69). Desta forma, naturaliza-se que a mulher deve seguir os ditames de um homem.

Através da doutrina platônico-agostiniana, o dualismo entre corpo/espírito se difundiu e, após, foi sendo relacionada ao bem/mal chegando a homem/mulher. E é tendo esta lógica carregada de valores e significados que se estabeleceram as relações de ordem em que um deve ser melhor que o outro. Um superior e outro inferior. Para Deifelt (2002, p. 262), “a dicotomia entre o mundo público e privado, a fragmentação entre mente e corpo, razão e sentimento, cultura e natureza levaram a um reducionismo em que alguns atributos passaram a ser características masculinas e outros, femininas”. Neste ideário, o feminino e o masculino são apresentados como categorias opostas, hierárquicas e excludentes, onde cada um recebe desde cedo o seu valor e seu lugar. As relações binárias se vinculam ao corpo, à

³¹ Platão em “A República” tem outras contribuições interessantes sobre homem e mulher.

sensibilidade, à passividade, ao particular, à mulher; enquanto a mente, à racionalidade, à liberdade, à atividade, ao homem.

No taoísmo, ensinamento filosófico-religioso que apresenta o *Tao* (caminho) como noção fundamental, encontramos outro/semelhante binarismo, *Yin e Yang*³². Segundo a proposta, esses segmentos opostos se complementam. O *Yin* (parte preta) corresponde ao lado não iluminado da montanha, à passividade, ao ímpar, à lua, ao frio, à noite, à fêmea, ao feminino, ao Mal [...]. Enquanto o *Yang* (parte branca) corresponde ao lado iluminado da montanha, à atividade, ao par, ao sol, ao calor, ao dia, ao macho, ao masculino, ao bem (CHASSOT, 2003).

Para Muraro, “a finalidade da vida da mulher será, dentro do patriarcado, o amor ao homem, e a do homem, o trabalho. Por isso, o homem será punido no trabalho e a mulher na sexualidade e no afeto, que ficarão para sempre frustrados” (1992, p. 74). Rousseau reitera tal distinção explicitando que,

[...] homem e mulher não são nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação. Seguindo as direções da natureza, devem agir de concerto, mas não devem fazer as mesmas coisas, o fim do trabalho é comum, mas os trabalhos são diferentes e, por conseguinte, os gostos que o dirigem (ROUSSEAU, 1999, p. 499-500).

A mulher está relacionada ao privado, ao mal (às trevas), ao pecado, à indolência, à luxúria, ao lugar no qual a submissão e a menos valia são como parte integrante de seu ser. Ser feminino está instituído como dever, servir e seguir sempre a um homem³³. De acordo com Cabral, o lugar da mulher era diferente frente a sua classe social, o que se perpetua até nossos dias.

O lugar da mulher continuou no lar, para exercer o papel de esposa e de mãe, como bem convinha à moral vitoriana. Para as mulheres pobres, cuja sobrevivência dependia do produto de seu trabalho, como domésticas, como tecelãs nas fábricas de tecidos ou como prostitutas não havia esta preocupação obstinada pelo “lugar da mulher” (CABRAL, 1995, p. 138).

³² Estes ensinamentos foram muito difundidos na China. É representado por um círculo dividido em duas partes onde uma é branca com um ponto negro (*Yang*) e a outra é preta com um ponto branco (*Yin*).

³³ Homem indiferente de ser pai, esposo, companheiro, irmão, etc.

Outras características instituídas ao feminino são: a docilidade, fragilidade, submissão, amabilidade, meiguice, delicadeza. Mas a principal, segundo Cabral, é que “sexualmente aprendera a conter-se, pois ensinaram-na que o desejo e o prazer pertencem a outro tipo de mulher” (1995, p. 138). O homem, ao contrário, é o detentor do poder, é um ser ativo, seu lugar é o público, as palavras, o bem. Estes são papéis outorgados a cada um e a cada uma, e é desta maneira que *o natural ou o naturalizado* toma forma e tenta dar conta da manutenção desse regime onde o *falo*, ou seja, o símbolo do homem é o principal personagem. Construimos e somos construídas como expectadoras e colaboradoras em papéis secundários.

Faço uso de Rousseau para complementar o apontamento acima. “O domínio das mulheres não lhes pertence por que os homens o tenham desejado, mas por que assim o quer a natureza; pertencia-lhes antes que elas parecessem tê-lo” (ROUSSEAU, 1999, p. 497).

A idéia do homem como centro³⁴ e a mulher como sua propriedade é descrita desde a Bíblia, Sagrada Escritura³⁵, o Alcorão³⁶, e outros em diferentes épocas. Esta mulher objeto é descrita por Chassot (2003) através de uma divisão tríplice da ancestralidade sendo: a grega, a judaica e a cristã.

Na Idade Média, a igreja teve seu auge de poder. Difundia a proibição de dissecações de cadáveres e procurou desenvolver a preocupação com a moral cristã e a salvação, colocando Deus como centro de todas as coisas.

No período inicial da Idade Média, a família não tinha a função afetiva, as crianças eram vistas, como adultos em miniatura, quanto antes tivessem condições de viver sem a presença da ama ou da mãe melhor seria. Não havia a compartimentalização entre infância, adolescência, idade adulta, atualmente nominadas como fases do desenvolvimento humano. As mulheres de classe social abastada, devido à preocupação com a beleza de seus corpos, após o nascimento do/da filho/filha o/a enviavam ao campo para seres amamentados por amas-de-leite, assim não teriam de fazê-lo, “estragando seus corpos”. As crianças pobres começavam a trabalhar desde cedo, nos campos ou junto à nobreza.

De acordo com Muraro (1992, p. 122),

³⁴ Centro, no sentido de ser visto como: o poder, o bom, o superior.

³⁵ Referência no Catolicismo.

³⁶ Referência no Islamismo.

jovens de ambos os sexos se casavam assim que estivessem fisicamente aptos para tal. Nos castelos medievais não havia privacidade. Todos dormiam juntos em grandes salões e passavam juntos as horas do seu cotidiano. Assim, desde muito cedo as crianças tinham consciência da vida sexual e afetiva dos seus pais e portanto, das suas próprias.

As mulheres, desde cedo, eram educadas para se comportarem e para serem mães de família. Eram excluídas do estudo; as únicas aprendizagens disponíveis eram as que tinham relação com as atividades domésticas. Pela influência da igreja consolidou-se o casamento visto como uma união indissolúvel, que difundia também a idéia de que “o prazer e as mulheres eram considerados culpáveis, porque afastavam o homem de Deus e da transcendência; eram, portanto o pior dos pecados, pior do que a busca desenfreada do poder e da riqueza” (MURARO, 1992, p. 103).

Neste período histórico, que foi marcado por lutas, como o movimento das Cruzadas, havia a perseguição da igreja a tudo e a todos que fossem considerados não-ortodoxos ou não se subjugassem ao seu mando sendo dignos de extermínio.³⁷ Esta perseguição que se estendeu por quatro séculos, teve seu auge no século XVI, no fenômeno chamado caça às bruxas, que sem dúvida alguma foi uma maneira de normatização do corpo e de controle dos conhecimentos das mulheres. Um dos maiores genocídios da história da humanidade, envolveu quase que exclusivamente a morte de mulheres que eram queimadas, decapitadas e torturadas. “Muitas delas eram velhas e viúvas ou solteironas, isto é, mulheres que não possuíam homens para as protegerem, e cujos pedaços de terra ou poucos bens eram cobiçados por vizinhos” (MURARO, 1992, p. 111). A caça às bruxas era a perseguição contra mulheres que entendiam do parto, do corpo, de ervas e de compostos medicinais a cerca de processos de cura. Com o incentivo ao extermínio destas mulheres que exerciam uma *medicina caseira*, esta função passou a ser de atividade masculina. As mulheres com estes conhecimentos representavam uma ameaça aos homens, porque detinham um saber, que era repassado de geração a geração que também poderia expandir-se levando muitas mulheres ao saber-poder.

³⁷ O símbolo de maior destaque neste fenômeno chamado de caça às bruxas foi a morte de Joana d’Arc. Mulher que mesmo auxiliando nas batalhas e salvando a França da dominação inglesa foi queimada viva. Alguns autores mencionam que sua morte estaria relacionada pelo seu uso de roupas masculinas. Há certamente outros aspectos a serem levados em conta como o poder que ela detinha, bem como o medo da igreja e da França por terem de enfrentá-la. Também pelo seu destaque não ser conveniente em um sistema patriarcal onde os homens ditam as leis, e não as mulheres.

Há também, neste momento, ambigüidades. Se por um lado o demônio e a mulher eram a preocupação e circulavam no imaginário da sociedade medieval, por outro lado, desencadeiam o amor cortês e o culto à Virgem Maria, desenvolvido a partir do século XVII. A literatura, que era privilégio das classes dominantes, passou a impulsionar o amor romântico, o amor materno, as modificações sobre a família, as relações pais e filhos, a fabricação da infância, as relações conjugais e contribuindo também para a invenção da maternidade. Pela influência das modificações sociais e culturais, citadas acima, e outras transformações econômicas podemos dizer que houve o surgimento e a fabricação de uma nova imagem de mulher com novas características para defini-la. Esta mulher teve na nova estrutura conjuntural, novos papéis a se adequar. Esposa amorosa, mãe dedicada, mulher bondosa e exímia dona de casa.

Completando esta idéia, Muraro (1992, p. 124) nos diz que

a mulher fica reduzida a seu papel de procriadora, o lar passa a ser considerado uma ilha de amor dentro de um mundo destruidor e brutal. A mulher virtuosa passa a ser sua rainha. E os pilares da sua nova feminilidade são: a pureza, a piedade religiosa e a submissão. Ela se torna frágil e despreparada para as atividades públicas.

Através do “pedestal” em que a mulher foi colocada e do reforço a sua condição de domesticidade, surgiram as doenças “ditas femininas” como a histeria e a frigidez. Estas doenças, além de serem associadas à mulher, foram consideradas por muito tempo como sendo de fundo sexual.

Não é incomum nessa época que, na Europa e nos Estados Unidos, os médicos submetessem muitas mulheres à cliterodectomia (ablação do clitóris) para que lhes fosse facilitada a prática da virtude, pois a verdadeira mulher era unicamente a mulher fria, inorgástica e submissa (MURARO, 1992, p. 124-5).

Maria Kehl (1998) também menciona a sexualidade feminina. De acordo com Kehl, depois de muitas gerações de mulheres educadas para a contenção dos chamados “instintos”, conseguiu-se que a frigidez fosse um estado mais ou menos normal para as senhoras casadas. “Uma sexualidade que só iria estar plenamente realizada com a maternidade. As intensidades do parto e os prazeres do aleitamento seriam o coroamento da vida sexual das mulheres - e de sua auto-estima também” (KEHL, 1998, p. 79).

O amor ao esposo, bem como o amor e o cuidado com a prole, o destaque ao ser para outros/outras, ganharam espaço como característica do ser feminino. A valorização da maternidade é algo que se perpetuou e segue firmemente até nossos dias. Ouvimos, seguidamente, que uma mulher só é ou se completa quando se torna mãe; que este é o papel principal de uma mulher. Para as que não podem ter filhos/filhas resta-lhes o olhar piedoso da sociedade, e por parte de algumas pessoas o incentivo à adoção; para as mulheres que optaram por não tê-los, sobra-lhes um olhar de questionamento já que o “instinto materno” é algo naturalizado como intrínseco a todas as mulheres. Inúmeros discursos foram e ainda são cultivados como “naturais” à essência e aos ideais de feminilidade. Há através deste processo, uma tentativa de padronização das mulheres, como que “ser mulher” designa-se que todas devem ocupar o mesmo lugar e ter as mesmas características, ignorando as particularidades de seus corpos, de suas experiências, de suas vidas.

Para Cabral (1995), três são as imagens/modelos de mulheres destacadas na Idade Média. A primeira seria a mulher tentadora, velha conhecida nas imagens associadas à serpente, o mais astuto dos animais que tenta a Eva, que tenta Adão. No livro do Gênesis sobre as origens da criação do mundo, a culpa original recai sobre ela. “A mulher que pusestes ao meu lado apresentou-me deste fruto, e eu comi” (Gen. 3,12). Esta seria a imagem da mulher como introdutora do pecado ao mundo, a que levou à expulsão do paraíso e o princípio de todos os males. As figuras de Eva(s), trazem em sua constituição o mal, e este, ou melhor, estas mulheres não devem ser seguidas. Foi através de Eva que se rompeu com a harmonia. A origem do mito de que a culpa é da mulher e, por isso, seu lugar é a inferioridade teve início através deste modelo. Ao oposto desta imagem temos a mulher símbolo da rainha do céu, como a mãe do próprio Deus. Este exemplo deveria ser seguido, a santa, a virgem, a esposa, a mãe: Maria. A virgem Maria, que mesmo depois de dar a luz manteve sua virgindade. “O corpo dela continuava puro, não havia experimentado o êxtase nem o prazer resultante do ato carnal” (Cabral, 1995, p. 67). A terceira imagem é depositada sobre a mulher pecadora, apresentada na prostituta, Maria Madalena que foi negada e esquecida pela doutrina cristã.

Outro autor que também contribui e estuda a distinção das mulheres ao longo da história é Lypovetsky (2000). Em seu livro, *A terceira mulher*, o autor nos apresenta as variações sócio-históricas sobre a figura das mulheres que foram modificando-se no ciclo histórico; a mulher depreciada, a mulher enaltecida e a

mulher indeterminada. A mulher depreciada que desempenha o primeiro papel é/são a/as mulheres que tendo papéis atribuídos e funções receberam o segundo lugar em uma ordem hierárquica. Seus trabalhos e feitos, ao contrário das atividades dos homens, são colocados por valores negativos e depositários de menos valia ou referendados como de natureza inferior. A maternidade seria a única função que receberia algum respaldo. Desprezo, submissão, obediência e inferioridade são algumas marcas desta mulher.

Para o autor, a figura da primeira mulher perdurou em diferentes camadas da sociedade até a aurora do século XIX, porém ele ressalta que, durante a Idade Média, apareceu um novo modelo. Rompendo com os discursos misóginos lançados sobre as mulheres, no Renascimento tem espaço outra fala, o endeusamento. Tendo como referência o amor e a posição de destaque para a esposa-mãe-educadora, a mulher é, então, enaltecida, adorada e venerada, desde que também siga a ordem masculina. É interessante destacar a situação ambígua em que se encontravam estas mulheres. Mesmo veneradas e idolatradas, tinham seus corpos reprimidos e inorgásticos. O realizar-se - ou o que queriam que pensássemos nos realizar - estava diretamente imbricado no ser mãe e esposa dedicadas. Depois da primeira mulher diabolizada, a segunda mulher, adulada e posta em um pedestal, temos, a terceira mulher, a indeterminada. Sendo que as duas primeiras estariam sempre subordinadas ao homem e criadas pelo imaginário masculino. Seria esta terceira a sujeita a si mesma? Para Lypovetsky (2000), sim. Esta mulher é autocriação feminina, que traz a marca de rupturas históricas. Mudanças como o direito ao voto, a legitimação do trabalho e dos estudos, controle da procriação, liberdade sexual, o deslocamento do lugar do lar para mulheres, casar ou não, opção sexual e tantos outros fatores teriam impulsionado a indeterminação sobre esta mulher. A liberdade para se autodirigir, agora estaria sendo aplicada aos dois sexos. No entanto, sabemos que se processam múltiplas diferenças entre o masculino e o feminino. Poderíamos dizer que estamos indeterminadas porque ainda somos, talvez, não de forma tão explícita, marcadas ou rotuladas pelas ou como as duas outras mulheres. Essas indeterminações se perpetuam ou se rompem dependendo da situação sócio-econômica, da etnia, da cultura, da religião em que nos inserimos. E dessa forma estamos indeterminadas frente a nossa cidadania. Estamos, sim, lutando por essa conquista.

Podemos dizer que esses modelos foram - e em alguns casos ainda o são - em grande parte, difundidos pela Igreja Católica e, posteriormente, pelas contribuições de outras religiões. De acordo com Muraro (1992), a dominação masculina teve influência das religiões universalistas como o cristianismo, judaísmo, hinduísmo, budismo, islamismo; “onde um deus masculino reina sobre todo o universo, e os que não seguem as suas leis têm que ser conquistados e escravizados” (1992, p. 82).

Faz-se necessário destacar que não são apenas as religiões que contribuíram para o ideário de feminilidade e de masculinidade, as mudanças sociais, econômicas e demográficas de nações emergentes tiveram seu papel neste discurso. Através das religiões fortalece-se *a cultura da vergonha*, acabaram-se os banhos públicos e coletivos. A orientação era que se tomasse banho sozinho e de camisolão. Até mesmo para contatos sexuais, recomendava-se aos cônjuges o uso de uma camisola com abertura na altura dos genitais. Segundo Cabral (1995, 126-7), “esta onda de puritanismo que se espalhou por toda a Europa, era reflexo da reforma protestante e da Contra-Reforma no século XVI”. O período mencionado como o mais puritano durante a história foi em um reinado de uma mulher, a rainha Vitória. O caminho da purificação reforça o valor da moral, da religiosidade e desvaloriza o corpo.

O Iluminismo foi um movimento que marcou o século XVIII, bem como as revoluções, como a Francesa. Os pensadores iluministas, como Rousseau, Kant e Locke, defendiam que as mulheres eram dotadas de uma razão inferior e que esta não-capacidade era devido à sua natureza. Para eles, a intuição e a imaginação faziam parte da “natureza feminina”. O rótulo de uma razão inferior como marca para as mulheres denota, ainda hoje, um reflexo de que existem afazeres, profissões que não devem e não são para o feminino, como a reflexão, a oratória, o raciocínio, cargos de chefia (de poder). É como se, em nosso ser trouxéssemos a marca da *incapacidade e da incompetência*.

Rousseau (1999), em seu “Contrato Social”, trouxe referências ao modo de ser do masculino e do feminino. Em sua obra *Emílio e/ou Da Educação* dedica o capítulo V à descrição detalhada de como Sofia deveria ser para tornar-se esposa adequada para Emílio. E a descrição de como a mulher deve ser para conquistar um bom homem/marido. A mulher, segundo ele, “foi feita para agradar ao homem. Se por sua vez, o homem deve agradar a ela, isso é de necessidade menos direta; seu

mérito está na sua potência, ele agrada só por ser forte [...]” (1999, p. 492). Nesta ótica, a mulher era vista como dependente e devendo obediência ao marido, da mesma forma que o escravo para com o senhor. Como seu lugar era destinado o lar, o âmbito do privado; ao público é instituído lugar de homens, o lugar da palavra.

O século XVIII foi também considerado um marco em mudanças de atitudes em relação ao sexo. No final deste período, Freud (1997) foi um dos pioneiros no campo dos estudos da sexualidade humana sob o viés dos aspectos psicológicos, relacionando sexo e prazer.

É relevante e fundamental pontuarmos que, no decorrer da história, houve mulheres que ousaram não seguir as regras ditadas pelos homens, ousaram sonhar e empenharam-se por um mundo mais justo e igualitário, mesmo sendo incompreendidas, sofrendo segregações e, muitas vezes, sendo silenciadas de formas tão brutais. Mulheres que, de forma muito particular, buscaram uma vida mais humana para si e para outras. São Helenas, Cleópatras, Messalinas, Joanas d’Arc, as Bruxas anônimas, Olympe De Gouges, Nísias e tantas outras que lutaram por cidadania e respeito rompendo com normas. São mulheres que buscaram e se colocaram em oposição a esta história ditada e feita pelos e para os homens, empenhando-se pela visibilidade e pela cidadania das mulheres. Se cidadão ou cidadã é gozar e exercer direitos e deveres civis, políticos, então é, necessário ressignificar esta cidadania que até muito pouco tempo não chegou ao feminino e que, em muitos lugares, ainda não foi tomada como parte integrante de ser humana.

Cidadania é um exercício que envolve problematizar, discutir e lutar. E foi e é isso que estas e tantas outras mulheres buscaram e ainda buscamos em nosso dia-a-dia. Na escola, na associação de bairro, nos movimentos populares, nas religiões, na família e em tantos outros espaços. Uma das brasileiras que contribuiu para olhares e atitudes libertadoras sobre as mulheres foi Nísia Floresta. Para ela, a mulher deveria conquistar o espaço do saber, criticava a escola tradicional para as meninas onde se ocupavam apenas de afazeres domésticos, costura e bons modos. Nísia instalou uma escola para meninas, no Rio de Janeiro, em 1838. “Nesta escola, os métodos usados foram inovadores. Os estudos incluíam disciplinas como latim, caligrafia, história, geografia, religião, matemática, português, o ensino de línguas e artes e costura” (FLORESTA *apud* EGGERT, 2004, p. 235).

A cidadania, segundo Freire (2003, p. 119) implica,

o uso da liberdade - de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter a si e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, de protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país. A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela.

Quero trazer um recorte de uma pergunta feita por Olympe De Gouges, em torno de 1791, que se encontra na Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã: *Homem, sabes ser justo? [...]. Quem te deu o soberano poder de oprimir o meu sexo?*

Durante todo o processo histórico da civilização, a mulher traz e trouxe consigo uma marca que, segundo Gebara³⁸, pode ser dito como *o mal, o mal de ser mulher*. Este mal e tantos outros males depositados sobre a figura feminina são marcados por construções sociais que se dão nas e pelas relações sociais, amparadas por mitos como o da inferioridade biológica e pré-conceitos. É assim que nossas identidades vão sendo instituídas e marcadas conforme o período histórico e de acordo com os interesses vigentes. Este ideal de homem ou mulher varia em diferentes classes sociais, etnias, crenças, mas o que ainda persiste em não mudar é a ideologia da dominação masculina que se interliga com a lógica capitalista favorecendo e mantendo a discriminação do feminino.

Carregamos em nossa identidade o estigma, a culpa de sermos mulheres.

A culpa que sentem é resultado de uma forma de educação em que o catolicismo tem tido um papel fundamental, seja na mitologia, seja na tradição, seja na elaboração teológica. [...] Historicamente, o corpo da mulher tem significado controle, suspeita e restrição (OROZCO, 2002, p. 71).

Temos sobre nossos ombros um legado que para ser reinventado precisa reflexão, luta e crítica. Em nossas relações, muitas vezes através do sutil e do casual, reproduzimos esta menos valia do ser feminino, talvez porque não estejam tão presentes aos nossos olhos, mas com certeza são tão massacrantes e vorazes como o explícito. Nestas atitudes acabamos reforçando o discurso da desigualdade e das diferenças, o discurso do androcentrismo que se fixa “em considerar o ser

³⁸ Gebara, Ivone. **Rompendo o Silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal.

humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre no mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor justiça, de governar o mundo” (MORENO, 1999, p. 23). Este pensamento, segundo Vianna (2003, p.47), “impregna os pensamentos científico, filosófico, religioso e político há muito tempo, levando a crer que não há outro modo de ser”.

É justamente o contrário que busco nesta pesquisa e com este estudo. Um outro olhar para a nossa sexualidade, um tornar-se homens e mulheres que tenham condições de fazer suas escolhas, tornando-se, antes de mais nada, pessoas.

De acordo com Nunes (1997), o Ocidente herdou do hebreu o patriarcalismo, do grego, o falocratismo que, fundidos ao clericalismo católico feudal, conservam até hoje elementos negativos sobre a sexualidade, tais como: a submissão e desvalorização da mulher, a repressão sexual e a respectiva regulamentação da conduta sexual; contudo, assim como Freire escreveu, devemos reconhecemo-nos como seres condicionados, mas não determinados. A história da sexualidade das mulheres foi marcada por pensamentos e atitudes misóginas³⁹. O discurso e esta história privilegiaram/privilegiam uma fala universal. É a visão dos homens que sempre foi/é descrita sobre nossos seres, os femininos.

Não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos e submetidas [...]. Significa reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 21).

Isto nos ajuda a sonhar, buscar e escrever novas histórias em que possamos construir a terceira mulher e tantas outras, sem rótulos ou estigmas.

Neste percurso histórico podemos perceber as distinções entre os papéis de feminilidade e masculinidade que foram se constituindo, mudando e se inter-relacionando conforme a situação, os discursos, as mudanças sociais, econômicas e políticas que marcaram em cada momento da história da civilização. Sobre esta perspectiva Maria comentou:

³⁹ Para Goldenson & Anderson, a misoginia é o ódio mórbido a mulheres, um estado mental extremo, com muitas causas possíveis.

A mulher era só para a procriação. Risos. Ela tinha que ser. Era educada para os afazeres domésticos e para ser esposa. Agora não, agora a gente já fala que tem que ser esposa. Tem que ser amante, porque antes a mulher exercia só o papel de esposa mesmo (risos) e agora não. Agora ela tem outros papéis também (Maria).

Na fala acima podemos compreender como um “resumo da história da construção de ser homem e ser mulher”. Maria refere-se aos papéis sociais inscritos para o feminino. Nessa lógica também houve papéis sociais inscritos para o masculino. São características *ditas* que por nós são internalizadas, algumas se modificam, outras se complementam e ainda há algumas que podemos dizer *mudam de roupa*, mas nas entrelinhas indicam e perpetuam lugares, espaços e posições para o homem e para a mulher.

Retornando à fala de Maria, o que gostaria de caracterizar é sobre o seu “*tem que ser*” pontuando algo que já foi explicitado anteriormente. Nós mulheres, atualmente, ainda temos em nossas entranhas a idéia de sermos para o(s) outro(s) e não para nós mesmas. Refletimos que a feminilidade tem característica direta com o ideário de abirmos mãos do que queremos e nos tornamos o que os outros querem que sejamos ou façamos. É indiscutível que há muitas mudanças na evolução das mulheres, quanto a trabalho, família, opção de ter ou não filhos, etc. Contudo, o que não quer dizer que todo o restante de como fomos educadas e ainda o são muitas meninas, não as façam acreditar em dom, instinto e comportamentos inatos. Estamos numa fronteira muito tênue entre o estático e o movimento, entre o silêncio e a fala, entre o implícito e o explícito, entre a cegueira e a visão.

A história da sexualidade ou das sexualidades e das relações de gênero reflete a preocupação com o disciplinamento dos corpos, da vida sexual, do controle sobre as mulheres; teve, também, o intuito de mostrar as relações entre mulheres e homens e desta forma perceber a educação sexista e diferenciada que se arrasta e é mantida até os nossos dias. É importante considerar também que a sociedade não é monolítica, que afetos estavam e estão presentes. Esse breve histórico é para que reflitamos que muitas, ou quase todas as diferenças entre homens e mulheres são “plantadas e cultivadas” em nossas cabeças pela família, pela igreja, pela escola, pela mídia. É fato que também merece destaque que, em muitas situações, estas instituições o fazem sem um questionamento sobre tais ações, o fazem por que não fomos educados e educadas, para perguntarmos e pensarmos se pode ser diferente. E pode ser diferente.

Fazendo uso das palavras escritas por Auad sobre as idéias instaladas de diferenciações, são “idéias-vírus” que ainda estão presentes hoje. Assim, como os vírus vão se modificando para não morrerem e nem serem pegos pelas vacinas, algumas idéias também vão “mudando de roupa”, mas sem modificar seu poder destrutivo. Desse modo, as “*idéias vírus*” conseguem perdurar ao longo do tempo em diferentes sociedades (AUAD, 2003). Então podemos indicar que existem muitas idéias-vírus e muitas nem tão perceptíveis *a olho nu*. Combater essas idéias vírus é papel de homens e mulheres, professores e professoras, de todos e todas que estão realmente envolvidos por uma vida mais justa, igualitária e não sexista, que buscam uma educação plena voltada para a cidadania global, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Por isso, é urgente uma redefinição de educação, uma redefinição de mundo. Tarefa esta que não é fácil. Mas só teremos mudanças se a buscarmos [...]. Se nos indignarmos [...]. Se desejarmos [...]. Se nos envolvermos [...]. Se nos rebelarmos [...]. Se rompermos com as idéias vírus [...].

4.2 DIFERENTES IDENTIDADES PARA O MAL DE SER MULHER: A “CARGA” E O “PESO” DO FEMININO

O sistema patriarcal legitimado pela ordem de uma hierarquia, uma divisão entre os humanos através do trabalho, da posição e de outras atividades acaba por cultivar em nós, mulheres, a culpabilidade, a ideologia do sacrifício, do abrir mão dos nossos interesses em detrimento do outro (doação). Estas atitudes “naturalizadas” conduzem a assimilarmos tais características como se fossem do feminino e, a internalizarmos tais esteriótipos como destino. Assim, a inferioridade feminina é culturalmente interiorizada como identidade e reproduzida nas diferentes instâncias sociais.

“A razão patriarcal é uma razão totalizante, que enclausura a mulher numa teia de sentido, impedindo que escutemos sua própria fala no decorrer de toda a história da humanidade” (MENEZES, 2002, p. 22). Assim, nós, mulheres, ao nascermos já recebemos a carga de sermos “o mal ou determos o mal”. “Ser mulher já é um mal ou, pelo menos um limite” (GEBARA, 2000b, p. 31). O mal aqui mencionado remete a escritos de Ivone Gebara, sobre a fenomenologia do mal no feminino.

O mal é a erva daninha que se mistura com a erva boa, difícil de distinguir e de arrancar [...]. O mal de não ter desencadeia o mal de não poder e o mal de não valer, tudo, se encontrando no mal antropológico de ser mulher e mais ainda no mistério do mal humano. Para os homens, o mal é um fazer que se pode, de alguma forma, desfazer. Mas para as mulheres, o mal está em seu ser (GEBARA, 2000b, p. 28 e 79).

O mal aqui mencionado não é apenas o mal como ato que cometemos; o mal referendado neste trabalho é o mal não escolhido e imposto, o mal suportado, o mal sofrido no dia a dia. O mal que nos foi inscrito pelas diferentes instituições e relações sociais que convivemos.

O mal é pensarmos em tantas mulheres não só da história antiga, mas da atualidade que sofrem o mal de ser mulher, que vivem numa obediência quase cega no lar, na escola, na instituição religiosa ou no trabalho, sem se darem conta da exploração que estão sofrendo e, desta maneira, reproduzindo a outras mulheres, homens, filhos, filhas [...]. E no olhar desta pesquisa, o mal reproduzido a alunos e alunas. A autora já mencionada faz uso da metáfora da palavra *senzala* para descrever e mencionar diferentes lugares onde a mulher é cerceada. Se num dado período histórico este era o lugar destinado aos escravos negros, Gebara nos aponta um outro olhar sobre as senzalas. Agora, como um lugar onde nós, mulheres, estamos submetidas ou nos submetemos, passando na grande maioria das vezes despercebidas por nós. “O termo senzala é, portanto, utilizado de forma analógica e metafórica, a fim de lembrar as situações descritas como escravidão e opressão, sem alforria duradoura” (GEBARA, 2000a, p. 18). A autora complementa tal idéia explicitando que a senzala é algo que está colado em nosso ser, em nosso próprio corpo, em nossas entranhas, por isso a senzala pode ser herdada, pode ser reproduzida e pode ser deixada como herança. Mas, fundamentalmente, a senzala também pode ser rompida.

As senzalas, pensadas neste projeto, são os espaços (externos e internos) onde não nos permitem e não nos permitimos assumirmo-nos como seres sexuados, onde possamos ser e estar corporificadas e sermos sujeitas de desejo, de erotismo e de prazer. As senzalas atuais são espaços onde reproduzimos maneiras e comportamentos estereotipados a nossas alunas e alunos, onde não discutimos com crianças e jovens a sexualidade além da biologia, a sexualidade além da repressão pela via das doenças, onde ainda reproduzimos uma sexualidade a “conta-gotas”, compartimentada, ou seja, só se responde ou se discute o que os/as alunos/as

perguntam ou o que é “adequado” a sua faixa etária.

Outras senzalas que aqui podemos mencionar são as vivenciadas pelas mulheres-professoras, entre outras, a educação diferenciada, à qual foram submetidas. Algumas tendo diferenças desde os trabalhos domésticos, mas certamente não tendo a mesma liberdade dos irmãos e a opção de escolha de onde ir, que horário chegar, de que forma se vestir, com quem conviver; sofrendo a pressão devido à escolha do esporte sonhado, a capoeira; nas limitações e controles dos irmãos sobre as irmãs, onde não se “permite” o jeitinho da filha de Maria ser, por fugir à “regra”.

Historicamente, sabemos que há muitas senzalas que delimitam o *ser mulher*, mas seria ingênuo e acrítico não mencioná-las no que tange aos homens. É claro, que elas existem, contudo, creio em menor grau e em menor quantidade.

As senzalas, ainda segundo Gebara, são coladas ao nosso ser, em nosso próprio corpo, em nossas entranhas e por isso a senzala pode ser herdada, pode ser reproduzida e transmitida a outras e outros. Neste sentido, o ambiente escolar pode ter/tem parte na permanência das senzalas em nossas vidas, cristalizando atitudes, lugares, posições, falas, enfim, cristalizando as pessoas.

A senzala é prisão imposta pela cultura da pobreza e da dependência. É prisão da condição humana acentuada pelos mecanismos de uma sociedade construída sobre a injustiça e a exclusão. É finalmente prisão doméstica com relativa mobilidade porque se pode andar, mas, mesmo andando, os passos estão amarrados, os caminhos estão fechados em meio à imensidão de possibilidades de acesso permitido [...]. Elas não têm o passaporte que lhes permite a entrada (GEBARA, 2000a, p. 17).

Podemos pensar que as senzalas sofreram algumas mudanças, ou melhor, passaram por algumas transformações, e hoje, em alguns casos, não se mostram tão explícitas e perceptíveis. Talvez percebamos as senzalas no sutil, em ações ocultas. O mal e as senzalas são, em muitas circunstâncias, vividos e nem ao menos designados como mal. O mal é incorporado como desígnios, destino e em corriqueiras expressões como “*sempre foi assim ou é assim mesmo*”. E é com este mal que somos afetadas, somos excluídas, fazendo com que passemos por situações de destruição e alienação em distintos momentos, marcando nossa existência de mulher.

O ser mulher hoje é diferente de ontem e diferente de amanhã? O ser mulher hoje é ser um receptáculo de uma carga histórica de Evas, Madalenas, Marias, Sofias... Mulheres idolatradas, endeusadas, desprezadas, reprimidas e outras tantas infindáveis características que nos deixam por ser mulheres indefinidas. Somos hoje as mulheres mencionadas por Lipovetsky (2000), indefinidas ou indeterminadas que buscamos romper as senzalas que nos aprisionam, o mal que nos aprisiona, o mal que recebemos como parte de nosso ser. Somos as mulheres indefinidas, pois ao mesmo tempo em que, lutamos por cidadania, respeito e dignidade, ainda nos sujeitamos e somos exploradas no trabalho, nas relações afetivas, na exploração do nosso corpo pela mídia. Somos e estamos seres ambíguas, no querer um “príncipe” e no construir em nós um feminino patriarcal.

O mal de ser mulher é por nós internalizado pelas inúmeras instituições por que transitamos e de forma particular a cada uma. Incorporamos, em nossa construção, maneiras e atos que nos são ensinados como sendo “dignos” de serem desenvolvidos e o contrário, os modos que devem ser banidos em nossa vida.

Anita, em sua fala, apresenta dois comentários de sua mãe.

O homem não pega nada, se fizer algumas atitudes para ele não dá nada, porque só quem pega é a mulher. Ela quis dizer que para a sociedade um homem conviver com três, quatro mulheres, não vão dizer nada por que é homem e a mulher com três, quatro caras ah já vai ser promíscua. Ele não é. Então tem esta divisão (Anita).

Quando menstruei: - Ai que horror, coitada da minha filha já começou com o sofrimento, etc. E para me ajudar, sempre tive uma menstruação difícil e dolorosa, então imagine, até pouco tempo eu ainda achava que era horrível, hoje não (Anita).

De acordo com Gebara (2000b), o mal do feminino se articula em diferentes domínios que nos constituem como seres humanas. O feminino tem a marca identitária do mal de não ter, do mal de não poder, do mal de não saber e do mal de não valer.

O feminino como mal de não ter, se expressa na responsabilidade da mulher de “nutrir a família”, no cuidado e a educação dos/das filhos/as, no cuidado com os doentes e dos mortos, na responsabilidade cultural e social que lhe é depositada. “O mal está não no serviço, mas na imposição na determinação de um papel como sendo um destino” (GEBARA, 2000b, p. 52). O mal de não ter é imposto

culturalmente e muitas vezes também economicamente como responsabilidade total da mulher e se torna um peso. Se a criança está faminta, suja, sem escola, tem características distintas de outras meninas, como a filha de Maria, este fardo recai sobre seus ombros, afinal “socialmente” isto é responsabilidade feminina. Qualquer coisa que fuja do controle ou da regra é problema feminino, é ela que educou mal.

O feminino como mal de não poder pode ser entendido através de inúmeras situações mencionadas pelas mulheres em que a elas não era permitido ou o que lhes era permitido devia seguir com características tipicamente femininas. A discussão e a reflexão sobre os estudos de gênero são bons aportes para entendermos o quanto o mal de não poder está diferentemente inserido na educação do feminino e, conseqüentemente, no masculino.

O feminino como mal de não saber foi/é instituído através da divisão entre público e privado, entre lugares masculinos e lugares femininos. Muitas mulheres, com essa divisão, sofreram com a idéia de que o saber a elas não era bem vindo.

O saber, a ciência e a política são negócios masculinos. Numa sociedade patriarcal a divisão social do trabalho e das tarefas humanas é fixada por limites bem rígidos. Não se pode transgredir o que foi estabelecido por Deus ‘desde as origens’ (GEBARA, 2000b, p. 64).

Desta forma, o mal de não saber é imposto às mulheres, muitas sofrem e acreditam que devem optar serem mães ou seguirem o universo intelectual, acreditando que não há como conciliar estes dois papéis.

Pouco mencionamos as mulheres, por que elas quase sempre estão no anonimato. A mulher era vista em outros papéis além da procriação, de ser esposa e dos afazeres domésticos. Agora não, agora a gente já fala que tem que ser esposa, tem que ser amante, porque antes a mulher exercia só o papel de esposa mesmo e agora não. Agora ela tem outros papéis também (Maria).

O feminino como mal de não valer pode ser entendido através do valor atribuído à pessoa e à relação com seu trabalho. Utiliza-se e se valoriza o sujeito ou um determinado grupo, de acordo com o nível social, sua profissão, seu sexo, sua etnia, sua religião, enfim através de uma multiplicidade de fatores.

Essas e tantas outras articulações sobre a experiência do mal do feminino podem ser percebidas e foram perpetuadas ao longo da história nas relações na

sociedade. E ainda estão cristalizadas na memória, no corpo, nas atitudes e falas de inúmeras mulheres e homens. Essa lógica, como já foi mencionada não afeta apenas as mulheres, mas também aos homens e a todo um conjunto de relações que se estabelecem.

Sobre essa cristalização, podemos pensar e refletir o quanto este mal nos afeta e se presentifica circulando e refletindo nas práticas pedagógicas das mulheres-professoras. Essa perspectiva está sendo pensada e trazida como análise para que possamos tentar compreender como as mulheres - professoras se vêem detentoras do que e de que maneira isto está sendo transmitido a novas gerações.⁴⁰

Dessa forma poderíamos compreender o quanto a educação sexista é mantida pela hierarquia e a distinção entre homens e mulheres, meninos e meninas é perpetuada através da invisibilidade de posturas e pela não perceptividade deste mal.

Tendo esse aspecto como pano de fundo, esta pesquisa teve, através das narrativas das mulheres, o objetivo de despertar o quanto como sujeitos de formação podemos contribuir na escola para uma quebra da(s) senzala(s) que cerceiam e marcam sua (nossa) constituição de educadora refletida principalmente na formação de meninas, meninos e jovens. E, aí, pensarmos o quanto nossa função docente, através das articulações e nas ações, como o uso da linguagem, na queixa como lamento, na escolha de materiais pedagógicos, no controle dos horários, na distinção de brincadeiras para meninos/meninas ou para o grupo, nos textos discutidos, nos destaques a datas e heróis e inúmeros outros que no espaço escolar podem, estão e de que forma reproduzindo a lógica do mal de ser mulher, eternizando uma educação sexista. “As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessam” (LOURO, 1997, p. 477-8).

Essas práticas do trabalho escolar se imbricam nos corpos e na sexualidade de outras pessoas. Por isso, ao referendarmos a sexualidade, partimos de nossos referenciais, da nossa própria sexualidade que se iniciam tais construções e desconstruções de saberes primeiramente nossos para posteriormente de outros/outras.

⁴⁰ A palavra transmitir não está sendo aqui desenvolvida apenas como um ato depositário, mecânico ou sem interação.

Para finalizar, quero trazer a fala otimista de Anita, para que esta seja um impulso para a busca de novas partilhas, para a reflexão e a discussão de práticas, em que o diálogo seja uma ferramenta imprescindível e que, assim, em conjunto possamos buscar outras alternativas, para uma educação integral de meninas/mulheres e meninos/homens em que a sexualidade possa ser expressa e ter espaço sem distinções.

Hoje eu me sinto bem feliz em ser mulher. Tenho orgulho disto e me considero uma heroína, pois nós mulheres não somos sexo frágil coisa nenhuma, somos batalhadoras e, além disso, hoje, me sinto segura para viver com minha sexualidade, sabendo que também não sou um ser assexuado, que também tenho curiosidade, inquietações, desejos e vontades como qualquer ser comum, e que não é uma ou outra prática e atitude que vai fazer em que meu caráter e minha personalidade estejam abalados (Anita).

4.3 ESCOLA E RELIGIÃO: UMA HERANÇA NA SIMBOLOGIA

O objetivo desta escrita é fazer um entrelaçamento entre o que é percebido pelas mulheres-professoras, fomentando a discussão e questionando o caráter de alguns objetos, símbolos e lugares religiosos que se configuram na escola, contribuindo para uma educação sexista e para a construção da sexualidade. A idéia foi problematizar o quanto alguns “instrumentos” (altares, crucifixos, velas, imagens, pedras, fontes, etc.) são colocados em suspenso, sendo apresentados e instituídos de forma “natural”, como constituintes dos espaços e ambientes da escola. Partindo de um olhar mais atento busco investigar de que forma estas “ferramentas” marcam a constituição de seres que circulam, se constituem e constituem a escola, transmitindo-nos formas e maneiras de ser para cada pessoa, tornando-se e sendo meninas e meninos, mulheres e homens. Através dessa análise, busquei entender o quanto tais dispositivos marcam o lugar de ser mulher e homem nessa escola, na família e na sociedade e o quanto isso retorna para essas e outras instituições perpetuando a lógica patriarcal.

Ao adentrarmos no universo desta escola pública e laica, fica claro um destaque para os símbolos religiosos no que se refere aos locais de acesso e à

quantidade de objetos simbólicos que referendam a religião Católica Apostólica Romana, distribuídos no espaço, principalmente em locais de muita movimentação. Poderíamos pensar, no caso, que a influência da religião pode ser decorrente da contribuição dos jesuítas para a expansão do município.

Neste ambiente escolar investigado, as análises interpretativas sobre símbolos e objetos religiosos denotam uma destacada valorização da tradição do cristianismo. Fato que me chamou muita atenção, já que a escola onde ocorreu a pesquisa não é de ordem confessional, percebi então o “valor” dado à religiosidade, lugares de destaque a diferentes símbolos religiosos.

Das entrevistadas, duas receberam formação Católica e uma Evangélica Luterana. As três professoras, ao serem questionadas sobre o lugar dessas imagens, se elas percebem e se existe um espaço de destaque, todas concordaram que os símbolos religiosos se destacam na escola.

Eu acho que uma das coisas que a gente sempre pensa vendo tudo isso, é que a igreja, a fé, ela está sempre presente na nossa vida e em todos os lugares não só na Igreja em si ou em casa, mas aqui também. Aqui na nossa escola é bem forte a presença dela” (Anita).

Porque com certeza não passa uma pessoa que não pare diante de uma destas imagens que estejam ali na frente. Sempre tem ofertas, sempre tem coisas assim que a gente percebe que as pessoas trazem então é porque elas param, alguma coisa se faz ali diante dela e eu acho que elas são destaque sim. A gente percebe assim que elas param um pouquinho, vão até lá, fazem alguma menção ou alguma oração (Ana Terra).

É sempre escolhido um ponto estratégico, para que todos vejam, para que todos tenham acesso. Para termos acesso. Eles são colocados em lugares de destaque conforme a direção. Eu acho. A disposição deles dentro da escola, nestes lugares são pelo fato dela ser religiosa, a diretora atual (Maria).

“Porque as pessoas acreditam neles, e porque a religião é muito forte em nossa vida, mesmo que às vezes seja mais por tradição do que por fé” (Anita).

Elas também mencionaram que dentre os símbolos expostos no ambiente escolar alguns são realmente muito antigos e que ao ingressarem para trabalhar neste espaço, há mais ou menos 9 anos eles “já faziam parte” do lugar e que outros foram integrados aos poucos.

No decorrer do texto apresentarei fotografias de alguns destes símbolos que estão expostos na escola, bem como descreverei o olhar e a percepção das professoras frente a tais figuras.

No “*hall*” de entrada da escola há uma imagem da Nossa Senhora Rainha da Paz, que se encontra em um pedestal construído especificamente para recebê-la. De acordo com os relatos de Ana Terra e Anita, a imagem chegou por intermédio de uma professora que prometera se uma graça fosse alcançada, doaria um santo ou uma santa e *pedindo permissão para ser aqui na escola*. Segundo a diretora, a doação foi no ano de 2003 e *aí a gente fez um pedestal para ela, deixou ela ali no cantinho e ela está na porta de entrada*. A doadora deixou que os/as docentes escolhessem a imagem que gostariam de receber.

Ela perguntou qual imagem que gostaríamos que fosse. Aí nós questionamos, eu e mais duas da mesma religião, e que não acreditamos em santos, porque não podia ser uma imagem de Cristo que seria comum a todas as religiões, mas acontece que elas acharam melhor aquela ali da Paz. Então porque elas acreditam e também para trazer paz para a escola. E aí ficou assim, nós concordamos por que a maioria decidiu. Nós tínhamos dado uma outra sugestão mas porque são importantes para estas pessoas que fizeram (Anita).

Quando falamos a respeito dessa situação e das diferentes religiões e símbolos, se Anita sentia desigualdade, diferença ou afronta. Ela me respondeu que,

Hoje eu não me sinto assim, eu me sinto bem sabe. Até porque eu já me acostumei a lidar com isso, mas teve uma época que eu me sentia assim muito mal porque as pessoas faziam diferença, não sei se faziam, mas eu me sentia discriminada, porque era uma religião diferente que tinha diferença de certos costumes, porque não era da mesma. Mas com o passar do tempo fui amadurecendo e aprendendo a respeitar e fazendo me respeitar também. Então hoje eu não me sinto, fiquei bem (Anita).

A fotografia expõe a seguir imagem de uma santa branca, com manto dourado, olhos voltados ao chão. Em seu entorno uma identificação *Nossa Senhora Rainha da Paz*, flores, plantas, uma Bíblia e mensagens como uma sobre a proteção dos filhos⁴¹.

⁴¹ Uso o termo filhos porque na mensagem exposta na parede da escola não há linguagem inclusiva, e/ou nenhuma menção a filhas.



Figura 9 - Altar e imagem da “Nossa Senhora Rainha da Paz”

Sobre esta imagem as entrevistadas mencionaram o que para elas representa ou suscita:

“Essa aí paz. Acho que o semblante dela é um semblante que transmite uma paz” (Anita).

Quando eu me dirijo para ela, eu peço proteção, que proteja a escola, os alunos, os professores. [...] Ah, eu acho que a primeira coisa quando a gente olha para um santo assim, num lugar, eu acho que é proteção. Na igreja é mais para pedir e agradecer. Proteger aquele lugar, as pessoas que ali entram, harmonia e paz (Mária).

Paz. Também eu acho que a gente observando, ela é uma imagem bonita e transmite paz realmente para a gente e quando tu chega em um ambiente de trabalho ou num ambiente qualquer que tu chegue eu acho que é importante tu se deparar com alguma coisa boa que te tranqüilize, que te dê uma segurança aonde tu está entrando e eu acho que esta santa está no lugar certo e eu acho que ela transmite isso, Paz (Ana Terra).

Quanto às demais imagens, dos santos, Anita menciona como se sente.

As imagens dos santos, eu não gosto, não concordo. Elas não estão ali com a minha autorização, até porque eu não acredito nos santos. Mas eu acho que para quem acredita ha uma função ali, no caso. [...] na nossa igreja não tem santo. Santo só Deus. Abaixo dele, todos somos iguais, então não tem motivo de porque um serem santificados, exaltados e achar que eles é que fizeram milagres, estas coisas não existem. Então não tem (Anita).



Figura 10 - Pedestal e Bíblia Sagrada

Uma segunda fotografia mostrada às professoras, foi a da Bíblia que está colocada ao lado da santa no corredor de entrada. Referente a ela foi relatado: *“Para mim a Bíblia é sabedoria. Um livro que foi escrito que passa de geração em geração, que passa por todas as religiões, (pausa) mistério”* (Maria).

“Verdade” (Anita).

A Bíblia e este pedestal já são históricos na escola. Então nós só preservamos aquilo que já existia e para dar continuidade desse, é uma maneira de quem chega sentir um pouquinho, dá uma olhadinha no que está escrito pensar um pouquinho e eu acho que foi mais uma situação de dar continuidade no que já existia na escola (Ana Terra).

Nos corredores também podemos ver alguns quadros. Um ao lado do outro, estão posicionados o Sagrado Coração de Jesus e Sagrado Coração de Maria, figura já apresentada no capítulo 1.



Figura 11 - Quadros com imagens do Sagrado Coração de Maria e Sagrado Coração de Jesus

Para as entrevistadas as figuras indicam fé, família e coração.

Retomando os comentários de alguns objetos serem antigos, faço uso de uma fala de Ana Terra.

E estes também, estes quadros são históricos. Estão ali a muitos anos. E são mantidos ali na frente. E eu até não saberia te dizer assim, as primeiras pessoas que administravam a escola, que dirigiam a escola tinham alguma ligação assim com a parte religiosa, porque tem muitas coisas aqui na escola que estão ligadas e que em outros prédios escolares tu quase não vê. Claro que existe lá um santo e tal, mas nós temos o outro crucifixo aquele que está na sala da direção também é histórico, faz anos e anos. Estes quadros também são muito bonitos e sempre foram, desde que eu conheço a escola eles estão posicionados no hall de entrada e também permanecem ali, a gente não mexeu com eles deixou ficarem ali. Eles são bonitos né (Ana Terra).

A imagem que segue apresenta um quadro com Jesus Cristo crucificado, todo desenhado com lápis preto. Este trabalho foi feito pela pesquisadora quando exercia funções docentes nesta escola, em torno de sete anos atrás. Foi confeccionado para ser trabalhado na festividade de *Corpus Christi*, sendo depois, pela diretora da época, mandado emoldurar.



Figura 12 - Quadro com imagem de Jesus Cristo

Compaixão, sofrimento e coragem são as palavras citadas para referendar essa fotografia.

Ele é muito bonito e além de que ele transmite para nós toda a história. Ele dá força, dá coragem para a gente porque se olhar para ele, a gente alimenta ainda uma esperança de coisas boas que a gente vai ao encontro. Acho que ele está ali para isso. E é um desenho a mão livre (Ana Terra).

O destaque a seguir encontra-se sobre a mesa da diretora, trata-se de uma imagem de Jesus crucificado e um livro intitulado *Eu preciso saber*, com mensagens descritas como “positivas”.

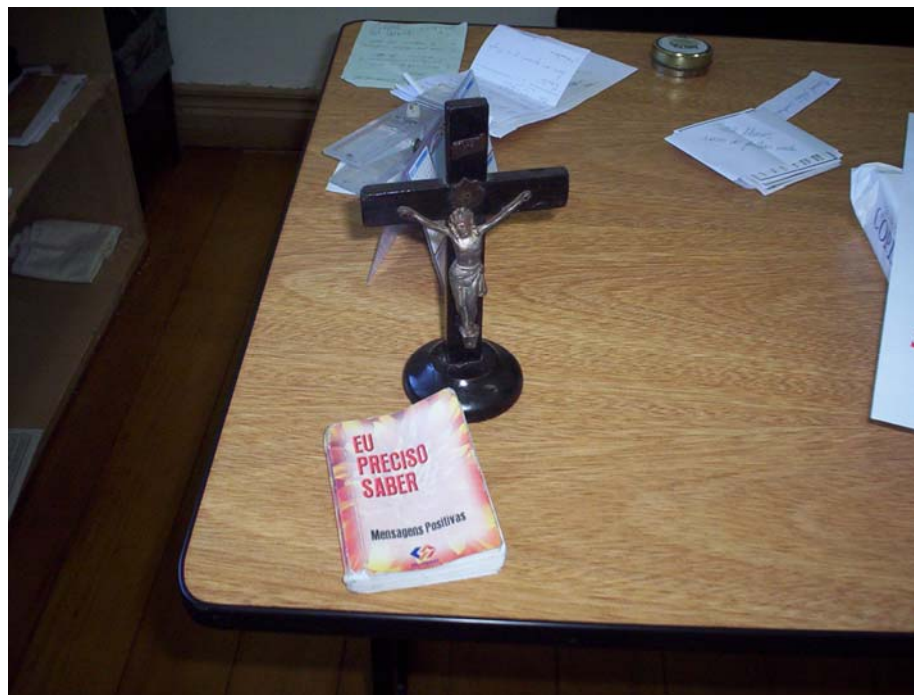


Figura 13 - Cruz e livro com mensagens dispostos sobre a mesa da diretora

Referindo-se à fotografia, Ana Terra expôs que

este crucifixo também é histórico da escola, eu acho que ele existe desde que eu trabalho aqui, desde 1989 e ele já existia e muito antes disso não saberia dizer o tempo que ele faz parte da história da escola. E ele sempre esteve na mesa das direções e permaneceu e está até hoje e o livretinho das mensagens. Para mim, representa coragem (Ana Terra).

Sobre esta figura, Maria completa. Tem uma frase que diz assim que “o mais difícil ele fez por todos nós”. Que é morrer na cruz. Segundo a teóloga, Ivone Gebara (2000b, p. 165), “as diferentes afirmações sobre o “homem Jesus”, morto na cruz por nossa causa, acentuam ainda mais esta tradição patriarcal de exaltação do sofrimento público masculino e do papel salvador do masculino”.

A perspectiva da teologia feminista, com um outro olhar sobre os fatos, vai além da crucifixação de um homem pela salvação de todos e todas, denuncia a utilização da cruz no intuito de manter a submissão das mulheres e dos pobres. “O sofrimento de Jesus na cruz foi de fato utilizado como álibi para justificar o sofrimento imposto aos pobres e particularmente às mulheres” (GEBARA, 2000b, p. 167).

Se para as professoras a(s) cruz(es) aponta(m) coragem e esperança, é interessante pensarmos que este instrumento da tradição cristã, constitui uma espécie de símbolo que apresenta distintas posições. Na compreensão no cotidiano, geralmente representa algo negativo na vida das pessoas. Algo que não foi escolhido, mas imposto pelas “circunstâncias” da vida. Um fardo a ser carregado sozinho/a ou com a ajuda para poder suportá-lo, ou por outro lado, um fardo que deve ser resolvido, desembaraçado, superado. “A cruz é sempre o escândalo, a miséria, a doença, o abandono, o sofrimento objetivo ou subjetivo, e isto pode ser combatido” (GEBARA, 2000b, p. 169).

As diferentes cruzes são para muitas mulheres e também homens um objeto imposto de opressão para a não desobediência, para a não fuga da “normalidade” e, principalmente, para manter a ordem patriarcal, ou seja, a universalização do masculino. O ideal de mulher, e o ideal de homem são o ideal que serve para manter e perpetuar a ordem e a hierarquia social. Contudo, sabemos que essa “obediência” recai muito mais sobre as mulheres, que desde meninas recebem uma educação diferenciada e passada em grande parte pela tática do silêncio, do oculto. A fala que recai sobre as mulheres é a fala referida a aceitar o sofrimento, a carregar seus males, a aceitar seu destino de inferioridade, “é calar-se quando é preciso denunciar as injustiças” (GEBARA, 2000b, p. 196).

Ainda na sala da diretora, podemos encontrar sobre uma estante outra imagem, a da Nossa Senhora Aparecida e logo a seguir um cartaz colocado em um mural.



Figura 14 - Imagem da Nossa Senhora Aparecida disposta na sala da direção da escola

Segundo relatos, esta também foi uma doação para a escola em agradecimento ao espaço oferecido para estágio do curso Normal. Sobre esta fotografia as palavras relacionadas foram crença e proteção.

“Este foi um presente. De uma estagiária que trouxe para a escola deixou conosco e ela fica na nossa mesa, do lado do nosso trabalho. Eu sou devota dela, Nossa Senhora Aparecida. (Ana Terra).

Perguntei a ela se a aluna que deu a Imagem da Nossa Senhora Aparecida era negra, pois o contexto é fortemente marcado pela presença branca na região.

Não, ela não era negra. Eu acho que escolha é dela, não sei porque. Das santas é de todos os santos é a única imagem negra. Não sei porque. De repente ela tem uma crença por esta santa, talvez seja isso. E ela deu como um presente para a escola e ela ficou ali conosco e eu tenho, eu faço parte do cursinho de casais que o nome do nosso grupo é Nossa Senhora Aparecida (Ana Terra).

O cartaz colocado sobre o mural contém o dizer, “Unidos em Cristo” e foi ali exposto pela diretora.

Este Cristo, eu acho ele extremamente maravilhoso, também foi um presente por ocasião das Missões em Bom Jesus que os freis missionários deixaram em cada escola um e ainda não deu tempo de fazer um quadrinho para ele por isso ele ainda esta no meu mural. Eu acho que acima de tudo ele era um mestre né, ele serve de guia para nossas ações e eu acho ele muito bonito e cada vez que eu olho para ele eu tenho a impressão que ele está me olhando. Para mim é força (Ana Terra).

Para as demais entrevistadas, a gravura acima impulsiona um *acreditar, fé, esperança e conforto.*



Figura 15 - Paineis com cartaz com Jesus Cristo

Podemos perceber que nas imagens feitas há sempre uma referência a um homem e a uma mulher, ambos brancos, com exceção da Santa Nossa Senhora Aparecida. Outro aspecto que foi destacado pelas professoras é a beleza e, com isso, uma mistura de homem santo, no caso Jesus Cristo e do homem bonito/desejado. Há nas falas a presença desta “ambigüidade de olhares”.

A figura de homem esbelto, bonito, olhos azuis, de repente, a mulher também até bonita, elegante. Bonita no meu ponto de vista, porque não é nenhuma pretinha, baixinha, gordinha. Não sei se as pernas dela de repente não são cheias de varizes, de carregar água que nem diz. E daí Jesus é branco, preto, que cor ele é? Que gato! Para a imagem do homem, homem bonito, nossa. Que tipo. Olha só (Maria).

Eu acho assim que nem nesta foto Jesus é loiro de olho azul e quem disse que Jesus é loiro de olho azul. Aí questiona também esta parte que tem várias figuras que Jesus seria um europeu, bonito, loiro, de olho claro, mas a gente não tem uma verdade e se for ver o povo lá da região onde ele viveu mesmo, o povo de lá nunca teve estes traços então aí já começa uma parte de preconceito com relação até as outras raças, as outras cores, então isso também tem que cuidar quando passa para o aluno e eu acho que no caso eu já vi várias pessoas que ao entrarem: ah este Cristo é lindo, mas lindo pela figura física ou lindo porque, ele passa uma paz, uma coisa. (Anita).

Assim se retoma, também nos símbolos religiosos, padrões e referenciais de como deve ser um homem e uma mulher. Essa é, sem sombra de dúvida, a herança deixada pela cultura de uma sociedade que induz e incute estereótipos como modelos a serem seguidos. E, nesse exercício, passamos a fazer a distinção, o que podemos ser e o que devemos ser.

Ao nos atermos sobre a religiosidade, é indispensável analisarmos a distinção entre o sagrado e o profano, o real e o imaginário (ou o que está no imaginário), o bem e o mal. Os dualismos são instigados a se manifestarem. O sagrado é sempre visto como inalcançável, como o belo, o que é da ordem do maravilhoso, o que está longe de ser o real, o cotidiano. Ao contrário destas características estaria o profano. Nós, então, estaríamos “venerando” símbolos, linguagens, lugares do sagrado com o intuito da perfeição, da aceitação, de nos tornarmos “iguais, normais e naturais”?

Segundo Macedo (1989), a religião cria uma oposição entre o espaço sagrado e todo o resto. A autora complementa dizendo que a religião

é parte fundamental do sistema de vida de um povo exatamente porque fornece o quadro de representações que *funda* ou sobre o qual se assenta a noção da verdade original desse sistema. Ela fornece uma explicação última para o fato de a vida social humana ser como é. Ao mesmo tempo, fornece aos homens uma perspectiva de como o mundo deveria ser. Dessa maneira, a religião faz parecerem verdadeiras e corretas as concepções que moldam o modo de ser coletivo porque estas são vistas como algo que emana de uma ordem *sobre-natural* (MACEDO, 1989, p.13).

As referências ocultas desses instrumentos do sagrado vêm como mais um dispositivo de poder e controle e acabam contribuindo para fortalecer padrões normativos e reforçar uma lógica vigente.

A próxima representação fotográfica encontrava-se em um corredor de acesso de entrada e saída dos/das alunos/alunas nos horários estabelecidos na rotina escolar. Trata-se de um cartaz que estava afixado neste corredor secundário onde havia a citação “Senhor, dá-me dessa água”. Segundo a supervisora, o cartaz era da Campanha da Fraternidade do ano de 2004 e estava afixado junto a trabalhos dos/das discentes que já haviam sido retirados quando feita a fotografia. Para as professoras, o cartaz suscita misericórdia, purificação e proteção.



Figura 16 - Cartaz sobre a Campanha da Fraternidade de 2004

Este cartaz é da questão da Campanha da Fraternidade desse ano, nós achamos ele muito interessante e vem de encontro com o tema sobre água né. E a gente deixou ali no corredor também para observação, para reflexão sobre o tema da Campanha da Fraternidade (Ana Terra).

Anita fez uma re-leitura e uma outra interpretação para a mensagem que se configura no cartaz.

Como naquela imagem do cartaz de Jesus e da mulher no poço lá. No caso se for ver no cartaz o versículo "Senhor, dá-me dessa água" ela está pedindo ainda, por favor, se é que é possível, então na verdade seria até uma submissão diferente, não é esta mensagem da Bíblia com este texto que eu até conheço. Mas o cartaz a imagem que se passa é que ela está pedindo um favor, ou seja, se este favor vai ser atendido ou não, depende da decisão de um homem, que é Jesus, no caso (Anita).

Essa história na Bíblia, ela é de uma fonte que as pessoas chegavam para pegar água, mas a mulher era uma pessoa considerada impura então ela não poderia chegar ali, então muitas pessoas, os outros homens não deixavam porque ela não tinha uma conduta muito correta aí, como Jesus era misericordioso, conforme diz a Bíblia aí então ele pegou, ficou no poço e disse e atendeu ela também. Por isso ela pediu e Jesus atendeu-a (Anita).

A fonte foi o último objeto adquirido pela escola e estava na sala dos/das docentes.



Figura 17 - Fonte localizada na sala dos/as professores/as

A fonte, segundo as professoras, sugere tranquilidade, água, purificação, fonte de vida e energia.

A fonte foi trazida por nós esse ano. Baseado no tema da Campanha da Fraternidade, que a gente iniciou o ano trabalhando sobre a água com uma palestra e depois uma psicóloga veio trabalhar conosco e ela também enfocou o tema água e nós resolvemos adquirir uma fonte, para ela ficar na sala dos professores. Também além de nos purificar, dar energia, passar coisas boas, tranquilizar o ambiente, tornar bonito, agradável e dá uma sensação de paz no momento que a gente está ali. Como no ambiente da sala dos professores que se reúne para descansar, para sair um pouquinho do agito da sala de aula e então nós resolvemos deixar a fonte ali. E foi muito bem aceita, tem alguns professores que vão lá meditam, molham um pouquinho a mão, fazem um sinal e passam na testa (Ana Terra).

“Água é purificação” (Maria).

Eu acho assim que de repente alguns podem, não ver com bons olhos porque pode achar que é um misticismo já puxando para alguma outra religiosidade, um outro lado, mas eu acho que ela dá uma tranqüilidade, uma paz, aquele barulho da água ali. Acho que isso nos trás muito perto da natureza e isso lembra que nós somos responsáveis pelo meio ambiente, pelo lugar onde nós vivemos, e aí a gente pensa que tem que estar cuidando destas coisas, que às vezes a gente corre tanto, faz uma coisa e outra e nem cuida muito dessa parte. E até pelo ser humano, para valorizar o ser humano, se a gente cuida do meio ambiente onde a gente está a gente está valorizando nós, e os outros que também convivem ali (Anita).

É interessante destacar que dos objetos encontrados, talvez em muitos outros espaços, são simplesmente materiais como gesso, madeira, papel, esculturas [...]. Mas no espaço escolar eles tornaram-se e transformaram-se pela significação que receberam das pessoas e de sua religiosidade. Evocam e representam o que está ausente, o desejado, o almejado. Assim, tais artefatos passam a serem imagens e símbolos do sagrado, através da interpretação e do significado dado pelo humano, passando a serem “aparatos de fé”. Mas é relevante compreendermos que estes aparatos não representam apenas uma religião, há certamente toda uma cultura que se transmite na e pela simbologia.

Outro aspecto que se pode concluir frente às fotografias que apresentam alguns instrumentos “de fé”, é que estes instrumentos se misturam ou talvez, são misturados com outros objetos e passam a serem vistos e a fazerem parte do cotidiano do educandário de forma evasiva, sem reflexão ou sem um olhar mais criterioso. Não quero menosprezar a inteligência de minhas parceiras, contudo afirmar que devemos sim “desconfiar de aspectos que vemos todos os dias e ao mesmo tempo não vemos”. E desconfiar destes símbolos que se integraram ou foram integrados nestes lugares é um ato que envolve consciência crítica, estudo e um desprender-se de um olhar restrito da fé; do contrário, esses objetos passam a fazer parte da escola como algo constituinte dela, como classes, cadeiras, quadro, giz, etc., tornando-se este fato uma rotina. Tornando-se mais um móvel, mais um recurso ou um “bem” na pedagogia escolar. E então qual seria o objetivo de estarem ali?



Figura 18 - Classe e cadeira de uma sala de aula

Há, então, o que podemos denominar de um processo de “naturalização”. Anita conseguiu verbalizar e sintetizar sobre este aspecto.

Fazendo parte tu diz? Eu acredito que sim, porque como aquela Bíblia faz muito tempo que tem, de muitos anos, e eu acho assim que aquilo é uma peça um enfeite que tem ali na frente sabe e talvez ela nem seja mais vista com todo aquele respeito que teria, que é a palavra de Deus, que é uma Bíblia assim, aquilo passa batido, as pessoas entram e saem e poucas vezes eu vejo alguém se dirigir ali dependendo do seu costume, da sua fé mas eu acho que passa a ser um objeto natural, uma coisa. Um adorno, uma coisa assim e eu acho que acontece muito isso aqui (Anita).

Outra fala que pode ser relacionada quanto à naturalização, foi expressa quando perguntei a Maria se ela não achava que toda aquela simbologia poderia para uma pessoa, um jovem ou uma criança de outra religião ser considerada uma afronta. “Nunca pensei como uma outra pessoa que crê em algo diferente sente-se percebendo isto” (Maria).

Percebemos que esta normatização se dá igualmente na rotina escolar, onde não é regra, porém a grande maioria dos/das professores/professoras, reza antes de iniciarem a aula.

A gente entra, canta a música da entrada e aí que eles fazem a oração e depois a chamada. Eles têm uma oraçãozinha. “Querido Jesus meu amiguinho fica comigo neste cantinho”. Eles são pequenos, mas aí eu expliquei para eles que no começo a gente ia fazer esta oração porque Deus está sempre com a gente em qualquer lugar então até no nosso cantinho que é na sala de aula. Aí a gente ia fazer oração para pedir para ele cuidar de nós, para que nada de mal acontecesse enquanto nós estamos aqui, todo juntos. E também já expliquei para eles que a gente tem que fazer a oração acreditando não adianta só falar essas palavras e estar prestando atenção lá na rua ou então em qualquer outra coisa, então o momento da oração é um momento de respeito, então eles ficam bem em silêncio e fazem até para eles já aprenderem esta parte de respeitarem e fazer com fé, com atenção, não só falar porque às vezes a gente vê na igreja. Eu acho principalmente o que é seguido na liturgia, uma ordem quando tem missa assim e muitas coisas são feitas automáticas, as pessoas nem estão pensando no que estão dizendo aquilo vão só falando (Anita).

Segundo a supervisora, as orações mais frequentes são: Ave Maria, o Pai Nosso, Santo Anjo, mas algumas estagiárias trazem outras orações e fazem todos os dias. *“Inclusive a minha filha sabe uma que a estagiária ensinou e ela reza toda a noite em casa”*. São feitas também orações espontâneas, onde cada aluno e aluna, faz uma oração de oferecimento ou de pedido.

Nesse espaço investigado, a influência das questões da espiritualidade está também presente na missa do Patrono⁴², nas orações expostas ou oralmente pronunciadas e em algumas celebrações ao iniciarem o ano letivo.

Quanto à visualização do ser homem e de ser mulher, apresentados nos símbolos, as falas retornam a esteriótipos socialmente transmitidos.

Eu acho que assim, homem, no caso de Jesus, eu acho que ele passa aquela imagem de homem correto, certinho, mas ao mesmo tempo passando muito trabalho, semblante assim de sofrimento, de tristeza e a mulher aquela coisa assim, passa aquela imagem bem meiga, bem quieta, sem muitos questionamentos, bem calma (Anita).

⁴² A missa em homenagem ao Patrono da escola realiza-se sempre em março, envolvendo toda a comunidade escolar. É celebrada na Igreja Matriz de Bom Jesus. Em geral é realizada fora do horário da aula, de segunda a sexta ou no sábado, contando dia letivo.

Em relação às imagens de “mulheres”, elas acabam por reforçar e referendar padrões do feminino, características repassadas como de nossa *natureza*. Maria, a mãe dedicada, mulher incansável, casta, o símbolo da rainha do céu, cabeça baixa, olhos voltados ao chão [...]. Esses exemplos são algumas das inúmeras conotações que poderíamos dar para as imagens e os objetos expostos e presentes no ambiente estudado. Esse é, sem dúvida, um exercício que merece *educar o olhar*. Afinal, as práticas invisibilizadas, são formas de exclusão representadas simbolicamente, nem por isso menos eficazes do que está explícito. Existe através dessas imagens toda uma tentativa de reprodução da condição da mulher/professora de “ser” para os outros, da aceitabilidade social reproduzindo condutas esperadas. “É o serviço aos outros e a existência a partir dos outros que de certa forma lhes dá a identidade. E é a partir dessa identidade aceita “como destino” ou “condição que julgam sua relação com os homens” (GEBARA, 2000a, p. 98).

Para Silva (2002, p. 97-8), a imagem de mulher, ainda permanece intimamente ligada à maternidade. “A naturalização da ligação da mulher/maternidade garante que o Estado, a sociedade e a própria família continuem repassando a maior parte das responsabilidades domésticas e reprodutivas para a mulher”.

Assim, as mulheres professoras caem numa rede onde além do esperado para o seu sexo, recebem toda a carga relacionada ao seu trabalho da mesma forma descrito como doação, são elas as cuidadoras, compreensivas, amorosas, etc. papéis socialmente descritos como afazeres e características do feminino. Poderíamos fazer uma analogia como a alusão histórica da rainha do lar com a rainha da escola, espaços ainda legitimados como da mulher. Se à mãe cabe o cuidado, o sacrifício, a dedicação, isso são características esperadas também no exercício do magistério, educar como extensão do ato da família, por isso o ideário de uma segunda mãe, habilidosa e com isso toda uma história de desvalorização tanto da mulher como desse trabalho. No imaginário popular, ainda freqüentam fantasias sobre qualidades para um/uma bom/boa mestre.

Para Lopes (1991), os livros de didática (vários deles, muito lidos e muitos vendidos) ensinam como ser bom professor/professora, os dirigentes insistem em que a docência é abnegação, sacrifício, renúncia à cultura, à vida na sociedade de consumo (mínimo) e, infelizmente, também nós, profissionais de educação ou pais

de alunos, freqüentemente nos esmeramos na “missão e na salvação”.

Os símbolos religiosos referendam essa postura, bem como se imbricam na fé e a opção religiosa das docentes.

Todos nós, em maior ou menor grau, alimentamos e fomos alimentados por um grande ideal salvador e redentorista de educação e sua correspondente imagem docente de perfeição. O discurso moderno para a educação entre nós, no Brasil ao menos, se alimentou nas águas fundas da Igreja Católica e vem sendo repetidos ad nauseam [...]. A repetição é uma das mais eficazes e cruéis armas da educação, a tal ponto que, exatamente o discurso moderno explicava às professoras e professores que se mantivessem em seus lugares (LOPES, 1991).

No exercício com as imagens, as mulheres-professoras foram incentivadas primeiramente a falarem da simbologia e da referência em suas vidas e, posteriormente, a relação destes símbolos com a questão da sexualidade. Nesse relato, Maria demonstrou dificuldade em visualizar uma relação entre ambas. *“Ah, meu Deus do céu. A princípio nada. Pausa. Mas pensando bem, tem imagens de homens e mulheres com grande destaque”*. Depois em um outro momento, voltei a lhe perguntar, se estas imagens induziam ou apontavam para um tipo ou não de sexualidade, a resposta de Maria foi que *“indicavam uma sexualidade reprimida, pecadora, sem informações, proibida pelas igrejas”*.

As demais entrevistadas apresentaram sua opinião afirmando, antes de qualquer coisa, que sim, que há muita relação entre os símbolos e a temática da sexualidade.

Os símbolos estão ali, então aí você está com a religião presente e aí a religião diz que muitas coisas que tu faz é errado, é pecado. Então na verdade tu estás sempre sendo vamos dizer espionado sabe, tu nunca está no teu espaço livre sempre tem uma maneira da igreja estar supervisionando o que está acontecendo. Eu acho que ocultamente pode passar isso aí mesmo, até inconsciente na cabeça das pessoas (Anita).

Eu acho que a sexualidade, seria um tipo, aquele que é considerado certo, vamos dizer assim, o padrão normal que a igreja prega que o certo seria homem e mulher, vamos dizer um exemplo, e no caso de um homossexualismo ou lesbianismo já é contra, é uma coisa que não é certa e então daí eu acho que a influência dele seria sempre para esta lado certo da igreja, se fosse o caso se não fosse desse já seria visto como uma condenação (Anita).

Acho que a maioria é feminina. É indiscutível. Acho até por estarem mais relacionadas à mulher, mais com sentimentos femininos, a água, a fonte, a Nossa Senhora, o Sagrado Coração [...] são mais do aspecto feminino, a intuição. Aquela figura do Cristo como mestre, eu diria que força (Ana Terra).

A sexualidade e suas relações estão expostas nos instrumentos religiosos, como indicativos para uma relação heterossexual, para a construção e preservação da família, os filhos e filhas, os esteriótipos e o lugar social de acordo com o sexo.

Outro aspecto que merece ser mencionado é a religião como doutrina, como regras a serem seguidas. As professoras foram unânimes em mencionar que alguns alunos/alunas sofrem com a repressão da(s) igreja(s) que os pais freqüentam e os levam, e que acabam por influenciar em outros espaços como na escola.

“Nós temos alunos que são de outras religiões, essas assim pentecostais, como a gente diz, essas de crente, e a gente sabe que para eles o negócio é bem mais (pausa) cobrado, na minha não, não é uma coisa muito séria e para eles é” (Anita).

Elas proíbem os seus fiéis de terem certo tipo de comportamento frente aquilo que lhe é oferecido como: brincar, jogar, assistir filmes (infantis ou educativos), e os professores e a direção tem que serem flexíveis. [...]a educação religiosa ensina e é através da religião que ainda se mantém muitos tabus (Maria).

Há inclusive casos de que em algumas atividades, como as aulas de Educação Física, as crianças são indicadas a não realizarem.

A gente procura chamar os pais e conversa. Coloca que não é o que o pastor diz, tem uns aspectos que são legais, por exemplo, se o aluno não fizer Educação Física ele vai ser reprovado, não existe lei que permita seja ela religiosa, ou seja, ela legal que diga que ele não vai fazer (Ana Terra).

Segundo Ana Terra, há resistência por parte de algumas famílias, porque elas *“vêm com uma concepção que o pastor passa que para eles é lei (ênfase)”*. As proibições de não poder pular, correr ou dançar; não poder assistir a vídeo ou algum programa na televisão; para as mulheres usarem saias compridas, não poderem cortar os cabelos e não poderem pintar as unhas são formas explícitas de controle sobre o corpo, como formas explícitas de controle sobre a vida dessas crianças.

“É uma maneira de alienar eles. Eu acho um crime porque o que vale é o que você sente no teu coração, mas é a maneira que eles tem de fazerem a lavagem cerebral deles” (Anita).

Eu não sei qual, mas tem uma religião aqui, que eles não podem ter nenhum tipo de manifestação, eles não podem pular, correr, eles não podem fazer essas coisas e aí eu acho que eles ficam, e se sentem mal porque eles são diferentes do resto, dos outros, do todo, eles são só quatro ou cinco [...] (Anita).

Ao analisarmos esses últimos relatos que dão indicativos a outras religiões, é interessante entendermos que o que foi destacado nas entrevistas com as mulheres professora, são “controles” que estão às claras. Percebi que apenas Anita fez a análise sobre outros controles, os controles “implícitos” que também se configuram em sua própria religião, influenciando na construção e na sua vivência de ser mulher.

Pareceu-me que, para as professoras católicas o controle da conduta e do corpo, não estão presentes visivelmente em sua religião. Como se apenas a doutrina, as regras, as normas fossem exercidas às claras. E as outras formas? E na minha religião como se dá?

Assim, tais instrumentos e outras ações que permeiam o espaço da escola denotam que neste local a *mistura* não é bem vinda. Oralmente pode ser evocada e mencionada como bem vinda, mas nas entrelinhas não é tão claro e simples. A possível *mistura* presente na escola é transmitida a partir da formação de cada professor e cada professora, conjuntamente com toda a herança social que conviveu e convive. Toda a crença ou não crença está no ser humano. Com relação à religião, cabe ao educador/educadora despir-se de pré e preconceitos, propiciando um espaço de respeito mútuo, partilhando diferenças de credo sem “medos” de repreendas, bem como situações de constrangimento ao grupo de alunos e alunas que possuem outra opção religiosa, diferente do/a professor/professora.

O fato anteriormente referido conduz e dá indícios da exclusão de alguns grupos de alunos e alunas; afinal, opta-se por uma referência (religião cristã) e quem não tem esta orientação, acaba por ficar sem identificação e, muitas vezes, negando ou silenciando a sua religião, ou como relatou Anita “acostumando-se”. Na tentativa de homogeneizar as “mensagens religiosas”, repetem uma atitude simplista

discriminando uma composição de pluralidade étnica, religiosa e cultural. A diversidade está presente na comunidade escolar, mas algumas das simbologias conduzem para a negação desse fato. Os símbolos, objetos e lugares são códigos simbólicos de empoderamento, são porta-vozes de um pensamento hegemônico que rompe com a liberdade de escolha, entre elas, a escolha religiosa. São instrumentos de disseminação de valores ou menos-valia e acabam por acobertar práticas discriminatórias, contribuindo para a marginalização de identidades que não se “enquadram” nas definições de identidade “normal”. São instrumentos de poder, pois, receberam o “destaque” porque alguém autorizou.

A doação das imagens é bem vinda, mas também é importante se questionar sobre elas. Há, sem dúvida, uma confusão quanto à questão da religiosidade desta diretora, bem como a do grupo de docentes e de quem colocou tais símbolos pela escola e a não consciência do respeito à pluralidade de religiões não contempladas nas imagens. Como fazê-las sair da escuridão? A referência da maioria acaba por ser a norma a ser seguida, o restante torna-se então excluído desse contexto e contribui para uma negação por parte dos alunos/as de suas distintas religiosidades. Não há referências serem seguidas de religiões diferentes. Somente as da religião católica. Como entender que todos estes instrumentos exercem, sim, uma função na educação da nossa sexualidade, que mesmo sutilmente induzem e conduzem a uma prática sexual. Por que, então, não propiciar e sugerir um espaço onde a religiosidade esteja presente, mas onde todas as religiões sejam expressas em diferentes símbolos trazidos pelos alunos e alunas, e que, verdadeiramente, eles e as professoras/es se sintam contemplados em suas escolhas.

Há uma herança deixada através dessas simbologias que permeiam o ambiente escolar, e não seria confiável esta pesquisa se as deixasse de lado ou as ignorasse. E essa herança traz toda uma menção de papéis sociais, de escolhas religiosas, de controle sobre nossos corpos e de nossa sexualidade, a identidade buscando manter a ordem vigente socialmente.

Há uma bola de neve e um movimento para se manter o existente. Mas um movimento para a não criticidade do papel exercido por estes símbolos no espaço desta escola. Na mistura, engendram-se toda a formação de mulheres, professoras, religiosas, com todo um contexto social, com toda uma lógica que corre a favor da manutenção.

Fica claro que a religião, nesta instituição, esteve e está marcada significativamente pela tradição católica - cristã. E sabemos que esta foi e ainda o é, em muitas localidades, a referência da “normalidade”. Também é visível que a religiosidade transcende espaços e que, como não poderia deixar de ser, apresenta uma ordem hierárquica e política, em que o poder é questão central. Percebe-se, o quanto estão arraigados em nossas mentes, em nosso agir ideários de referências a serem seguidas, isso nas relações de gênero, na religiosidade, nos papéis sociais, na opção sexual, etc. Transcender essas balizas não é algo fácil, já que somos educados e educadas para não romper com os comportamentos “ditos adequados”, pelo contrário, somos convidados e convidadas, em muitas circunstâncias, a manter fatos e situações naturalizadas (banais) - como as descritas acima - que acabam por passarem despercebidas.

O patriarcado se sustenta nessas e em tantas outras idéias e ações “naturalizadas”, nos espaços, nas imagens e simbologias em nosso cotidiano. Usa-se de subterfúgios para disseminar o “poder do macho”. O entrelaçamento dos estudos de gênero e religião(ões) através dos dispositivos analisados (objetos, símbolos, imagens [...]) pode ter dicotômicas interpretações, contudo age em função do patriarcalismo.

A teologia, através de reflexões e lutas de diferentes movimentos, como a Teologia da Libertação, Católicas pelo direito de decidir, e com discussões de teóricas feministas como Gebara (2000), Deifelt (2002), Ruether (1993), Lagarde (1997) buscam romper as raízes da dominação que acabam por contribuir para a idolatração, legitimando uma supremacia, contribuindo para o dualismo do bem e mal e, conseqüentemente, para o destaque de um Deus que elegeram homem. Concomitante, indicando o referencial de mulher também a ser seguido, Maria. O que se quer na busca desta reflexão é movimentar e transformar, ampliando o universo para debates/ embates (problematização) pela via da categoria de gênero sobre a temática da religião e neste estudo compreender seu entrelaçamento na construção de nossa sexualidade e na identidade sexual de outras crianças, jovens e futuros adultos e adultas.

5 ENTREATO: EMÍLIA E PINÓQUIO

Os leitores e leitoras devem estar se perguntando por que e qual a relação de se trazer para a discussão duas histórias clássicas ou dois personagens da literatura infantil para um universo um pouco distante dos contos de fada. E com certeza indagando também o porquê de explicitá-las no título desta dissertação. Apresento a seguir a relação e integração desses dois personagens.

Organizando minhas aulas para uma das disciplinas que ministrei no Ensino Médio do curso Normal, folhava livros de clássicos infantis e estes me inquietaram. Em meio a esse movimento, reli as histórias e acabei por utilizar outras para a tarefa que estava empenhada, relacionando a temática que estava discutindo com minhas alunas. Mas, neste exercício, Emília e Pinóquio não foram esquecidos, apenas deixados um pouco ao lado. Nos momentos de pesquisa de campo, nas descrições do espaço e crucialmente na escrita da dissertação ficou claro, ou por que não dizer, ficou escuro o quanto a falante Emília e o sapeca Pinóquio têm/tinham a ver com a nossa realidade, têm/tinham a ver com a nossa construção de homens e mulheres e têm/tinham a ver com tudo em que acredito e escrevi até aqui. Foi como um *flash* de uma máquina fotográfica saltando aos meus olhos.

Seguindo a opinião de minha orientadora, resolvi partilhar esse desassossego, resolvendo escrever este entreato. Escrita esta não tão à parte, mas pensada como uma costura a fim de complementarmos idéias trazidas ao longo deste estudo e uma forma de partilharmos mais algumas indagações. A princípio, podemos pensar que a relação entre ambos os contos é porque são histórias escritas para o público infantil. Acredito que há muitos outros aspectos em comum entre elas, além do que apenas a quem se destina.

Apossando-me de um volume do livro *Reinações de Narizinho* do escritor brasileiro Monteiro Lobato, deparei-me com uma obra aparentemente sem cores ou atrativos na capa. Encadernação grossa, quase trezentas páginas. Nesse livro, a menina chamada Narizinho que reside no sítio do Pica Pau Amarelo possui uma boneca chamada Emília. A mesma é uma boneca como se diz *feita em casa*, construída com costura de retalhos de pano e olhos de botões. “Uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo” (LOBATO, s/d). A boneca teve sua origem nas mãos de uma mulher negra, chamada Tia Anastácia.

Segundo relatos nas histórias, Tia Anastácia não tem nenhum estudo, mas, na prática de vida, é sábia, cuida da cozinha, faz tudo na casa, inclusive quitutes como ninguém.

E Pinóquio de onde vem?

O livro trazendo as Aventuras de Pinóquio expõe na capa uma figura de sua construção, traz cores como verde, amarelo, vermelho e azul. E logo, na segunda folha, vem dizendo [...]. *Pinóquio é um dos personagens clássicos da literatura infantil do mundo ocidental.* Essa história foi escrita por um italiano, Mario Collodi. A origem de Pinóquio, um boneco construído a partir de madeira, necessita de certos instrumentos e de um conhecimento mais específico. Seu construtor foi Gepeto, um homem branco, um carpinteiro que morava sozinho.

Assim, podemos fazer um primeiro paralelo quanto à origem da e do personagem. Emília nasceu *uma* boneca, é feminina, no privado (casa), pelas mãos de uma mulher, de uma negra, confeccionada com materiais singelos, em uma atividade atribuída como sem dificuldade ou complexidade que é a costura com restos de panos e trapos. Já Pinóquio, nasceu um boneco, é masculino, no público (carpintaria), pelas mãos de um homem, um homem branco, confeccionado com material nobre, que é a madeira, de um trabalho reconhecido que necessita habilidade, que indica uma aptidão, um ofício, capacidade e raciocínio.

Sobre as figuras da narração podemos apontar algumas características inscritas para cada um. Em diferentes livros e na *internet*, os brinquedos recebem algumas particularidades quanto a suas formas de ser. O boneco é sapeca, levado, não deixando de ser educado. Com um toque de uma fada, torna-se falante. Emília nasce muda e para falar foi necessário levá-la ao doutor Caramujo que lhe deu uma pílula falante.

Engula de uma vez! Disse Narizinho, ensinando a Emília como se engole pílula. E não faça tanta careta que arreventa o outro olho.

Emília engoliu a pílula, muito bem engolida e começou a falar no mesmo instante [...].

E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar.

Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca... O médico lhe respondeu: isso é fala recolhida, que tem de ser botada para fora (LOBATO, [s/d], p. 28).

Corra Tia Anástácia! Venha ver este fenômeno [...]
 A negra apareceu na sala, enxugando as mãos no avental.
 [...] A boneca de Narizinho está falando! [...] Fala que nem gente! Crêdo!
 Este mundo está perdido (LOBATO, [s/d], p.30).

Depois de tomar o remédio, a boneca passou a ser descrita como: matraca. Mas já antes disso era nomeada com algumas particularidades: independente, irreverente, crítica, mandona, desconfiada, com um gênio para lá de forte causando muita confusão. Emília nunca se atrapalhava em suas respostas. Dizia as maiores asneiras do mundo [...] (LOBATO, [s/d], p. 31).

Ocorreu-me que nós, mulheres, temos semelhanças com a boneca Emília. Será que nascemos *mudas*? E que só depois, com uma magia de algum remédio milagroso, deixamos o mundo do silêncio e adentramos no universo da fala? E que, falando, deixamos tantas pessoas assombradas? Ou talvez, quando passamos a habitar este novo espaço, nesse novo tempo, recebemos um primeiro estigma, *falamos demais*. Recebemos a *queixa* como característica “própria” do feminino. Somos como no ditado popular, colocadas *tudo no mesmo saco*, ou seja, as mulheres passam a ser todas umas matracas?

Observando mais a fundo o cotidiano escolar, podemos ouvir em diferentes momentos e em diferentes lugares como pelos corredores, em reuniões, na sala dos professores/as, etc., este fenômeno, quase que constante nomeado de *a queixa*.

A *queixa* é uma forma ou um meio de manifestação onde percebemos o mal-estar na escola e das relações que estão em movimento nesse espaço ou fora dele. Então, estaríamos com o problema de Emília, uma boneca de pano, falando, falando, falando coisas sem nexos? Ou falando e falando coisas que não são realmente ouvidas? E ou então estamos precisando vomitar a fala recolhida em cada uma de nós mulheres-bonecas?

Talvez o vômito seja a única alternativa para botar para fora o que está difícil de digerir. Esta particularidade, a *queixa*, tem sido vista como uma marca do feminino, como se isto fizesse parte da constituição da subjetividade feminina; contudo, isso é mais uma das características que nos instituíram socialmente. Infelizmente, o discurso da *queixa* ainda denota as mulheres como sendo apenas elas as *queixosas*, as *insatisfeitas*, as *Emílias*. Instituído desta forma como mais uma *marca* no conjunto do que é ser mulher.

O mal-estar da queixa circula onde estamos, mulheres e homens, afinal é um manifesto que está dentro de cada um e cada uma. E se essa é a forma de podermos expor nossos pensamentos, nossas insatisfações pelas diferenças com que somos tratados/as, então seguiremos como Emília, falando, falando e falando, mas não palavras soltas ou pensamentos utópicos, não queixas viciadas, que se repetem e se repetem sem reflexão tornando-se corriqueiras. Estaremos falando e falando para que sejamos ouvidas, para que a nossa queixa seja uma das inúmeras tentativas de elaborar e romper com situações conflitantes em que vivemos como mulheres, professoras, mães, filhas, esposas.

E sabe que até boneca pode casar! E em um capítulo do livro já citado⁴³ também há referências ao noivado e ao casamento da Emília.

Durou uma semana o noivado de Emilia. Todas as tardes trazido a força por Pedrinho, aparecia o marquês de Rabicó para visitar a noiva, e tinha de ficar meia hora na sala, contando casos e dizendo palavras de amor (LOBATO, [s/d], p. 76).

Chegou afinal o grande dia [...]. Emília, de vestido branco e véu; Rabicó, de cartola e faixa de seda em torno do pescoço. Vinha muito sério, mas assim que se aproximou da mesa e sentiu o cheiro das cocadas, ficou de água na boca, assanhadíssimo. Não viu mais nada (LOBATO, [s/d], p. 79).

O noivo, mesmo depois de ouvir repreendas de Pedrinho para se comportar, pelo menos no dia do seu casamento, aproveitou a distração de todos e pulou sobre a mesa de doces, pegou uma cocada e de repente - nhoc! Deu um bote na mais bonita. Rabicó deu um berro espremido e disparou pelo campo, mas sem largar a cocada (LOBATO, [s/d], p. 80).

Após o incidente, Emília recebeu consolo e conselhos para que seu matrimônio se mantivesse.

Rabicó é meio ordinário, não nego, mas com o tempo irá criando juízo e ainda acabará um excelente esposo. Depois, é preciso não esquecer que qualquer dia ele vira príncipe e faz de você princesa (LOBATO, [s/d], p. 81).

Narizinho dava-lhe esperanças. Tudo se arruma. Um dia ele morre e eu caso você com o visconde ou outro qualquer (LOBATO, [s/d], p. 81).

Relevar [...]. Sonhar outra realidade [...]. Ter paciência [...]. Perdoar [...]. Desculpar [...]. Foram alguns comportamentos indicados para Emília. Talvez assim,

⁴³ Reinações de Narizinho por Monteiro Lobato.

um dia um simples sapo vira príncipe ou um simples porco vira príncipe. Estas e outras atitudes referidas à boneca estão presentes na educação feminina como sendo comportamentos “naturais”. Na verdade a lógica patriarcal quer que pensemos que é parte de nosso papel enquanto ser feminino os atributos citados acima e tantos outros.

O casamento foi uma brincadeira entre as crianças do sítio do Pica Pau Amarelo, alguns animais e a boneca. Contudo, acho relevante sinalizar o quanto dessa brincadeira tem relação com a realidade. Até as bonecas são induzidas a sonharem e quererem um príncipe, o que dizer de meninas/mulheres de carne e osso? Esse comportamento indicado para a boneca ainda é ponto principal na educação de meninas, sonhar (idealizar), encontrar um príncipe (um homem) e casar⁴⁴. Não quero dizer que nós não somos/fomos estimuladas e não estimulemos as meninas à realização profissional, o que quero salientar é que essa ainda é a “menção ideal” para as mulheres. Mesmo que os discursos indiquem uma igualdade de oportunidades, uma abertura de espaço [...]. Quando discutimos e temos um olhar mais atento sobre filmes infantis, brinquedos, livros de histórias, desenhos animados, etc.; o que retorna são papéis idealizados e estereotipados, focalizando, com isso, lugares e atitudes “indicados e esperados” a cada ser⁴⁵, são formas determinadas de viver a feminilidade e a masculinidade.

A cultura oculta (e porque não dizer também explícita) ainda focaliza a realização da mulher na constituição de um casamento e de uma família e, posteriormente, a realização profissional. Se atualmente optamos por mudar esta ordem, e elegemos primeiramente o universo da fala, os espaços públicos em detrimento do lar, da família, do mundo do silêncio, (ou ao mundo onde somos silenciadas) é, como se estivéssemos indo contra a nossa essência, rompendo com nosso “legado” e, com isso, certamente escutamos e vivenciamos atitudes não muito polidas.

Talvez Emília não tenha tido “sorte em seu matrimônio” porque não seria/é, um exemplo, a ser seguida. Afinal, ela é uma boneca, ou seria porque ela é

⁴⁴ O ideário do casamento é a indicação de uma relação heterossexual.

⁴⁵ Estas idealizações de ser mulher e de ser homem, foram trabalhadas por Ruth Sabat e Jane Felipe Neckel que debruçaram-se e estudaram sobre as histórias infantis (entre elas: A pequena sereia, A bela e a fera, Mulan) produzidas pela Walt Disney na formação destes papéis sociais.

independente, crítica metida, enxerida ou fala demais⁴⁶? Vejam os casos de Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida, todas mulheres descritas como belas, magras, esbeltas, pele branca, são princesas e muito bem educadas. Essas moças também recebem atributos como a sensibilidade, a docilidade, a ternura e a paciência. E, é claro, Cinderela, Branca de Neve e A bela adormecida *casaram e foram felizes para sempre [...]* (ou pelo menos é o que querem que acreditemos).

E Emília? Ah! Por enquanto, ela é uma boneca desajeitada e tagarela. Os contos de fada só acontecem realmente com mulheres e não com bonecas? Bonecas são manipuladas, controladas, fazem o que os/as outros/outras querem. E talvez Emília não tenha sucesso em seus romances, porque não apresenta as características de uma boneca normal. Ela deve ser anormal, ser uma exceção, uma aberração [...]. Afinal, ela não é uma boneca muito comum! Por fim, estávamos falando a respeito de ser bonecas ou mulheres? Sabe que nem sei [...].

Retornando ao personagem de Pinóquio. Ele faz travessuras e desobedeceu ao pai. No caminho para a escola passou em frente a um circo. Tomado pela curiosidade resolveu entrar. E depois de tantas diabruras e de ter seu nariz crescido pelas mentiras que contava, chorou arrependido. Uma fada apareceu e desfez o encanto e transformou-o num menino de verdade. Mas o mais importante sobre Pinóquio é que mesmo tendo agido em muitas ocasiões de forma incorreta, ele foi perdoado. Isso quer dizer que transformado em um menino, ele crescerá e tornar-se-á um homem. Essas histórias não estariam ocultamente sendo sexistas? Articulando diferenças para cada sexo? Recompensando (valorizando) apenas um sexo?

E quanto a Emília. Ela sempre será boneca? Se ela é uma boneca, não é humana, não é uma menina e nunca será uma mulher. Será sempre uma boneca? E que mal tem em ser uma boneca como Emília, tagarela, intrometida, crítica e independente? Será que os nomes boneca e mulher não estariam invertidos? Ou talvez Emília, quando foi criada, recebeu um toque de uma fada que a transformou em uma mulher sem que nós soubéssemos. Afinal, ela não é nada parecida com uma boneca. E com uma mulher ela se parece?

Finalizando esse entreato, ainda me indago. Então, nós mulheres, somos Emílias ou somos as princesas-mulheres dos contos infantis? Talvez estejamos buscando uma relação entre elas. Ser mulher é ter a independência, a fala, a

⁴⁶ Sempre que me refiro a Emília, os termos utilizados são os lidos e apresentados nas histórias a seu respeito.

iniciativa, o movimento de Emília e ser menina para que também possamos crescer e tornarmo-nos uma mulher. Quem sabe esse é o pulo do gato, ou melhor, dizendo o pulo da gata.

Essa dissertação quis ser uma indagação para nós mulheres. Somos mulheres ou bonecas ou quando nos tornamos o quê? Tentam as leitoras (e a pesquisadora) tornarem-se mulheres, mas não como as das histórias, mulheres que tragam consigo características da boneca. Porque ela não é manipulada, ela foge dos essencialismos, ela rompe com o instituído, ela quer espaços para falar e ser escutada. Ela quer uma educação não sexista.

Ao vincular essas histórias infantis (difundidas principalmente através das escolas) nesta dissertação, parece importante reconhecer e finalizar que elas não são simples entretenimento ou utilizadas como auxílio na linguagem ou na leitura. Há, certamente, uma mensagem inscrita, como outros instrumentos apresentados nesse estudo que claramente apontam as inter-relações entre sexualidade, gênero e sexismo.

6 CONCLUINDO O INCONCLUSO

Escrever uma conclusão é algo muito complexo. Na realidade o que acabamos por apresentar são nossas inconclusões, pois nenhum conhecimento parte de algo que seja inédito, pelo contrário, partimos sempre de algo concluído, para assim podermos ir além e ampliá-lo ou refutá-lo. Acredito que quando estudamos e investigamos seres vivos, o conhecimento é sempre um vir a ser.

Esta pesquisa teve como um dos objetivos analisar, através de depoimentos de mulheres-professoras, configurações sobre sexualidade na escola bem como ampliar o universo para debates/embates (problematização) buscando e aguçando uma construção/desconstrução de seres humanos, diferentes da representação social e cultural estabelecida nos discursos sexistas referendados pela lógica do patriarcado. Não tenho e nunca tive a pretensão de apresentar uma solução para tais conflitos, mas desejo fomentar, apontar caminhos e mostrar janelas onde possamos ver e criar/re-criar uma nova visão de relações entre homens e mulheres, tendo claro o lugar do inacabamento e da temporalidade em que estão envolvidos neste estudo. Ao significado para o inacabado, quero dizer que como seres humanos, esta é uma manifestação que nos constitui. “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta por fazê-lo” (FREIRE, 2000, p. 56). Se a história se faz por nossas tentativas, idas e recuos, a noção de incompletude, do inacabado sempre estará conosco.

Quanto ao termo temporalidade, este tem relação direta com os caminhos do inacabamento, mas também denota não apenas o tempo cronológico que envolve a pesquisa e os sujeitos envolvidos. O tempo aqui referido é o tempo interno, o tempo da maturação, o tempo da pesquisadora, o tempo de amadurecimento e assimilação das discussões nas interlocuções, o tempo dos sujeitos pesquisados, é o tempo das percepções do ritmo e do que é único. Esses são, sem dúvida, fatores que estiveram e estão presentes no processo de problematização e construção dessa dissertação. Por isso, optamos em utilizar *concluindo o inconcluso* e expressar o que investigamos, apresentando os vestígios e as descobertas feitas até este dado momento.

A primeira referência que gostaria de pontuar é de que nós, professores/as, ao educarmos⁴⁷ a sexualidade de outras/outros sujeitos, neste movimento, devemos nos debruçar sobre a nossa própria educação da sexualidade. Porque é partindo de nossas vivências, do modo como fomos ensinados/as, do nosso olhar, dos espaços onde transitamos e fomos construídos, que queiramos ou não, refletimos sobre a educação que ministramos a/aos nossos/as alunos/as. Por isso educar a sexualidade de alguém requer uma reflexão crítica sobre a própria sexualidade que nos foi dada.

Para isso é indispensável que nós educadores e educadoras tenhamos espaços para esta escuta, tenhamos lugares para partilharmos e discutirmos nossa formação como mulheres e homens. Onde? Em cursos de formação, em disciplinas nas universidades, em ONGs, em associações de bairro, tendo acesso a livros e pesquisas científicas, no bate papo com os colegas, na sala dos professores/as...

Fazendo esse exercício, inicialmente poderemos apontar mitos, tabus, preconceitos que nos instituíram, mas também é relevante que saibamos que, mesmo fazendo este exercício, não seremos como o quadro de giz, que ao apagar tudo, começamos do zero. E, mesmo no quadro de giz quando apagado, sempre ficam resquícios. O importante é refletirmos e buscarmos ampliar nossos olhares para a temática da sexualidade. Para que possamos romper com uma educação sexual repressora, biológica, sanitarista e sexista que nos foi legada e para que não acabemos por repetir a mesmas atitudes, normas e regras de nossa formação educacional a outros e outras.

Como parte desse movimento de reeducação nós, professores e professoras, precisamos nos dar conta de como se dá o processo de construção social, cultural e histórico do que é ser homem e do que é ser mulher; entendermos como se dá a permanência e a manutenção das diferenças de gênero; compreendermos as múltiplas formas de viver a masculinidade e a feminilidade; nos apropriarmos de como o sexismo circula e mantém desigualdades, naturalizando papéis para cada indivíduo, masculino ou feminino. Problematizando esses *em tornos da sexualidade* e da educação, poderemos cultivar novos saberes para uma prática educativa libertadora e transformadora, extrapolando práticas cristalizadas, convertendo-as e

⁴⁷ Quando uso a palavra educarmos refiro-me a discutirmos, questionarmos, orientarmos sobre a sexualidade e aspectos que a ela estão interligados.

proporcionando o desenvolvimento integral de meninos e meninas em igualdade de oportunidades e direitos.

Isso tudo, como já foi dito anteriormente, não é tarefa fácil já que trazemos em nosso ser raízes muito profundas de uma educação limitada, em que não nos foi/é permitido ser diferente. O diferente nunca foi bem vindo. Onde os comportamentos, o corpo, a sexualidade foram e ainda o são muito bem vigiados. Podemos, então, explicitar que as dificuldades em lidar com os temas da sexualidade se iniciam em nossa formação através da família, na escola, na religião (outras instituições) tendo o sexismo como marca, regido por uma lógica patriarcalista.

Na escola investigada tivemos a possibilidade de visualizar como as práticas sexistas agem em ações explícitas e, na maioria das vezes, ocultamente fazendo diferenças na educação de meninos e meninas. E o quanto essas práticas tornam-se naturalizadas e acabam por passarem despercebidas pelas professoras e professoras. É a escola regida pela lógica patriarcal.

As entrevistadas apontaram que suas educações eram diferenciadas da ministrada aos seus irmãos, mas apenas Anita conseguiu verbalizar e relacionar sexualidade e sexismo. Isto pontua o quanto nossa visão sobre a sexualidade foi e é marginal. A sexualidade neste espaço é generalista, reprodutivista, coital e sanitizada, altamente marcada por questões religiosas.

Desta forma, as professoras acabam por reproduzir e repetir sem uma reflexão mais aprofundada a mesma lógica. Porque fomos ensinadas que esta é a maneira correta, porque sempre nos disseram isso (nos diferentes lugares onde nos constituíram e constituem) e ninguém nos mostrou uma outra forma de ver e pensar diferente, não? Bem, esta pesquisa tem/teve este objetivo. Mostrar o quanto atitudes e ações banais que estão nas rotinas diárias, na linguagem, nos símbolos religiosos, nos silêncios, nas posturas de diferentes professores/as, nas piadas na sala dos/as professores/as, nas orações diárias, etc.; servem à manutenção de uma educação sexual sexista na formação de menina e de menino. Mas o grande passo para uma mudança, para uma transformação é o estudo pelas lentes de teóricas feministas, mesmo recebendo pejorativos como revolucionárias.

Outro aspecto que merece destaque, que foi ponto comum entre as entrevistadas, é a preocupação quanto a se trabalhar sobre sexualidade no sentido de auxiliar a formação de seus/suas alunos/alunas. Porque, “*a sexualidade é algo fundamental na vida das pessoas*” (Maria). Porém, mesmo sabendo da relevância do

trabalho, os professores usam de subterfúgios, omitem-se, usam de desculpas (como não possuir capacitação específica, repassam o trabalho para outro/a colega ou profissional) e, conforme o momento ignoram a curiosidade dos alunos/alunas. Para melhor ilustrar tais situações trago algumas narrativas.

“Açam que foge da alçada deles em determinado momento, então é muito mais fácil conversar com um profissional da direção, da supervisão, sei lá quem” (Ana Terra).

“A escola precisava ter alguém neste sentido ou uma psicóloga ou alguém que orientasse os alunos por que faz muita falta e eles não têm estes esclarecimentos” (Ana Terra).

“Teríamos que ter mais profissionais para trabalhar esta área de formação que é tão importante” (Maria).

“A escola teria que ter, a educação em si. Falta esta área a gente pensa em outras coisas e o profissional vai ficando assim meio a situação e daí chega na hora que você se depara com ele tu fica sem saber o que fazer”.

Outro exemplo, acontecido na escola, que reforça estas atitudes foi relatado por Ana Terra. Em uma manhã, uma menina ficou menstruada pela primeira vez.

Aí a professora mandou me chamar e eu fui lá. No momento que eu cheguei na porta, me contou em segredinho o que tinha acontecido; Eu até assim, ligeiramente falei para os alunos que não tinha sido nada de anormal o que tinha acontecido com ela, era uma situação normal, que acontece com qualquer mulher sadia.

Foi isso que ela fez, “ela correu atrás de mim”, que eu levasse pedisse para ir buscar a menina. “Que eu não sei o que eu faço, eu não sei o que eu faço. Eu acho, eu até não conversei com ela, mas em relação a turma até eu não sei se ela conversou alguma coisa depois com eles. E em relação à turma não sei como a professora procedeu. Era a professora de Português que estava na sala”.

Podemos perceber com estas falas como a sexualidade ainda é assunto quase que proibido, e muito mal trabalhado em nós educadores/as. A professora preferiu passar a *bola para outra*, no caso a diretora. Perpassa ainda no ambiente escolar a idéia de repassar a responsabilidade da educação sexual para outra pessoa. Por quê? Bem, à primeira vista podemos dizer que ela não se sentia preparada, que lhe faltava o “preparo”. Para as professoras entrevistadas é

necessário *preparo e habilidade* para falar sobre sexualidade. Quanto à questão da formação docente, Anita e Maria pontuaram que em suas formações acadêmicas (apenas o curso desenvolvido) não tiveram acesso a nenhuma disciplina em que discutissem e estudassem sobre sexualidade. Já Ana Terra relatou que de acordo com sua formação, licenciatura em Biologia, a sexualidade referida era baseada em questões físicas, biológicas, no funcionamento do corpo.

Ainda, a respeito da formação, ninguém pode menosprezar saberes e acesso ao conhecimento e aqui, não estou dizendo que não seja necessário, contudo devemos olhar por outro ângulo. Cursos, formação, estudo é importante sem sombra de dúvidas. No entanto, acredito que nós, professores/as, usamos o “não ter este recurso” para não nos indispormos com a família das crianças, com outros/as colegas de escola, com a igreja e com a sociedade em geral. Porque permeia ainda no imaginário social que, ao discutirmos, estaremos incentivando os alunos e alunas a praticarem “sexo”. Esta idéia reforça novamente a visão de sexualidade indicada em algumas linhas acima como uma sexualidade restrita. Mas talvez ter ‘o curso’⁴⁸ seja uma forma de legitimação do saber, que daí permita aos/às docentes entrarem na discussão. Pelo menos foi o que me pareceu, como também na fala de Ana Terra a respeito do caso da menina.

- A mãe. Ah meu Deus, mas eu fiquei com receio de falar para ela. E de repente nem preparou a filha para o momento e daí eu me senti sabe super bem de poder conversar com ela. E até disse para ela amanhã quando ela retornar, hoje tu deixa ela em casa, e amanhã quando ela retornar pede para ela falar comigo porque eu tenho uma certa base em orientação sexual que eu posso conversar com ela, sobre sexualidade, essas coisas. A mãe ficou me olhando. Ai amanhã seria bom que viesse junto com a filha para a gente sentar e conversar. E sabe depois que eu estava conversando com a menina eu me perguntei, será que se fosse em outras épocas eu também agiria assim? Ou eu também, da situação?

Porém, é também necessário mencionar que Ana Terra, Anita e Maria permitiram-se falar, partilhar suas incertezas, seus tabus, seus mitos e buscar o conhecimento. Tiveram tesão, prazer na descoberta do novo [...]. Porque sem isso não nos movemos [...]. Todas as entrevistadas indicaram um crescimento pessoal depois de terem tido o espaço na experiência de fazer uma capacitação sobre sexualidade.

⁴⁸ A palavra curso denota aqui uma certificação de uma formação docente específico sobre a temática.

Decorrente da questão da preparação docente, pude perceber a pobreza de materiais didáticos, cartazes, livros, outros existentes na escola que fujam da lógica de uma sexualidade higienista. Esse dado indica a dificuldade de acesso a instrumentos críticos voltados para a discussão e as inter-relações entre sexualidade, sexismo, gênero no espaço da escola. Percebe-se, com isso, um descaso dos governos realmente engajados em fomentar outra perspectiva que não a do androcentrismo, do corpo aos pedaços, dos essencialismos, das desigualdades, das prevenções e das taxas, da violência movida contra as mulheres. É justamente o contrário ao nos dedicarmos à leitura e ao manuseio de instrumentos como é o caso da *Las Dignas* e *El harén pedagógico*, publicações do exterior e da cartilha *Gênero e Educação* publicada pela Secretaria de Educação de São Paulo. Esses recursos nos mostram e nos fazem discutir que quando se têm políticas públicas comprometidas com a formação humana, sem distinções, sem naturalizações se pode mudar.

Então, quais são as brechas para a quebra desta realidade? Não existe uma brecha e sim várias, algumas já foram indicadas, outras cabe a cada pessoa, mulher ou homem, professor ou professora buscar encontrá-las. Penso que esta pesquisa está sendo uma brecha, não apenas para a pesquisadora, mas para as interlocutoras deste projeto e para todos e todas que a lerem.

Alguns, ao lerem, podem achar uma *loucura*, outros/outras se identificarão com as idéias aqui apresentadas. O que importa é que loucura ou não a leitura leve a pensar sobre [...]. O que importa é não ficarmos inertes a ela. Movimento, transformação e esperança, sempre são bem vindos [...]. São inéditos viáveis [...].

Para Freire (1996, p. 80-1) a esperança

é para uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado.

Problematizar é uma característica e um ato humano. É através do ato de problematizar que percebemos as situações limites e buscamos os inéditos viáveis. Que através desta leitura fomentemos outro futuro, outras situações como possibilidade plena do exercício de “comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de

romper” (FREIRE, 2000, p. 57). Os inéditos viáveis foram/são a/s luta/s por uma educação menos preconceituosa, onde as meninas e mulheres se autorizem e se assumam produtoras de conhecimento, onde talvez se vislumbre um espaço de acesso aos estudos feministas, que possam ser ou contribuir para a brecha e a quebra de continuidades históricas.

O movimento, a esperança e inquietação a que me referi durante toda a escrita desta dissertação, quando em uma visita à escola, pude ouvir de Anita, quando ela veio contar-me como estava o curso de pós-graduação em que ingressara em abril do corrente ano e, para minha alegria, solicitar-me materiais para a leitura, pois em sua monografia pretende discutir as questões de gênero nos esteriótipos da construção de meninos e meninas na Educação Infantil. Bem, parece que uma sementinha está germinando [...].

Quanto a pensar a continuidade e um desdobramento deste projeto, ainda sonho na construção de um instrumento de apoio (uma cartilha) que desenvolva questões acerca da sexualidade e das práticas sexistas que se desenvolvem na educação. Tenho a idéia de construir e desenvolver um recurso, que possa auxiliar no fazer pedagógico, que chegue às mãos de professoras e professoras. Um recurso que problematize um olhar para uma educação mais equitativa e igualitária, respeitando as diferenças e promovendo ações positivas frente à vivência da sexualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 599 p.

ABREU, Ennio F. de; ABREU, Marisa da C. **Bom Jesus** - duas épocas. Porto Alegre: EST/UCS, 1981. 128 p.

ACHUTTI, Luiz E. R. **Fotoetnografia**: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997. 208 p.

ALMEIDA, Jane S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. 2. Reimpr. São Paulo: UNESP, 1998. 225 p.

ALTMANN, Helena. **Gênero, sexo e sexualidade**: interfaces com o corpo.

Disponível em:

<www.congressocorpo.hpg.ig.com.br/comun./020.../helenaaltmann.html>

Acesso em: 29 jun. 2003.

_____. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo>> Acesso em: 05 nov. 2003.

AQUINO, Julio. G. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. 143 p.

ARANHA, Maria. L. de A; MARTINS, Maria. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986. 443 p.

ASOCIACIÓN DE MUJERES POR LA DIGNIDAD Y LA VIDA - LAS DIGNAS. **¿Yo sexista?** Material de apoyo para una educación no sexista. 2.ed. El Salvador: Comunicación Publicitaria, 1998. 239 p.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 106 p.

AUTORES Diversos. **Gênero e educação**: caderno para professores. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Especial da Mulher, 2003. 88 p.

BERGONSI, Cristina. E. K. **Eco dos laços da infância**: passagem de aprendente e ensinante da professora mulher na instituição escolar (Mimeografada).

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 160 p.

BRASIL, Maria A. C. Penélope Chamosa. In: **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo/APPOA**. Porto Alegre: Artes e Ofício, 2000. p.111-115.

CABRAL, Juçara.T. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995. 162 p.

CARRANCO, Regina (Org.). **Feminino**: a resolução que marca a diferença. Campinas, São Paulo: Átomo, 2003. 138 p.

CARVALHO, Maria E. P. de. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In: **Gênero e educação**: múltiplas faces. João Pessoa: UFPB, 2003. p.55- 76.

CARVALHO, Marília. P. de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p.379-409.

CHASSOT, Attico. I. **A ciência é masculina? É sim senhora!** São Leopoldo: UNISINOS, 2003. 104 p.

COLEÇÃO CONTOS CLÁSSICOS. **Pinóquio**. Ciranda Cultural. São Paulo: [s/ed.], [s/d.].

CONNELL, Robert W. Como teorizar o patriarcado. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação - UFRGS, v.16, n. 2, p. 85-93, jul./dez. 1990.

COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER. **Nem mais, nem menos**: iguais: cartilhas para alunos. São Paulo: PMSP, 2002. 29 p.

_____. **Gênero e Educação**: caderno para professores. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003. 88 p.

COSTA, Marisa. V. et. al. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 159 p.

COUTINHO, Maria L. R. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 249 p.

CUNHA, Maria I. da. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM, 1998. 118 p.

DE GOUGES, Olympe. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. In: BONACHI, Gabriela; GROPPi, Angela. **O dilema da cidadania: direitos e deveres das mulheres.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 301-312.

DEIFELT, Wanda. Palavras e outras palavras: a teologia, as mulheres e o poder. **Revista Estudos Teológicos**, São Leopoldo: EST/Sinodal, ano 36, n. 01, p. 07-16, 1996,

_____. O corpo e o cosmo. In: TIBURI, Marcia et. al. **As mulheres e a filosofia.** São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 255-270.

DESCARRIES, Francine. A contribuição das mulheres à produção de palavras e saberes. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, n. especial, ano 2, p. 57-64, out. 1994.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane. M. T. et. al. **A psicanálise escuta a educação.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195- 223.

DUNLEY, Claudia (Org.). **Sexualidade e educação: um diálogo possível?** Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. 159 p.

ECHEVERRY, María L. L. Sexualidad: resistència, imaginación y cambio. In: PORTUGAL, Ana M.; TORRES, Carmem. **El siglo de las mujeres.** Santiago: Isis Internacional, Ediciones de las mujeres, n. 28, p. 202-213, 1999.

EDIÇÕES PAULINAS. **Bíblia Sagrada.** 11.ed. 1982. 1498 p.

EGGERT, Edla. Narrativa: uma filosofia a partir da experiência das mulheres? In: TIBURI, Marcia et. al. **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002. p.193-202.

_____. A rebeldia que pode mudar as relações: o jovem e a questão de gênero. In: **Mundo Jovem**: um jornal de idéias, Porto Alegre; PUCRS, ano XLIII, n. 354, p. 12-13, mar. 2005.

_____. **Educação popular e teologia das margens**. Séries teses e dissertações, v. 21, São Leopoldo: Sinodal, 2003. 196 p.

_____. Educa-teologiza-ção: educação teológica que vem das margens. In: **Atualidade Teológica**, ano III, n. 4, p. 87-108, jan./jun. 1999.

_____. DomÉSTICO: espaços e tempos para as mulheres reconhecerem seus corpos e textos. In: STRÖHER, Marga. J. et. al. **À flor da pele**: ensaios sobre gênero e corporeidade. São Leopoldo: Sinodal/CEBI, 2004b. p.225-241.

_____. In: **Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais II - Reconstruindo conceitos na pedagogia: da não-cidadania ditada por Rousseau e Kant para a aprendizagem da cidadã de hoje**, 2003. CD-ROM.

ESCOLA PESQUISADA. **Projeto Político Pedagógico**. Bom Jesus, 2004. 19 p.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1994. 182 p.

FERREIRA, Aurélio. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 790 p.

FIGUEIREDO, Regina M. M. D. de. Contribuições Feministas (Feministas?) para a educação. In: **Cadernos de Educação CNTE**: Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação, ano III, n.10, Brasília, 1998.

FIGUEIRÓ, Mary N. D. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de Paulista, Marília, 2001a. 308 p.

FIGUEIRÓ, Mary N. D. **Educação sexual**: retornando uma proposta, um desafio. 2.ed. Londrina: UEL, 2001b. 183 p.

_____. Repensando a educação sexual enquanto tema transversal In: **Cadernos de Educação FAE/UFPeI**, Pelotas, ano II, n. 19, p. 65-82, jul./dez. 2002.

FISCHER, Beatriz D. Cotidiano da pesquisadora: Detalhes dos bastidores. In: **Estudos leopoldenses**, Série História, v. 4, n.1, p. 63-74, 2000.

_____. Pastora ou parte do rebanho? Enunciados católicos na constituição da professora do sul do Brasil em meados do século XX. In: **Histórias e discursos de um passado presente**, 1999. (Cópia xerocada).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. 152 p.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 231 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 4. Reimpr. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 13.ed. São Paulo: Olho D'Água, 2003. 127 p.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. 120 p.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídio ao trabalho em educação sexual. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 194 p.

GARGALLO, Francesca. **En el Horizonte de la Diferencia Sexual**. Disponível em: <www.creatividadfeminista.org/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2004.

GEBARA, Ivone. **A mobilidade da senzala feminina**: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo. São Paulo: Paulinas, 2000a. 114 p. (Coleção Mulher Tema Atual).

_____. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000b. 261 p.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 1994. 228 p.

GIERUS, Renate. CorpOralidade - História oral e corpo. In: STRÖHER, Marga J. et. al. **À flor da pele**: ensaios sobre gênero e corporeidade. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 37-51.

GOLDENSON, Robert M.; ANDERSON, Kenneth. N. **Dicionário de sexo**. São Paulo: Ática, 1989. 286 p.

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. **Mulher**: caderno pedagógico. Secretaria de Educação, 2001. 25 p. (Série: Memória das lutas populares 2).

GUERRA, M.Á. Santos; ARENAS, G; et al. **El harén pedagógico**: perspectiva de género en la organización escolar. Barcelona: Graó, 2000. 164 p.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 128 p.

HEINEMANN, Ute R. **Eunucos pelo reino de Deus**: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica. 3.ed. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1996. 383 p.

KEHL, Maria. R. **Deslocamentos do feminino**: a mulher freudiana na passagem para a modernidade. Rio de Janeiro: Imago, 1998. 348 p.

KOFES, Suely. **Uma trajetória em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 192 p.

LAGARDE, Marcela. La sexualidad. In: LAGARDE, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: UNAM, 1997. p.177-256.

LAMAS, Marta. Género: los conflictos y desafíos del nuevo paradigma. In: PORTUGAL, Ana M; TORRES, Carmem. **El siglo de las mujeres**. Santiago: Isis Internacional, Ediciones de las mujeres n. 28, p.87-99, 1999.

LIPOVESTKY, Gilles. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 339 p.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 10.ed. São Paulo: Nacional, [s/d.] 256 p.

LOPES, Eliane. M. T. A história da educação inscrita In: **Perspectivas históricas da educação**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995. p.60-62.

_____. De Helenas e de professoras. In: **Teoria & Educação**, Dossiê: Interpretando o trabalho docente, n. 4, 1991.

_____. Da sagrada missão pedagógica: In: MARTA, Eliane et. al. **A psicanálise escuta a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-70.

LOURO, Guacira. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 176 p.

_____. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa V. (Org). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.119-129.

_____. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz H.; Azevedo, José C. (Orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p.172-182.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 179 p.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997. p.443-481.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 85-92.

LOURO, Guacira. L. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L.H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.33-47.

_____; NECKEL, Jane F; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. 191 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACEDO, Carmem C. **Imagem do eterno**: religiões do Brasil. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1989. 80 p.

MACHADO, Ana M. N. **O sexo das letras**. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000. 33 p.

MATOS, Maria I. de. Gênero: trajetórias, desafios e perspectivas na historiografia contemporânea. In: **Revista Semestral Instituto Teológico São Paulo (ITESP)**, ano 2, n. 2, p.95-108, 1994.

_____. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. In: **Cadernos PAGU**. Núcleo de Estudos de Gênero Unicamp. Campinas, n. 11, p. 66-75, 1998.

MELLO, Jenice T. de. **Em época de AIDS**: concepções de estudantes do Ensino Médio a respeito das sexualidades. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas - FAE, Pelotas, 2000. 129 p.

MENEZES, Magali M. de. Da academia da razão à academia do corpo. In: TIBURI, Marcia et. al. **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p.13-22.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 112 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, e orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna, 1999. 80 p.

MOSQUERA, Juan J. M. Sexualidade humana: condições básicas. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XIX, n. 30, p. 55-62, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. 151 p.

SANTOS, Lucila M. S; BARROSO, Véra L. M. **Bom Jesus na rota do tropeirismo no Cone Sul.** Porto Alegre: EST, 2004. 764 p.

SANTOS, Lucila M. S; VIANNA, Maria L. C; BARROSO, Véra L. M. **Bom Jesus e o tropeirismo no Brasil Meridional.** Porto Alegre: EST, 1995. 184 p.

SCHULTZ, Adilson. Isto é o meu corpo - e é corpo de homem - Discursos sobre masculinidade na Bíblia, na literatura e em grupos de homens. In: STRÖHER, Marga et. al. **À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade.** São Leopoldo: Sinodal/CEBI, 2004. p.169-193.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade** - Mulher e Educação. Porto Alegre: UFRGS. v. 15, n. 2, jul./dez. 1990. (Número Especial).

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1994.154 p.

SIMOIS, Mabel. **Soy Mujer: para desnudar mitos y contradicciones, para enfrentar la humillación, los malos tratos y toda forma de abuso.** Uruguay: Coleccion Enfoques/ Editorial Fin de Siglo, 1993. 95 p.

SOUZA, Hália. P. de. **Orientação sexual: conscientização, necessidade e realidade.** Curitiba: Juruá, 1999. 142 p.

STREY, Marlene N. Gênero. In: STREY, Marlene et al. **Psicologia Social Contemporânea: um livro texto.** 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.181-196.

STRÖHER, Marga J. **Ciência da religião e qualificação em Ensino Religioso**. Curso de extensão universitária. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2004a. p.1-20.

_____; DEIFELT, Wanda; MUSSKOPF, André. **À flor da pele**: ensaios sobre gênero e corporeidade. São Leopoldo: Sinodal/CEBI, 2004b. 318 p.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. 87 p.

TIBURI, Marcia; MENEZES, Magali M. de; EGGERT, Edla. **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002. 285 p.

TORRES, Jurjo. **El curriculum oculto**. 5.ed. Madrid: Ediciones Morata, 1996. 217 p.

VALLADARES, Katia K. **Orientação sexual na escola**. 2.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. 128 p.

VANCE, Carole S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. In: **Physis/ Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 01, p. 07-31, 1995.

VASCONCELOS, Fabio.; ANDRADE, Maria C. M. **A mulher professora**: gênero, a constituição da identidade docente. GE-Gênero, Sexualidade e Educação. 27 ANPED: Caxambu, 2004.

VIANNA, Cláudia. Educação e gênero: parceira necessária para a qualidade do ensino. In: Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e educação**: caderno para professores. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003. 88 p.

VIDAL, Diana. G. A fonte oral e a pesquisa em história da educação: algumas considerações. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 27, p. 07-16, jul. 1998.

VIDIGAL, Luis. A história oral: o que é, para que serve, como se faz. In: **Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 1993. p. 05-21.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira et. al. **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

APÊNDICES

Apêndice A - Consentimento para entrevistas

Eu,.....,
estou plenamente de acordo em participar das entrevistas, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Assinatura:.....

Data:.....

.....

Pesquisadora responsável: Anelise Dutra Santos

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos

Apêndice B - Termo de consentimento

Ao assinar este documento, estou consentindo formalmente em ser entrevistada pela mestranda Anelise Dutra Santos, aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

As entrevistas terão como objetivo contribuir para a pesquisa intitulada: *Emílias e Pinóquios: um olhar pedagógico sobre o entrelaçamento do sexismo, gênero e sexualidade nos modos de aprender a ser mulher e a ser homem*, contribuindo para finalidades científicas.

Recebi da pesquisadora a seguintes orientações:

- a) A entrevista será uma conversa entre a professora e a mestranda, abordando questões referentes à sexualidade e gênero, sendo realizada em um lugar isolado e privativo, e ocorrendo gravação apenas se houver o consentimento para o mesmo.
- b) As entrevistas serão transcritas, impressas em papel, e após devolvidas para que as colaboradoras possam lê-las, retificá-las ou complementá-las como queiram.
- c) Caso ajam dados que a mestranda acredite relevantes que forem retirados nas entrevistas, esta buscará negociar se poderão ser utilizados. Este sim apenas com o consentimento das entrevistadas.
- d) A participação é totalmente voluntária.
- e) A mestranda declarou que as informações contidas nas entrevistas serão tratadas com o máximo de sigilo e que minha identidade não será revelada de nenhuma forma, para isso escolhemos pseudônimos.

Nome:

Assinatura:.....

Bom Jesus, de de.....

Apêndice C - Conteúdos desenvolvidos no curso de formação

PROGRAMA

1. Conceitos de sexo, sexualidade e afetividade;
2. Concepções de sexualidade: estereótipos e preconceitos;
3. A sexualidade no contexto escolar: o manifesto e o velado;
4. A orientação sexual a partir dos PCN;
5. Desenvolvimento sexual - infância, adolescência, fase adulta e 3ª idade;
6. Anátomo-fisiologia do aparelho reprodutor feminino e masculino;
7. Transformações biológicas e psicológicas;
8. Afetividade e relações de gênero;
9. Família e sexualidade;
10. Mídia e sexualidade;
11. Religião e sexualidade;
12. Gravidez precoce e aborto;
13. Violência sexual;
14. Métodos contraceptivos;
15. Prevenção DST's & AIDS, mitos e tabus;
16. Recursos, técnicas e atividades mediadoras na orientação sexual;
17. Afetos e desafetos do educador.