

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO**

**SEXUALIDADE:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE EDUCADORES/AS**

Tese de Doutorado

**Doutoranda: Lucena Dall'Alba
Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira**

Porto Alegre, Agosto de 2008

D144s Dall'Alba, Lucena

Sexualidade : narrativas autobiográficas de educadores/as / Lucena Dall'Alba ; orientadora Rosa Maria Hessel Silveira. – Porto Alegre, 2008. 199f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Inclui bibliografia

1. Subjetividade. 2. Identidades. 3. Sexualidade. 4. Análise do discurso narrativo. 5. Educação sexual. 6. Narrativas autobiográficas. 7. Formação de professores. I. Silveira, Rosa Maria Hessel. II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:37

LUCENA DALL'ALBA

SEXUALIDADE:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE EDUCADORES/AS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira

Porto Alegre, agosto de 2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

A gratidão é um mistério, não pelo prazer que temos com ela, mas pelo obstáculo que com ela vencemos. É a mais agradável das virtudes e o mais virtuoso dos prazeres. (...).

A gratidão é dom, a gratidão é partilha, a gratidão é amor; é uma alegria que acompanha a idéia de sua causa, como diria Spinoza, quando essa causa é a generosidade do outro, ou sua coragem, ou seu amor.

Alegria retribuída: amor retribuído. (...).

A gratidão é essa alegria da memória, esse amor do passado – não o sofrimento do que não é mais, nem o pesar pelo que não foi, mas a lembrança alegre do que foi.

A gratidão é nisso o segredo da amizade, não pelo sentimento de uma dívida, pois nada se deve aos amigos, mas pela superabundância de alegria comum, de alegria recíproca, de alegria partilhada.

(Comte-Sponville, 1999, p. 145-152)¹

DEDICO ESTA PAELLA INVESTIGATIVA

Aos meus familiares:

Meu marido Paulo, amor da minha vida! Sequer tenho palavras para expressar a imensidão da minha alegria em viver ao seu lado.

Meu filho Jerônimo e minha filha Helena, que me proporcionam, cotidianamente, a alegria, o desassossego e o encantamento de ser mãe.

Minhas enteadas Flávia e Mariana, pela presença tranqüila em nossas vidas.

Minha sogra Maria Eulália e meu sogro Geraldino, por cuidarem de todos nós com tanto carinho.

Minha mãe Ida e meu pai Plácido, por terem me ensinado que viver é maravilhoso, pelo apoio amorável, pelas orações, ...

Minha irmã Márcia, mulher guerreira, plena de ternura.

Cada uma destas pessoas maravilhosas, ao seu modo, me fortaleceu durante a jornada.

E à minha irmã Flávia (*in memoriam*), por ter me ensinado a olhar de muitas e variadas formas para o mundo... em mim.

¹ COMTE-SPONVILLE, André. "Gratidão". IN _____. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AGRADECIMENTOS

A gratidão não é bajuladora nem seletiva; daí a sua riqueza.
Quando se agradece, não se agradece mais, ou menos, agradece-se por inteiro e de forma
igual o apoio ou o gesto recebidos.
Agradecer é um gesto horizontal, portanto, concluso em si sem gradações ou variações.
(Lima, 2006)²

Minha gratidão vai endereçada às seguintes pessoas:

À minha orientadora, Rosa Maria Hessel Silveira, por me possibilitar escolher os ingredientes e temperos para criar a minha “*paella*” investigativa.

À Iara, Ninha, Maria Sylvia, Ana Baiana e Silvia da Ros, pelas leituras e sugestões preciosas.

À Olga e Maria Sylvia, pelo amoroso acolhimento num dos momentos mais difíceis da jornada.

Às amigas Anaiar, Deni, Eliane, Palmira, Regina, Sara e Vera, boas conversas em volta da mesa...
Valeu o apoio!

À Maria Denis, pelo carinho nas sessões de Reiki.

À Francisca Cavalcanti, pelas deliciosas sessões de musicoterapia na Mesa-Lira.

Aos colegas do EED/CED/UFSC, pelo apoio fraterno.

Às/aos colegas Iara, Ninha, Letícia, Rodrigo, Mirtes, Shaula, Taís, Leandro e Ana Arnt, pelas múltiplas aprendizagens durante as manhãs e tardes nas muitas disciplinas que juntos cursamos.

Aos funcionários do PPGEduc, sempre atenciosos e acolhedores, em especial ao Eduardo e à Mary.

À Rosana Maria Prazeres, diretora da Divisão de Serviço Social/PAS/PRDHS/UFSC, pelo acompanhamento carinhoso durante o período em que estive afastada para tratamento de saúde.

Às educadoras e aos educadores, participantes desta pesquisa, pela confiança que depositaram em meu trabalho e pela intensidade com que expuseram suas histórias de aprendizados.

A todos/as aqueles/as que não foram nomeados/as, mas que estiveram de algum modo envolvidos nesta jornada.

Ao Sérgio Meira (Soma), que com sua sensibilidade e seu olhar atento, editou e revisou todo o trabalho.

E, finalmente, à CAPES, pela concessão das bolsas de estudos que possibilitaram a realização desta pesquisa.

² LIMA, Ana M. C. A. *Administração pública brasileira e o sistema universitário federal: a ética deformada do patrimônio*. Tese de doutorado. UFRJ. Centro Filosofia e Ciências Humanas. Escola de Serviço Social – Programa de Pós-graduação. Rio de Janeiro, 2006.

Corpo que impele, corpo que repele.
Corpo que sente prazer e dor.
Corpo que proporciona dor e prazer.
Corpo que espanta, corpo que encanta.
Corpos grotescos, bizarros.
Corpos belos, esplendorosos.
Corpos fabricados.
Corpos colonizados!

Lucena Dall'Alba

RESUMO

Esta Tese tem o propósito de pesquisar sobre sexualidade e produção de subjetividades, analisando narrativas autobiográficas de profissionais da educação, assim como dar visibilidade e problematizar os modos de aprender sobre si e sobre o outro no cotidiano das relações na família, escola, e em alguns outros espaços de sociabilidade, em relação à sexualidade. Argumento que todos os profissionais da educação promovem educação sexual nas práticas pedagógicas cotidianas e que a sexualidade é importante conhecimento para figurar no currículo de formação de educadores. Para desenvolver o estudo, empreendeu-se a análise de narrativas oriundas de entrevistas semi-estruturadas realizadas com dezoito profissionais da educação da região da Grande Florianópolis. O aporte teórico da pesquisa situa-se no campo dos Estudos Culturais, relacionando-o com os estudos de narrativa autobiográfica e dos estudos de corpo, gênero e sexualidade, tendo sido estruturado com base nas contribuições de autores como Foucault, Larrosa, Hall, Arfuch, Sant'Ana, Louro, Scott, Meyer, Conelly e Clandinin, Silveira, dentre outros. As análises desenvolvidas possibilitaram identificar as recorrências e deslocamentos nos modos de aprender sobre sexualidade no espaço escolar, familiar, e em outros espaços de convivência, e apontam que os profissionais da educação participantes da pesquisa foram subjetivados pela rede de discursos articulados pela família, escola e instituição religiosa.

Título Dissertação/Tese: Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores/as

Palavras-chave: subjetividade, identidades, sexualidade, educação sexual, narrativas autobiográficas, formação de professores

ABSTRACT

This thesis aims at researching on sexuality and subjectivity making, by analysing teachers' autobiographic narratives, and at making visible and problematising the way to learn about oneself and the other in the everyday relations in the family, school and some other social spaces. I have argued that every education providers encourage sexual education in their everyday teaching practices, and that sexuality is a significant piece of knowledge to be featured in the teacher education curriculum. To go further with this study, we have attempted to analyse narratives from partially-structured interviews with eighteen education providers at the large Florianópolis. The theoretical contribution of the research lies in the Cultural Studies field, relating it with studies of autobiographical narrative and the body, gender and sexuality studies, being based on contributions of authors like Foucault, Larrosa, Hall, Arfuch, Sant'Ana, Louro, Scott, Meyer, Conelly, Clandinin, Silveira, and others. The analyses enabled us to identify recurrences and displacements in the ways of learning about sexuality in school, family and other living spaces, and show that education providers participating in the research were subjectified in the discursive net worked by the family, school and religious institution.

Title: Dissertation/Thesis: Sexuality: male and female teachers' autobiographic narratives

Keywords: subjectivity, identities, sexuality, sexual education, autobiographic narratives, teacher education

RESUMEN

Esta Tesis tiene el objetivo de investigar sobre la sexualidad y la producción de subjetividades, analizando narrativas autobiográficas de profesionales de la educación, así como dar visibilidad y cuestionar las maneras de aprender sobre uno mismo y sobre el otro en la cotidianidad de las relaciones en la familia, en la escuela y en otros espacios de sociabilidad. Argumento que todos los profesionales de la educación promueven la educación sexual en las prácticas pedagógicas cotidianas y que la sexualidad es un importante conocimiento que debe figurar en el currículo de formación de educadores. Para desarrollar el estudio, se realizó el análisis de narrativas oriundas de entrevistas semiestructuradas realizadas con dieciocho profesionales de la educación de la región de la Gran Florianópolis. El aporte teórico de la investigación se encuentra en el campo de los Estudios Culturales, relacionándolo con los estudios de narrativa autobiográfica y de los estudios de cuerpo, género y sexualidad, basando su estructura en las contribuciones de autores como Foucault, Larrosa, Hall, Arfuch, Sant'Ana, Louro, Scott, Meyer, Conelly y Clandinin, Silveira, entre otros. Los análisis desarrollados permitieron identificar las recurrencias y transformaciones en las maneras de aprender sobre la sexualidad en el espacio escolar, familiar y en otros espacios de convivencia y señalan que los profesionales de la educación que participaron de la encuesta fueron considerados subjetivos por la red de discursos articulados por la familia, la escuela y la institución religiosa.

Título Disertación/Tesis: Sexualidad: Narrativas autobiográficas de educadores/as

Palabras clave: Subjetividad, identidades, sexualidad, educación sexual, narrativas autobiográficas, formación de profesores.

ROTA DE NAVEGAÇÃO – CARDÁPIO - SUMÁRIO

1 A VIAGEM COMEÇA: TEMPO DE PENSAR A PAELLA	12
O EMBARQUE: UMA VIAGEM AUTOBIOGRÁFICA	24
NAVEGAR EM BUSCA DE INGREDIENTES FOI PRECISO	37
A ESCOLHA DE INGREDIENTES PARA COMPOR AS FERRAMENTAS TEÓRICAS	49
INGREDIENTES PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PAELLA INVESTIGATIVA	52
2 ELABORAÇÃO DA PAELLA : FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	61
RELATOS ENTRETECIDOS NA VIAGEM	63
AS ENTREVISTAS E A ARQUITETURA DOS RELATOS	64
OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	67
3 SABOREANDO A PAELLA: AS NARRATIVAS	78
SOBRE A APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS	78
MINHA VIDA DE MENINA	81
Estação: os ensinamentos	82
<u>A Família e seus enredos: quando os pais aparecem acaba a brincadeira...</u>	82
Menstruação: aprendendo sobre o corpo e suas transformações	86
Falar de sexo: responsabilização das mães, participação dos pais	89
Cuidado, perigo: os homens não prestam	92
Solteiras e grávidas	93
Casamento como manda o figurino	96
Relacionamento entre pai e mãe:	97
a) Sexo antes do casamento	98
b) Separação	98
c) Mãe sente prazer?	98
d) Pais velhos fazem sexo?	101
Orientação sexual – será que minha filha é sapatão?	103
De que família você é? Onde você mora?	106
<u>A Escola e seus currículos...</u>	108

Vamos falar de sexo	112
Escola: colegas ensinam sobre as emoções da vida sexual	116
<u>Instituição Religiosa – A interdição</u>	119
<u>Outros espaços educativos</u>	125
Brincadeiras com os irmãos e irmãs	128
Brincar de casinha, de médico	129
O silenciamento.	134
<u>Outras fontes informação</u>	140
Livros, romances e revistas	141
Espiar para conhecer	143
Casos exemplares	144
Estação: Escola ontem/hoje	145
<u>Narrativas sobre a formação e a prática pedagógica</u>	145
MINHA VIDA DE MENINO	150
Estação: os ensinamentos	150
<u>A Família e seus enredos</u>	150
Falar de sexo: responsabilização das mães, participação dos pais	150
Relacionamento entre pai e mãe	154
Orientação sexual – será que meu filho é homossexual?	157
<u>A Escola e seus currículos...</u>	158
Escola: colegas ensinam sobre as emoções da vida sexual	161
<u>Instituição Religiosa – A interdição</u>	163
<u>Outros espaços educativos</u>	164
Brincadeiras com os irmãos e irmãs	164
O silenciamento	166
<u>Outras fontes informação</u>	167
Caderno Questionário	167
Livros, revistas e filmes pornográficos	167
Estação: Escola ontem/hoje	168
<u>Narrativas sobre a formação e a prática pedagógica</u>	168
A SOBREMESA: SUSPENDER A VIAGEM, ESBOÇAR NOVAS ROTAS	170
RECEITAS VISITADAS: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
ANEXOS	185

O que será que me dá
Que me bole por dentro, será que me dá
Que brota à flor da pele, será que me dá
E que me sobe às faces e me faz corar
E que me salta aos olhos a me atraíçoar
E que me aperta o peito e me faz confessar
O que não tem mais jeito de dissimular
E que nem é direito ninguém recusar
E que me faz mendigo, me faz suplicar
O que não tem medida, nem nunca terá
O que não tem remédio, nem nunca terá
O que não tem receita

O que será que será
Que dá dentro da gente e que não devia
Que desacata a gente, que é revelia
Que é feito uma aguardente que não sacia
Que é feito estar doente de uma folia
Que nem dez mandamentos vão conciliar
Nem todos os unguentos vão aliviar
Nem todos os quebrantos, toda alquimia
Que nem todos os santos, será que será
O que não tem descanso, nem nunca terá
O que não tem cansaço, nem nunca terá
O que não tem limite

O que será que me dá
Que me queima por dentro, será que me dá
Que me perturba o sono, será que me dá
Que todos os tremores me vêm agitar
Que todos os ardores me vêm atiçar
Que todos os suores me vêm encharcar
Que todos os meus nervos estão a rogar
Que todos os meus órgãos estão a clamar
E uma aflição medonha me faz implorar
O que não tem vergonha, nem nunca terá
O que não tem governo, nem nunca terá
O que não tem juízo

Chico Buarque de Holanda³

³ Cf. BUARQUE, Francisco (Chico). *O que será (À flor da pele)*, música para o filme *Dona Flor e seus dois maridos*, de Bruno Barreto. São Paulo: Cara Nova Editora Musical, 1976.

1 A VIAGEM COMEÇA: TEMPO DE PENSAR A PAELLA

O que o escritor faz com seu trabalho não é fabricar um “mundo surrealista”, fantástico, ainda não convencional; tampouco é mostrar um “mundo verdadeiro” que estaria por baixo ou por cima da falsificação da linguagem; nem sequer descobrir um “mundo autêntico”, situado para além da trivialização da linguagem convencional. O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semiconsciente, não formulado, privado de consciência e linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e linguagem. (LARROSA, 2003, p. 47).

Início a escritura desta tese com este excerto para manifestar de imediato meu propósito ao pesquisar sobre sexualidade e produção de identidades, analisando narrativas autobiográficas de profissionais da educação⁴. Pretendo dar visibilidade e problematizar os modos de aprender sobre si e sobre o outro no cotidiano das relações na família, na escola, e em outros espaços de sociabilidade em relação à sexualidade. De que modos as práticas vividas de aprender sobre sexualidade atravessam os/as educadores/as participantes desta pesquisa? Quais práticas são narradas hoje como permitidas e quais as interditadas? Quais práticas da infância e juventude funcionaram na constituição destes/as profissionais como sujeitos sexuados? Que saberes institucionalizados, legitimados, autorizados, “científicos”, ou por outro lado, domésticos, cotidianos, “informais” constituíram modos de subjetivação⁵ destes/as educadores/as?

Buscando me inspirar e me apoiar numa perspectiva pós-estruturalista e em um modo de escrever ancorado no campo dos Estudos Culturais, li algumas dissertações, propostas de tese, teses e artigos produzidos nesta vertente investigativa. Nestas leituras percebi que muitas foram as metáforas utilizadas pelos autores dos trabalhos⁶. Sempre gostei muito de metáforas, mas compreendo que a sua utilização precisa ser cuidadosa para que os leitores possam entender o que o escritor deseja comunicar. Vou me valer, nesta tese, de dois campos metafóricos: um gastronômico – culinário – e outro com sentido de deslocamento geográfico – viagem. Justifico a escolha dessas metáforas por dois motivos iniciais que me

⁴ Nesta tese, vou me referir genericamente a profissionais da educação ou a educadores/as, por estar trabalhando com narrativas autobiográficas de mulheres e homens que atuam não apenas como professores, mas também como diretores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos.

⁵ Entendo “modos de subjetivação” como práticas ditas de auto-formação do sujeito, mediante “jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito” (FOUCAULT, 1985, p. 11).

⁶ Colcha de retalhos, bordados, desenhos, tecidos, rede, caleidoscópio e viagens foram algumas metáforas utilizadas por pesquisadores em algumas teses e/ou dissertações que tive o prazer de ler.

ocorrem, mas, talvez no ato de produzir/cozinhar esta tese, encontre outros tantos: o primeiro motivo é o prazer que sempre me proporcionam cozinhar e viajar, muito embora estas duas atividades também possam proporcionar alguns dissabores, ou seja, ao cozinhar podemos nos cortar ou queimar e ao viajar podemos nos envolver em uma série de acontecimentos desagradáveis, como por exemplo extraviar nossa bagagem. Assim, anuncio que a escrita desta tese/*paella* me proporcionou alguns desassossegos, mas também muitos encantamentos. O segundo motivo é que vejo nestas metáforas uma ligação com meu tema de pesquisa – sexualidade e produção de identidades. Estas duas ações me dão muita alegria e pretendi tornar alegre este ato intenso e desassossegado de inventar/produzir/cozinhar uma tese/*paella*. Porém, a inspiração das metáforas me surgiu com mais vigor a partir da leitura de Foucault (2002b, p. 22-27) e sua afirmação de que o corpo é “superfície de inscrição dos acontecimentos” e que “ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores – hábitos alimentares e leis morais simultaneamente”; assim, a metáfora da cozinheira/pesquisadora que elabora/cozinha uma *paella*/pesquisa foi tomando corpo.

Passo a apresentar, a seguir, alguns argumentos no sentido de esclarecer como vejo a ligação entre as metáforas escolhidas e o tema da pesquisa.

Para Giard (1996, p. 242) “atualmente, coisas e pessoas se transportam de um continente para outro, pode-se saborear cozinhas exóticas, experimentar novos sabores, estranhas combinações, receitas inesperadas (...)”. Comer, saborear um prato pode ser uma agradável viagem pelos ingredientes que o compõem e, também, ao conhecer algum país, cidade, região, viajamos pela gastronomia do lugar que estamos visitando, buscamos experimentar os pratos típicos, os sabores exóticos, as delícias culinárias simples e/ou sofisticadas, em todos os portos que ancoramos.

Também atualmente, o ato de cozinhar está alçando vôos. Durante muito tempo foi visto como tarefa de mulher, como um trabalho desprovido de inteligência e imaginação, monótono e repetitivo. Antigamente mantido fora do campo do saber prestigiado e acadêmico, está passando para os patamares dos cursos de graduação e especializações em gastronomia. Para Santos (2005), o amplo interesse pela história da mesa fez com que a gastronomia saísse da cozinha para transformar-se em objeto de estudos nas Ciências Humanas.

Na cozinha, prevalece a arte de elaborar os alimentos e de lhes dar sabor e sentido. Nela, há a intimidade familiar, os investimentos afetivos, simbólicos, estéticos e

econômicos. Em seu interior, despontam as relações de gênero, de geração, a distribuição das atividades que traduzem uma relação de mundo, um espaço rico em relações sociais, fazendo com que a mesa se constitua, efetivamente, num ritual de comensalidade. A cozinha é, portanto, um espelho da sociedade, um microcosmo da sociedade, é a sua imagem. Em vez de falar em cozinha, é melhor falar em cozinhas, no plural, porque elas mudam, transformam-se graças às influências e aos intercâmbios entre as populações, graças aos novos produtos e alimentos, graças às circulações de mercadorias. Desta forma, sendo um microcosmo da sociedade, a cozinha abrange desde a produção de pratos tradicionais, passando pela nouvelle cuisine e chegando à cozinha compartimentada, característica do fast-food. (SANTOS, 2005, p. 8).

Assim, na cozinha podemos ver, entre outras inúmeras dimensões, o deslocamento de lugares sociais destinados a mulheres e homens no âmbito doméstico, ou seja, de um espaço considerado obrigatoriamente feminino para um local também ocupado por homens.

Na cozinha, cada mulher/cozinheira imprime seu estilo, inventa uma maneira pessoal de caminhar por entre os aparatos domésticos destinados para tal finalidade. Comprar, organizar e manipular os ingredientes, encontrar especiarias, combinar sabores, modificar velhas receitas, transformar pratos simples em iguarias tem, para mim, estreita semelhança com a tarefa dos/das pesquisadores/as. Para realizar uma pesquisa, é preciso planejar o modo de produzir e organizar dados, selecionar, combinar ou inventar os instrumentos de pesquisa. Na introdução ao capítulo Artes de Nutrir, Giard (1996) conta sobre sua recusa, na infância, em ouvir/seguir os conselhos de sua mãe que queria ensiná-la a cozinhar. Seu desejo era ficar longe da tarefa considerada obrigação feminina, que seria desprovida de qualquer componente intelectual. Com o passar do tempo e com as vivências de uma estudante comendo em restaurantes universitários, Giard (p. 214, 215) diz ter aprendido “o prazer de manipular a matéria-prima, de organizar, combinar, modificar e inventar (...), o prazer secreto e tenaz de cozinhar”. A autora segue argumentando sobre a ligação entre o prazer de cozinhar e escrever, para “aceitar como dignas de interesse, de análise e de registro aquelas práticas ordinárias consideradas insignificantes” (p. 217). Os escritos de Giard sobre cozinhar me possibilitaram argumentar sobre a relação entre o universo culinário e as questões de investigação desta tese.

Assim, quero me posicionar como uma cozinheira-pesquisadora que tem certa experiência em se movimentar na cozinha tradicional e nela já preparou um prato – a dissertação de mestrado. Essa cozinheira-pesquisadora se lançou numa viagem pela cozinha experimental, buscou uma variedade de ingredientes e elaborou um prato novo – a tese. Esta foi a minha viagem de aventura onde não andei por trilhos, mas em trilhas. Os trilhos me remetem a um caminho limpo, bem visível, sem obstáculos, praticamente sem surpresas, com

um destino certo; já as trilhas, me sugerem a possibilidade de pedras no caminho, desmoronamentos e a necessidade de limpar/construir as passagens, mudar as rotas e nem sempre chegar ao ponto previamente determinado. Nesta jornada as rotas foram muitas, os veículos de transporte nem sempre foram confortáveis, e, na bagagem, levei a disposição para aprender a me movimentar em terrenos desconhecidos e a lidar com o que encontrei no caminho. Aventurar-me por trilhas foi aventurar-me no inesperado, foi correr o risco de andar em círculos e de me perder no caminho. Viajar pelo espaço da cozinha experimental, lidando com os aparatos culinários disponíveis, me possibilitou elaborar a minha paella com a receita por mim inventada após a leitura das receitas de muitas/os cozinheiras/os. Este é o relato/registro de uma viagem de experiência como cozinheira/pesquisadora que se lançou no mar dos Estudos Culturais e operou com pressupostos pós-estruturalistas⁷ de análise.

A viagem investigativa é referida por Tucherman (1999), como “um trajecto onde fez mais prazer o percurso do que a hipótese da chegada”; concordando com ela, afirmo que o que me aconteceu durante a viagem para produzir/cozinhar a tese/paella, foi/é tão importante quanto a chegada em algum porto de ancoragem, chegada simbolizada por este trabalho/paella, agora finalizado/a.

Da Odisséia⁸ para a Internet, navegar é preciso⁹. A metáfora da viagem tem a ver com o movimento empreendido para escrever estas páginas. Navegar é preciso, viver não é preciso¹⁰. “Preciso” pode ser tomado no sentido de “exato”. Neste caso, viver não é “preciso”, pois que a vida está recheada de percalços. “Preciso” pode, também, ser tomado

⁷ O pós-estruturalismo teoriza sobre a linguagem e o processo de significação, concebendo-o em fluidez, indeterminação e incerteza. Com Foucault, radicaliza o carácter inventado do sujeito: “não existe sujeito a não ser como resultado de um processo de produção cultural e social” e, ainda, “o poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo.” (SILVA, 1999, p. 119-120).

⁸ Refiro-me à viagem de Ulisses. Ver: *Odisséia/Homero*. Tradução de Manuel Odorico Mendes. 3. ed. São Paulo: Ars Poética: EDUSP, 2000.

⁹ “*Navigare necesse: vivere non est necesse*” – latim, frase de Pompeu, general romano, 106-48 a.C., dita aos marinheiros, amedrontados, que se recusavam a viajar durante a guerra. Cf. Plutarco, in *Vida de Pompeu*. Informação obtida no site *Jornal de Poesia*. Disponível em <http://www.secrel.com.br/jpoesia/>. Acesso em: 04 nov. 2005)

¹⁰ “Este pensamento foi introduzido por Pompeu e eternizado na escrituração de Plutarco. Entre este pensamento e nosso posterior deslumbre, com Fernando Pessoa, deram-se quase dois mil anos e a expressão se torna ainda uma força sobre a simples vida biológica. Aqui não mais se vê a vitória em um campo de batalha como ente primeiro, mas o ato de criar, consumindo até o corpo e alma daquele que se dispõe à arte. Este mesmo ato de criar é ressaltado pelo conjunto *O Rappa* ante a mesmice e dificuldades do mar revoltado do dia-a-dia. O ato de criação se faz presente também entre as palavras de Gabriel, o pensador, e do poema-música de Caetano Veloso. Com o advento da Rede Mundial de Computadores – a Internet - o termo navegação é colocado comumente em termos cibernéticos por quase a totalidade dos usuários. Agora faz-se uma mutação e o navegar psíquico, marítimo e terrestre prolifera-se em internético. Agora navegar é ater-se a uma sala onde as aventuras ou descobertas se dão através de um novo tipo de experiência cognitiva. Mudam-se os campos, mas as batalhas, que são a essência da própria vida, mantêm-se intactas, pois de alguma forma elas constituem nossa alma.” (BELLE, 2004, p. 4-10-11).

como necessário. Viajar como mochileiro não é “preciso”, mas é necessário algumas vezes. Esta tese se configura então numa viagem que iniciei como um viajante mochileiro, com meu roteiro aberto a alterações durante o percurso. Sem preparativos exagerados, imaginando as possibilidades de encontrar meios de transportes adequados e pousadas aconchegantes para poder descansar e refletir sobre os acontecimentos ao longo do percurso. Viajei nas muitas leituras que fiz. A minha leitura indisciplinada levou-me a ler em hipertexto, não somente na Internet, mas também nos livros e artigos impressos. Uma palavra ou frase ou idéia num artigo que estava lendo me lembrava outro artigo que já tinha lido e que tratava, também, da questão. Então, suspendia a leitura do primeiro artigo e passava para o segundo artigo ou livro que me viera à lembrança. Este, por sua vez, me fazia saltarem aos olhos outras palavras que me levavam a outros textos e que faziam abrir janelas e mais janelas, dependendo das articulações que fazia entre o que estava lendo, já tinha lido e o que gostaria de escrever na tese. Nessa longa viagem, voltar ao primeiro texto, aquele em que havia iniciado a leitura, entender o caminho percorrido e tentar enquadrar todas as leituras nalguma coisa produtiva – o texto da tese – foi, muitas vezes, complicado. Como saborear uma leitura diante da urgência de me “apropriar” das informações contidas no texto para sobre elas escrever?

Em Larrosa (2003, p. 48), encontrei uma escrita que expressava meus sentimentos “todos nós já experimentamos como uma ofensa à pureza do instante e como uma violência o fato de que alguém nos tenha obrigado a falar, de que alguém nos tenha dito: ‘bem, diz alguma coisa; que te parece? Que estás pensando?’.” Penso que aprender a fechar janelas e produzir um texto coerente foi um dos aprendizados desta jornada.

Argumento, então, sobre a viagem, relacionando-a ao tema desta tese: sexualidade e produção de identidades. O prazer sexual muitas vezes é referido em filmes, músicas e revistas como uma viagem. Esta viagem produz lembranças: o primeiro olhar, o primeiro beijo, o roçar dos corpos... Também a dor sentida nos rompimentos das relações produz outras tantas lembranças. Esses acontecimentos ficam na lembrança e podem se transformar em relatos emocionados, em diários ou em conversas entre amigas/os. Esses relatos autobiográficos tornam-se uma viagem pelas recordações: a construção/invenção de um tempo vivido. Nesta tese, faço uma viagem pelas narrativas autobiográficas de profissionais da educação. Estas narrativas pretendem chamar a atenção para os modos como estes profissionais aprenderam/constituíram suas sexualidades nas relações cotidianas, na família, na escola, na igreja, na mídia, enfim, em alguns grupos de convivência. As narrativas

contêm em si as viagens nas quais as inscrições dos acontecimentos marcaram seus corpos, constituindo-os como sujeitos sexuados.

Para viajar, basta existir. Vou de dia para dia, como de estação para estação, no comboio do meu corpo, ou do meu destino, debruçado sobre as ruas e as praças, sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e sempre diferentes, como, afinal, as paisagens são. (...) A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos.¹¹

A escrita da tese também foi uma longa viagem e, se a viagem são os viajantes, esta escrita sou eu, ela me constitui, e se constitui em minha maneira de estudar, de pesquisar e de escrever. Para escrever tanto a proposta quanto a tese, também indisciplinadamente, abri uma porção de janelas em função das reflexões em torno do que e do por que escrever, ou seja, andei por muitas trilhas. Quantos pensamentos para escolher um pensamento, quantos caminhos para escolher um caminho! Quanto se perder e se encontrar e se perder novamente! Como fazer essas escolhas? As contingências dos compromissos acabaram por forjar uma escolha a cada etapa do processo.

Quando comecei a pensar em viajar pelo curso de doutorado, era *um* tipo de pensar, assim como seus desdobramentos em objetivos de pesquisa, possibilidades metodológicas. Até chegar a materializar o anteprojeto para seleção de ingresso, foram inúmeros pensamentos e escolhas. As viagens da cozinheira-pesquisadora em busca de um lugar para desenvolver a pesquisa apontaram uma possibilidade de ancorar na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação do PPGEDU/UFRGS. Viajando nas produções de autores que se filiam aos Estudos Culturais e em perspectivas pós-estruturalistas para escolher ingredientes, temperos e dicas culinárias para a elaboração do projeto, me senti provocada com a pergunta de Corazza (2002, p. 122-124): “nesses labirintos de pesquisa ‘pós’, é possível encontrar algum critério de escolha, que autorize alguém a optar por tal ou qual procedimento, ou, se quiser, por tal ou qual método, ou metodologia?” A resposta vem logo: *não*. Para Corazza (2002, p. 122-124), no campo dos Estudos Culturais nenhuma metodologia

(...) pode ser privilegiada e empregada com garantias sobre como responder às questões de dados contextos (...) a ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder.

¹¹ Fernando Pessoa - seleção de Fabio Rocha. *A magia da Poesia*. Disponível em <http://www.fabiorocha.com.br/pessoa.htm>. Acesso em 04 nov. 2005.

Neste campo, portanto, não há *uma* metodologia, mas alguns saberes/entendimentos que possibilitam criar as ferramentas/estratégias para empreender uma investigação.

Cursando as disciplinas como aluna no doutorado, a cada leitura, surgiram novos direcionamentos, novos caminhos para perder-me, encontrar-me, perder-me e optar por um caminho apenas. Com os créditos concluídos e a tese para ser elaborada, nessa minha viagem me sentia frente a uma encruzilhada com inúmeras trilhas e uma por escolher, para continuar viajando. Então me veio à lembrança o poema *E agora José?*¹², que conheci em forma de música, e também a história do menino que não conhecia o mar e cujo pai levou-o para conhecê-lo:

(...) quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E, quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: me ajuda a olhar! (GALEANO, 1997, p. 15).

Também eu precisei de ajuda para olhar o mar que se apresentava diante de mim como a tarefa de realizar uma pesquisa e escrever uma tese, de inventar-me pesquisadora inserida no campo dos Estudos Culturais, numa abordagem pós-estruturalista de análise! Esta foi a viagem que empreendi.

A metáfora gastronômica, a alegoria da viagem e a sexualidade aparecem aqui associadas, porque entendo que se alimentar não é somente um ato de saciar uma das necessidades básicas do organismo biológico. Santos (2005, p.5-7) aponta que na alimentação estão implicados

as preferências alimentares, a significação simbólica dos alimentos, as proibições dietéticas e religiosas, os hábitos culinários, a etiqueta e o comportamento à mesa e, de maneira geral, as relações que a alimentação mantém em cada sociedade com os mitos, a cultura e as estruturas sociais, ao sabor dos processos históricos.

Alimentar-se também produz diversas marcas em nossos corpos, que poderão se instituir como marcas identitárias, que poderão anunciar (e dizer a nós mesmos) quem e o que

¹² “José”, poema de Carlos Drummond de Andrade, musicado pelo cantor e compositor pernambucano Paulo Diniz.

é cada um de nós. Para Foucault (2002b p. 22-27) o corpo é “superfície de inscrição dos acontecimentos (...) é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores – hábitos alimentares e leis morais simultaneamente (...)”. Da mesma forma que a alimentação produz marcas, a sexualidade também vai sendo inscrita em nossos corpos. Tanto a comida quanto o sexo podem ser considerados nocivos ou nutritivos aos nossos corpos, em função do que aprendemos em nossas culturas sobre o que é apropriado comer e o que é apropriado fazer. Os discursos sobre a alimentação e o sexo se produzem numa combinação de imagens, rituais e práticas culturais que nos interpelam diariamente, que nos subjetivam. Assim, as metáforas sobre a alimentação podem contribuir para se compreender sua relação com a sexualidade.

Relembro que Foucault (1985) analisa a sexualidade como uma produção social, constituída a partir de muitos discursos que se combinam, regulando condutas, instituindo verdades sobre os desejos do corpo, produzindo saberes. Não são as práticas e comportamentos sexuais, em si, que interessam ao autor, mas os modos pelos quais estas práticas nos subjetivam, nos constituem como sujeitos de desejo, de uma determinada sexualidade. Nesta perspectiva, Veiga-Neto (2000, p. 36) aponta que

é sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social etc. Essas marcas, cujos significados nem são estáveis nem têm a mesma importância ou penetração relativa, combinam-se e recombinam-se permanentemente entre si e é principalmente no corpo que se tornam visíveis.

Comer e manter relações sexuais são duas práticas culturais em que estão imbricadas várias interdições/permissões advindas de vários campos de saber, a partir das quais nos situamos, e regulamos nossas condutas. Os comportamentos alimentares e sexuais se constituem em nossa sociedade em questões que dizem respeito à moral e remetem a dois pecados capitais: gula e luxúria.

Alimentar-se é uma das formas de sentir prazer e é também uma das possibilidades de pecar. Pelo corpo passam a penitência e o jejum, na tentativa de civilizá-lo. Le Goff (2006, p. 134 e 138) aponta que a civilização dos costumes alimentares visando dar respeitabilidade ao prazer é “uma forma de refinamento que transforma a alimentação em cultura, a cozinha em gastronomia”. Nos manuais de receitas culinárias, com os sabores (da pimenta, canela, gengibre, mel, limão), as cores (açafraão/amarelo, morangos/vermelho,

amêndoas/branco), as misturas (doce e salgado), os molhos e as sobremesas, enfim, “toda uma arte culinária se junta à arte de amar e desejar”. Assim, as artes da mesa e das boas maneiras civilizam os corpos.

A referência à estreita ligação entre as condutas alimentares e as práticas amorosas também é apontada por Giard (1996). Para a autora, comemos para tornar nosso corpo desejável; os regimes alimentares são elaborados/adotados, entre outras finalidades para purificar, embelezar nosso corpo e agradar ao/a companheiro/a. Nas palavras de Giard (p.264 e 265), “nós comemos com a nossa boca, orifício corporal cujas partes (lábios, dentes, mucosas internas) e funções (saborear, tocar, lambe, acariciar, roçar, salivar, mastigar, engolir) intervêm em alto grau na relação amorosa”. No intercâmbio amoroso, ao nos referirmos ao/a nosso/a parceiro/a com nomes de alimentos e palavras tiradas do vocabulário culinário (“meu bombom”, “chuchuzinho”, “você está uma uva”) transformamos nosso/a parceiro/a em comestível, delectável. Para Maioli (2005) as expressões: alimentar a paixão, apetite sexual, lua-de-mel e lábios de mel, entre outras tantas, mostram a ligação entre amor/sexo e alimentação. Também na linguagem considerada chula, as mulheres que têm relações sexuais ainda solteiras e/ou com muitos parceiros são chamadas de galinha, como relatam duas educadoras participantes da pesquisa¹³. Natacha aponta como era chamada a colega que dizia já ter mantido relações sexuais: *Ah, os colegas chamavam ela de galinha*. E Clara conta sobre sua irmã mais velha que engravidou com 14 anos: *Foi tachada como galinha, como sem vergonha...* O ato sexual é referido como *comer* e isto aparece nos relatos de alguns/algumas educadores/as participantes desta pesquisa. Adriana relata que: *quando a gente se veste, a gente pergunta: “Papai estou bonita?” “Dá até para comer!” Fica brincando não é?* Rodrigo também faz referência ao modo de falar sobre a relação sexual: *outros amigos diziam: “fulano comeu uma guria.” Aí eu ficava... puxa comer! Que coisa esquisita... tentava imaginar como funcionava o negócio... Tinha uma menina, ela era adolescente, na época a gente tinha uns oito anos, e ela ficava andando de patins na frente da calçada... Eu ficava pensando: será que essa aí já foi comida?*

O *Kama Sutra*, um clássico na literatura sobre a habilidade e a arte indianas do sexo e do amor, apresenta um capítulo sobre as comidas que podem aumentar o vigor sexual. No livro *Afrodite - Contos, receitas e outros afrodisíacos*, Isabel Allende (2004) nos leva a viajar pelo mundo da gastronomia erótica. Mesclando gastronomia e erotismo, o livro é uma

¹³ Desde esse momento da escrita, mesmo antes de apresentar as/os participantes da pesquisa, irei incorporando suas falas como “temperos” para “realçar o sabor” das minhas argumentações.

viagem sem mapa pelas regiões da memória sensual, onde os limites entre o amor e o apetite são difusos. Segundo Allende (2004), o sabor e o paladar da comida associam-se à sexualidade: um jantar apetitoso começa com uma sopa suave, passa pela entrada, culmina com o prato principal e finalmente com a sobremesa. Esse processo, no dizer de Allende, é comparável ao de fazer amor com estilo: começando com insinuações, saboreando os jogos eróticos, chegando ao clímax e, por fim, deslizando para o merecido repouso. Isabel Allende mergulhou em um trabalho de pesquisa sobre alimentos afrodisíacos. Para ela, os afrodisíacos são a ponte entre a gula e a luxúria. O livro une os prazeres da gula e do sexo e está repleto de ingredientes para estimular a sexualidade com descrições de crenças exóticas e divertidas sobre comidas, observações sobre sabores e aromas, belos versos e um dicionário de afrodisíacos.¹⁴

Saber e sabor vêm do mesmo radical em latim: *sapere e sapore*. Aprender a cozinhar e a saborear uma comida está relacionado com as culturas em que o/a cozinheiro/a e os/as degustadores/as estão inseridos/as. Cozinhar é transformar ingredientes em comidas saborosas. Este sabor está relacionado com saber escolher os ingredientes, saber a quantidade de cada um deles na elaboração do prato, os temperos apropriados para combinar com os ingredientes, o tempo de cozimento, a temperatura do forno, e a habilidade do/a cozinheiro/a em fazer esta alquimia. A habilidade do/a cozinheiro/a vem da experiência adquirida em muito tempo de envolvimento com a arte de cozinhar. Esta experiência tem, para mim, ligação com a experiência referida por Larrosa (2002, p. 21) no artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Considero oportuno fazer referência a alguns filmes que, para mim, possibilitam leituras sobre a ligação dos temas alimentação, sexualidade e gênero. Refiro-me aqui aos filmes *A festa de Babette*, *Como água para chocolate*, *O tempero da vida*, e *Chocolate*.

A narrativa retratada no filme *A festa de Babette*¹⁵ se passa em 1871 num vilarejo da Dinamarca. Babette foge da França e emprega-se como faxineira e cozinheira na casa de duas solteironas, filhas de um pastor luterano, falecido, que pregava a austeridade e a proibição de ter prazer, inclusive com a comida. Babette ganha uma fortuna na loteria e pede permissão para preparar um jantar em comemoração ao 100º aniversário do pastor. O medo de

¹⁴ “Os aphrodisia são ‘as obras’, ‘os atos de Afrodite’ (...) são os atos, gestos, contatos, que proporcionam uma certa forma de prazer.” (FOUCAULT, 1985, p. 38-39).

¹⁵ Filme dirigido por Gabriel Axel, 1987.

estar cometendo pecado faz uma das irmãs ter pesadelos e relacionar o jantar a um Sabat de bruxas. Os convidados que irão participar do jantar combinam que não farão qualquer referência à comida, numa tentativa de não se deixar seduzir pelo prazer dos alimentos. Para Gurfinkel (2005) neste filme “à culinária é atribuído um poder de produzir um efeito sem retorno sobre a receptividade dos sentidos, (...) a experiência gustativa de uma refeição especial transforma a vida dos sujeitos. (...) é uma ‘viagem’ pelo circuito da oralidade, e o circuito do prazer gustativo”.

*O tempero da vida*¹⁶, filme situado na Grécia, tem como protagonista um professor de astrofísica, chamado Fanis. Na infância, foi um dos milhares de turcos de origem grega convidados pelo governo a se retirarem da Turquia. Esse contexto político é o plano de fundo. Seu avô, Vassilis, é um filósofo culinário que lhe ensina que tanto a comida quanto a vida precisam de um pouco de sal para ganhar sabor e, ao desenhar o universo com os temperos que vendia, ensinou a Fanis que astrônomo e gastrônomo são palavras muito semelhantes. A arte de cozinhar e comer aparece no filme em vários momentos. Saber cozinhar bem é condição para a mulher se casar. As relações de poder e sedução também se fazem presentes. Evidenciam-se, na trama, o poder de quem sabe a alquimia do cozinhar, que detém os segredos da utilização dos diversos ingredientes e temperos para conseguir proporcionar o maior prazer para quem come e a fragilidade dos aprendizes de cozinheiro. Neste filme, a cozinha aparece, tal como apontado por Santos (2005, p. 8), como um espaço onde podemos ver a “intimidade familiar, os investimentos afetivos, simbólicos, estéticos e econômicos” e onde “despontam as relações de gênero, de geração”. O espaço escolar, e suas implicações na produção das identidades de gênero e sexuais, também pode ser discutido a partir da cena em que os pais são chamados para uma conversa, pois Fanis tem, segundo a professora, demonstrado gostar de coisas consideradas de meninas. Após a conversa com a professora, os pais impedem o menino de entrar na cozinha. Certamente muitas outras discussões poderiam ser feitas a partir do filme, porém, destaco apenas as que, para mim, têm ligação com esta pesquisa.

A comida e a sexualidade também são ingredientes do filme *Chocolate*¹⁷, onde uma mulher forasteira, mãe solteira, com sua alquimia, acrescenta condimentos afrodisíacos aos bombons, estimulando a liberação do desejo das pessoas. Em *Como água para*

¹⁶ Filme dirigido por Tassos Boulmetis, 2003.

¹⁷ Filme dirigido por: Lasse Hallström, 2000.

*chocolate*¹⁸ a narrativa se situa no início do Século XX, numa fazenda mexicana, na fronteira com o Texas. A protagonista, a quem foi negado o direito de se casar, por ser a filha mais nova, vive um amor ardente e correspondido pelo cunhado. Ela cresceu envolta nos aromas mágicos da cozinha, sendo orientada pela sabedoria da cozinheira e aprendeu a transpor para os alimentos todas as suas emoções. Aos poucos, a protagonista se torna responsável por preparar os alimentos, combinando sabores, aromas, ingredientes, e faz emergir emoções fortes e profundas nas pessoas que comem os pratos elaborados por ela.

Esses filmes, no meu entender, possibilitam reflexões interessantes sobre os modos como lidamos com a produção e ingestão de alimentos, sobre questões de identidade de gênero e os diferentes posicionamentos de sujeitos no universo da gastronomia. Para Maioli (2005, p. 3), “enquanto a culinária representou status e poder (político, econômico ou social) para os homens, para as mulheres ela parece ter adquirido outro tipo de significado de poder: o da sedução”. Esta diferença de posicionamentos também é apontada por Giard (1996): para ela esta tarefa, quando realizada por mulheres denominadas cozinheiras, é uma atividade “considerada tão simples e até um pouco tola”; já quando são os homens que cozinham, são chamados de “grands chefs” e sua tarefa “é elevada à excelência, ao extremo requinte”. Os manuais de receitas culinárias, de acordo com Le Goff (2006), surgiram entre os Séculos XIII e XIV buscando refrear os excessos alimentares, inaugurando as artes da mesa e as boas maneiras, numa tentativa, entre outras tantas, de civilizar o corpo. Fazendo referência aos livros de receitas culinárias, Giard aponta que os títulos dos livros escritos por mulheres trazem apenas um prenome feminino, geralmente precedido por um título mítico de parentesco: prima Maria, tia Amália, mãe Joana, vovó Amélia, que nos evocam agradáveis momentos na infância¹⁹. Segundo a autora, estes livros falam *de e para* a intimidade familiar, ocupam-se do cotidiano e da vida privada. Já os livros de receitas escritos por homens trazem o nome completo do autor, elevando-o ao *status* de *expert* em gastronomia, descrevem a cozinha das datas solenes e estão relacionados com a vida pública, o sucesso e o poder. A diferença entre a cozinheira que aprende com a mãe, prepara refeições comuns e não sai da cozinha, e o cozinheiro mestre-cuca que prepara refeições para eventos especiais também é apontada por Le Goff (2006). *Professoras na cozinha: para você que não tem tempo nem muita experiência*²⁰ é o título do livro publicado por Marilena Chauí e sua mãe. De acordo

¹⁸ Filme dirigido por Alfonso Arau, 1993.

¹⁹ A *Cozinha Maravilhosa de Ofélia*, Ed. Melhoramentos e *Dona Benta - Comer Bem*, Ed. Nacional, são dois clássicos livros de culinária no Brasil.

²⁰ Cf. CHAUI, Laura de S. *Professoras na cozinha: para você que não tem tempo nem muita experiência*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005.

com as autoras, uma delas, renomada filósofa brasileira, é um “livro simples”, elaborado com o intuito de facilitar o cotidiano, torná-lo agradável, elegante e prazeroso, e está endereçado para mulheres que enfrentam o corre-corre da vida de professora entre cuidar da casa, cozinhar, preparar aulas e corrigir trabalhos dos educandos. Aqui poderia discorrer sobre as condições de trabalho das/dos professoras/res, mas esta discussão fica para uma próxima *paella*.

Até aqui apresentei argumentos para evidenciar os pontos de ligação que vejo entre as metáforas da viagem e da culinária com a sexualidade. Quero reunir agora as duas metáforas – a culinária e a relacionada à viagem – para pensar nos/as educadores/as como aqueles/as que preparam as comidas/saberes e estabelecem certos tipos de relação entre ingredientes, temperos, sabores, aproximando-os não porque sejam combinações “naturais”, mas porque, de alguma maneira, eles se articulam num determinado contexto. Quero pensar nos/as educadores/as como aqueles/as que sugerem roteiros para viagens pelos saberes e sabores sobre sexualidade.

Pretendo pensar nos discursos sobre sexualidade como ingredientes combinados para produzir alimentos, odores, desejos, sentidos e práticas. Pensá-los como textos²¹ que, ao serem lidos, promovem subjetivações. E considerar as maneiras pelas quais determinados discursos, funcionando em rede, subjetivam, constituem, atravessam, marcam os corpos.

Creio que o exposto até aqui esclarece ao leitor minhas intenções ao utilizar essas metáforas na escrita da tese e anuncia, também, alguns modos de olhar para a produção de identidades de educadores/as que me acompanharam durante esta escrita. Nas próximas seções, apresento mais alguns ingredientes e temperos que fui recolhendo ao longo da viagem para compor/cozinhar a tese/*paella*.

O EMBARQUE: UMA VIAGEM AUTOBIOGRÁFICA

Todas e todos nós estamos envolvidos e implicados em uma grande batalha cultural pela significação, pela identidade. (...) Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o

²¹ As análises educacionais que adotam uma perspectiva pós-estruturalista consideram um texto como “uma gama ampla e diversificada de artefatos lingüísticos: um livro didático, uma lei educacional, um guia curricular, uma fotografia, uma ilustração, um filme, uma intervenção oral – docente ou discente – em sala de aula.” (SILVA, 2000, p. 107).

controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (COSTA, 2002, p. 93-94)

O sentido daquilo que somos depende das histórias que contamos aos outros e a nós mesmos, em especial, nas autonarrativas. Ao narrar, nos construímos, e nosso “texto”, ou as interpretações que damos aos acontecimentos, está sempre relacionado a outros textos feitos por outros que nos contam e que contam de nós. O sujeito está inserido em um mundo onde o discurso²² opera socialmente em um conjunto de práticas discursivas, nas quais as narrações e autonarrações são produzidas, reproduzidas e interpretadas. Em outras palavras, aquilo que somos como sujeitos capazes de dar sentido à nossa vida e aos acontecimentos, nada mais é do que um jogo de interpretações. O que somos tem a qualidade da forma como nos compreendemos e como construímos os textos sobre nós mesmos, em interação com outros textos, contextos e sujeitos (LARROSA 1996).

Podemos entender as narrativas autobiográficas, conforme já ressaltado, como um trabalho de reconstrução da experiência, que arquiteta, busca e reúne elementos para compor a trama do que é narrado. Como argumenta o mesmo autor, “o tempo de nossas vidas é, então, tempo narrado; é o tempo articulado em uma história, é a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la, de contá-la e de nos contarmos” (LARROSA, 1996, p. 467)²³. Se a experiência de nossas vidas só pode ser interpretada narrativamente, minha própria história como pessoa e pesquisadora, está articulada ao tema desta pesquisa como uma atitude de narrar, de interpretar, a mim mesma e à experiência que me constitui e que me fez embarcar nessa viagem investigativa. Busco, portanto, nesta narrativa autobiográfica, vestígios, fragmentos do meu interesse em estudar a temática sexualidade/educação sexual e produção de identidades. Elaboro este texto, procurando organizar o vivido/sentido, reinventar minha própria história, nos diferentes posicionamentos de sujeitos: educadora, estudante, filha, irmã, menina, jovem, mulher, esposa, mãe.

Nessa viagem, encontro inicialmente uma professora preocupada por não saber como lidar com as manifestações sexuais dos educandos; uma estudante que não encontra na escola informações sobre as questões que lhe tiravam o sossego; uma filha preocupada em trilhar os caminhos de uma “moça de família”; uma irmã de uma pessoa caracterizada como

²² Discurso, na acepção foucaultiana, é “aquilo que emerge enquanto linguagem; como conjunto de enunciados que se apóiam em formações discursivas, que são definidos em um determinado quadro de condições de existência; como práticas que falam sistematicamente dos objetos de que tratam ou sobre os quais agem; como prática que institui verdades.” (COSTA E SILVEIRA, 2006, p. 25).

²³ As traduções do espanhol, nesta tese, são de minha responsabilidade.

deficiente mental, muito aflita por temer a sexualidade dos “excepcionais”; uma menina interessada e curiosa por saber como é a genitália dos meninos; uma adolescente querendo saber como se namora, buscando avidamente por livros que pudessem indicar caminhos. Ao trazer minha história, vejo que ela poderia ser a história de muitas pessoas; os relatos dos/as educadores/as que participaram desta pesquisa, por exemplo, apontam para muitas situações semelhantes àquelas que me vêm à lembrança. Compartilhamos dúvidas e modos de aprender sobre sexualidade. Os leitores e as leitoras desta tese talvez possam viajar em suas lembranças com as experiências aqui relatadas e encontrar situações que remetam às suas próprias vivências.

O tema sexualidade me acompanha desde a infância. Sempre fui muito curiosa para saber sobre a anatomia dos corpos de mulheres e homens, e as demais questões que envolvem o relacionamento sexual entre dois seres. Brincar de “casinha”, de “papai-mamãe” e de “médico” foram possibilidades de ver os corpos e trocar algumas informações entre o grupo de crianças. Estas são as possibilidades da maioria das crianças, e estão presentes nos relatos autobiográficos dos/as educadores/as participantes desta pesquisa como vemos nas narrativas que seguem:

Janis – *Foi por experiência mesmo do brincar de casinha... de brincar de ser a figura da mãe, a figura do pai... a boneca que era o filhinho.*

Beatriz – *Brincava de casinha, de boneca, de médico, acho que todo mundo fazia... a gente brincava com a boneca e brincava com a gente... porque era mais gostoso na gente brincar com a outra... porque se encostava... se tocava... tinha sensações.*

Júlia – *Eu tinha acho que cinco e meio a seis anos e ele tinha uns quatro e meio e a Clarisse que era um ano mais velha do que eu... (...) e a gente brincava muito de mamãe e papai... a gente brincava de casal... do... era o padre... no momento eu casava com Rogério e... sempre na lua-de-mel a gente se beijava... se tocava...*

Diogo: *O que seriam essas brincadeiras... principalmente na questão da curiosidade... naquela questão de vamos brincar de casinha... papai – mamãe... de ter a filhinha... às vezes um dormido no lado do outro... e estar tocando... acariciando... tinha brincadeiras com os amigos, com as meninas e tal, de fazer brincadeiras de casinha...*

Da infância, até por volta dos 18 anos, meus interesses eram de ordem pessoal, íntima, familiar. Queria entender as questões que se passavam comigo, as mudanças corporais, os desejos que me mobilizavam e causavam tanto prazer e, ao mesmo tempo, tanta preocupação. Neste período, a leitura de livros de Ciências e Biologia, de romances

“picantes”, fotonovelas e conversas íntimas com amigas eram os meios onde eu buscava informações. Também tinha muito interesse em saber como meus pais se relacionavam sexualmente e como minhas irmãs encaminhavam as inquietações com seus corpos/desejos. Ficar de olhos e ouvidos bem abertos, na tentativa de ver e ouvir alguma coisa era o caminho possível. As poucas perguntas que fiz para minha mãe tiveram respostas evasivas que não sanavam minhas dúvidas; afinal, o seu tempo de explicação era coerente com a sua própria experiência de menina-mulher, onde pouco ou nada se falava sobre essa temática. Como exigir de quem acreditava não ter vivido a experiência destes saberes, informações que acalmassem as minhas inquietações? E como compreender os limites da mãe para sanar minhas dúvidas adolescentes?

Nasci numa família cujos pais eram descendentes de italianos e com orientação religiosa católica, de forma que os preceitos religiosos, embora não de forma rígida, estavam presentes na rotina do lar. As recomendações religiosas da catequese estavam sempre a me posicionar como pecadora. Ter pensamentos e atitudes “maliciosas” era pecado, segundo os ensinamentos da freira que ministrava as aulas de catequese. Como eu tinha muitos pensamentos maliciosos e a masturbação estava presente de forma intensa em minha vida, como eu participava de brincadeiras com meninos e meninas, tinha certeza de que meu destino era o inferno, considerado historicamente o cenário corretivo dos pecadores, com enredos pré-configurados e representações vinculadas ao horror, ao terrível, ao medo. Essa mesma prévia configuração, ao que parece, ainda está viva nas sutilezas de muitos dos ensinamentos escolares e/ou religiosos.

Tomar conhecimento da “deficiência” mental de minha irmã mais nova, quando ela ingressou na primeira série, alterou a organização familiar. Ela começou a freqüentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE - e nós passamos a fazer parte de uma “família especial”²⁴, ou seja, passamos a enfrentar todas as dúvidas sobre como se lida com uma pessoa “excepcional”. Minha irmã, ao entrar na adolescência, manifestava seu desejo de namorar, casar e ter filhos. As representações que tínhamos sobre deficiência levaram-nos a temer uma manifestação sexual descontrolada e a possibilidade de uma gravidez. A noção de deficiência, aliada aos preceitos religiosos e aos códigos sociais sobre sexualidade que tínhamos, levou-nos a um desequilíbrio familiar muito grande. Buscamos ajuda na instituição que minha irmã freqüentava. Ninguém sabia o que fazer, nem na família, nem na instituição de educação especial – professores e psicólogos diziam não saber como encaminhar a

²⁴ Termo utilizado por Omote, 1989.

questão. A indicação foi procurar um psiquiatra, no entanto, a tentativa de controlar as manifestações sexuais da minha irmã, por meio de medicamentos, não se mostrou eficiente. Ela continuava a exprimir seus desejos de namorar, casar e ter filhos. Esta indicação, a de procurar um psiquiatra, mostra como éramos subjetivados – família e profissionais da instituição – pelo discurso da Medicina, uma vez que as manifestações sexuais, vindas de uma pessoa “excepcional”, portanto, “fora da norma”, eram consideradas como desviantes, tornando-se, assim, objeto possível do discurso médico/psiquiátrico/pedagógico, assim como são tratadas outras sexualidades consideradas “anormais” – dos homossexuais, das lésbicas, das crianças, dos velhos. Estávamos imersos numa rede, um dispositivo onde os conhecimentos, os controles e as resistências, encadeavam-se uns aos outros, ou seja, como um conjunto de estratégias de poder e saber que se liga a determinados discursos para que exerçam efeitos de verdade. Para Foucault (1985), a sexualidade é um dispositivo²⁵ histórico e contingente que reúne práticas sociais em torno do corpo, seus usos e prazeres. Três participantes desta pesquisa, Roberta, Maria e Rafael, tinham irmãos considerados deficientes mentais. Trago aqui um excerto da fala de Roberta que relata como sua família encaminhou a questão da sexualidade de seu irmão com síndrome de Down:

***Roberta:** (...) meu irmão não tinha condições de entender, ele tinha uma deficiência mental moderada assim... ele não conseguiu se alfabetizar e... o QI dele, até a última vez que fizeram na escola, que ele teria cinco anos, por aí. Ele tem Síndrome de Down (...). Ele ficou assim... até hoje ele é virgem... ele ficou isolado disso... quando ele começou a se masturbar assim... a minha mãe... me lembro, só chamava a atenção dele e brigava com ele, para ele fazer dentro do quarto.*

Este, em geral, é o modo de tratar a sexualidade das pessoas consideradas deficientes mentais. Manter as moças e rapazes considerados deficientes alheios, isolados das manifestações da sexualidade tem sido, ainda hoje, o modo de muitas famílias e instituições encaminharem a questão. Isto se deve tanto pela crença de que estes sujeitos são incapazes de controlar seu corpo, sua sexualidade, quanto por eles serem considerados eternas crianças, portanto, assexuados. O medo de que seus filhos ou educandos se tornem pessoas com uma sexualidade descontrolada também é manifestado por familiares e profissionais de instituições

²⁵ “Através deste termo tento demarcar (...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 2002b, p. 244).

que atendem esta clientela (DALL'ALBA, 1998; VERDE et al., 1988; OMOTE, 1989; GOVIGLI, 1988)

As minhas vivências originaram inquietudes e buscas para compreender o mundo sexuado no qual estávamos inseridos, eu e minha família. Era a sexualidade intensamente presente na minha história de vida, se não a minha propriamente dita, mas a sexualidade, muito próxima a mim, gritando alto, anunciando que deveria ser repensada. Entender estas e outras questões me levou ao mestrado e à realização de uma pesquisa sobre sexualidade e deficiência, que refiro adiante. Estudar continuava sendo um caminho possível para aproximar o aprendizado acadêmico e a vida mesma, numa tentativa de, ao compreender um pouco mais sobre as sexualidades, aliada às reflexões sobre a minha história, poder transformar o que eu era, reinventar-me. Para finalizar estas reflexões, lanço mão de um fragmento de Deleuze (1990, p. 3) que traduz o entendimento que tenho do momento vivido

É necessário distinguir o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o atual é esse outro com o qual já coincidimos.

Encontro também minhas experiências de estudante ainda muito vivas e presentes, ao perceber que não tive, em minha trajetória escolar, nenhuma discussão sobre sexualidade. A única lembrança que tenho é a de um dia chuvoso em que a aula de Educação Física (com os meninos e meninas separadas) seria na sala de aula e não na quadra esportiva, como de costume. Então, a professora fez uma conversa sobre menstruação e sobre os cuidados que as meninas deveriam ter para não engravidar. Isto aconteceu quando eu cursava a 8ª série. Desta data até o final da graduação em Pedagogia, não tive nenhum tipo de orientação escolarizada sobre este tema. As conversas com as colegas de aula é que tentavam esclarecer alguma coisa. Nestas conversas, sempre sigilosas, entre risos e espantos, trocávamos informações baseadas nas leituras de revistas de fotonovelas, romances e nas primeiras experiências de namoro de cada uma. A troca e leitura dos “cadernos de questionário”, cadernos com perguntas sobre preferências gastronômicas e musicais e sobre a experiência de namoro, na hora do recreio, eram muito emocionantes. Saber quem já tinha namorado e se já não era mais BV – boca virgem – era uma informação que rendia muitos sentimentos de espanto, de inveja e de esperança: quando será a minha vez?

Trago aqui, ainda, minhas lembranças de uma professora preocupada em responder questões colocadas pelos educandos: perguntas sobre namoro, gravidez, beijos nos cantos escondidos da escola. Estas questões eu encaminhava para a orientadora educacional da escola. Aos 18 anos, quando comecei a lecionar, as questões e curiosidades dos estudantes sobre a sexualidade se somaram aos meus interesses particulares: agora com olhos de uma mulher se constituindo professora numa escola de ensino fundamental. O alvoroço era grande quando algum educando ou grupo deles manifestavam interesse sobre namoro, sexo, gravidez, ou alguém era pego com algum artefato considerado proibido, tal como revistas pornográficas e desenhos da genitália, ou ainda quando um casal era flagrado em algum canto escondido da escola, se beijando. De um lado, os demais estudantes comentavam o acontecido pelos cantos da escola, alguns surpresos, outros admirados, alguns reprovavam e outros aplaudiam a atitude dos colegas que se deixaram flagrar. De outro lado, as atitudes tomadas pelos responsáveis – diretor e orientador educacional – eram, via de regra, chamar os envolvidos e fazer um “sermão” sobre comportamentos proibidos na escola, ou chamar os pais para que tomassem providências no sentido de “corrigir” seus filhos. Eram discursos que subjetivavam educandos e constituíam também os professores/as, marcando os lugares, as sexualidades, enfim, o permitido/proibido no campo educacional.

Esta experiência me leva a pensar, com Louro (1997, p. 131), que

as questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

As questões do cotidiano escolar, entre elas a sexualidade, me mobilizavam a pensar em como poderia intervir neste contexto. Como eu já estava me constituindo como professora, a opção pelo curso de Pedagogia me pareceu apropriada. Entender e ajudar os educandos em questões como a sexualidade eram tidas como tarefa do Orientador Educacional, o que me levou à escolha desta habilitação como possibilidade de intervenção nas práticas escolares.

Durante o dia, eu trabalhava como professora substituta do Ensino Fundamental com educandos de diferentes idades, em uma única escola; à noite, como acadêmica de Pedagogia, buscava nas discussões teóricas a compreensão da dinâmica escolar e todos os elementos em seu entorno. No entanto, sexualidade/educação sexual não faziam parte do

currículo do curso no qual eu buscava possíveis respostas às minhas inquietações. Ao terminar a formação inicial, ingressei por concurso público, em 1985, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, agora como professora do curso de magistério do segundo grau; embora ministrasse as disciplinas de Fundamentos Sociológicos e Psicológicos da Educação, não propus nenhuma discussão sobre a dimensão da sexualidade ou da educação sexual. A partir de 1986 fui readaptada nas minhas funções e assumi o trabalho com a orientação educacional.

Na escola, já como Orientadora Educacional, uma de minhas tarefas era encaminhar discussões sobre sexualidade/educação sexual. Este era o tema sugerido pelos educandos quando eu fazia o levantamento de interesses nas turmas de 5^a a 8^a séries. Mesmo com algumas informações técnicas e teóricas que o curso de Pedagogia me proporcionou, me sentia incapaz de lidar com tais situações. Não sabia o que fazer. Então promovia encontros dos estudantes com psicólogos, ginecologistas, palestrantes de curso para noivos, procurando trazer a voz dos especialistas para dentro da escola. Estes não foram os encaminhamentos mais acertados. As informações trazidas pelos profissionais que vieram até a escola palestrar, me pareciam insuficientes para dar conta das inquietações que vivíamos – os educandos e eu. Sentia que não eram apenas os eles que estavam com a sexualidade “à flor da pele”, que tinham desejos/curiosidades sobre o corpo. Ao ouvir/participar das conversas entre os colegas professores nos corredores e na sala dos professores, parecia-me que todos nós, os profissionais da escola, tínhamos essa questão por resolver. Todos nos encontrávamos com a perplexidade descrita na letra da música²⁶ de Chico Buarque (1976) apresentada na introdução deste texto. Eu me encontrava às voltas com meus questionamentos íntimos e familiares; afinal, ainda não tínhamos encontrado “soluções” para as manifestações sexuais da minha irmã “excepcional”. O que estava faltando? Que outros modos poderiam orientar as nossas sexualidades?

Decidi estudar, então, a questão da sexualidade e da deficiência, tanto para acomodar inquietações de minha história familiar quanto para poder intervir profissionalmente. Fiz mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e, nesta época, 1987, os estudos sobre o tema deficiência mental e sexualidade eram ainda incipientes. A abordagem centrava-se, então, no grau de deficiência mental e o modo de regular as atividades sexuais. Desenvolvi minha pesquisa tomando como

²⁶ BUARQUE, Francisco (Chico). *O que será (À flor da pele)*. Música para o filme *Dona Flor e seus dois maridos*, dirigido por Bruno Barreto. São Paulo: Cara Nova Editora Musical, 1976.

pressuposto que a sexualidade é uma construção histórica e que as relações sexuais são relações sociais que se constroem culturalmente (DALL'ALBA, 1992). Contribuíram, naquele momento, para problematizar o tema sexualidade e deficiência e elaborar a dissertação as produções de Werebe (1977); Omote (1980); Goffman (1982); Goldberg (1984); Bernardi (1985); Vasconcelos (1985); Foucault (1985); Velho (1985); Ariés (1986); Nunes (1987); Mead (1988) e Verde et al. (1988), entre outros.

Iniciei minha atuação no 3º grau em 1991, no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Desde então, tenho atuado como professora, neste curso, em disciplinas que discutem questões relativas à docência, organização escolar e às funções do profissional da educação na escola. Nas discussões encaminhadas nas disciplinas em que atuo, autores como Omote (1980; 1987; 1989; 1999), Kassir (2000), Amaral (1990), Foucault (1985), Louro (1997; 2000) e Britzman (1996; 2000), entre outros, me possibilitaram trabalhar com noções de “deficiência” e educação inclusiva, de sexualidade e educação sexual.

Por ter desenvolvido minha pesquisa no mestrado sobre sexualidade e deficiência, participei, como docente, de um Curso de Especialização em Educação Sexual, no qual ministrei o Seminário *Educação Sexual e Pessoas Consideradas Deficientes*. Os/as educandos/as deste curso eram professores/as, psicólogos/as e assistentes sociais e suas dúvidas, com algumas exceções, eram semelhantes às dúvidas que eu tinha na época em que vivia atribulada com as manifestações sexuais de minha irmã. As discussões realizadas nestes momentos foram embasadas na leitura de autores já citados e na análise de filmes como *Gabi*²⁷, *Meu pé esquerdo*²⁸, *A excêntrica família de Antônia*²⁹ e *Simplex como amar*³⁰, entre outros, que possibilitaram problematizar essa temática.

Por considerar importante a relação entre universidade e comunidade, sempre me envolvi em projetos de extensão. Promover discussões com os profissionais das escolas sobre as questões envolvidas na elaboração/implantação dos projetos educativos escolares, no contexto das políticas neoliberais, alimentou o processo de reflexão que vinha desenvolvendo nas disciplinas que ministrava. Desde então, tenho assessorado escolas das redes municipal e estadual na implantação de seus projetos político-pedagógicos. Nas discussões sobre os

²⁷ Filme dirigido por Luis Mandoki, 1987.

²⁸ Filme dirigido por Jim Sheridan, 1989.

²⁹ Filme dirigido por Marleen Gorris, 1995.

³⁰ Filme dirigido por Garry Marshall, 1999.

projetos pedagógicos escolares, sempre incluí as temáticas educação inclusiva, sexualidade e educação sexual.

Ministrei, também, cursos de capacitação em Educação Sexual para profissionais de escolas de educação infantil e educação básica na região da Grande Florianópolis. Nestes cursos, solicitados pelas escolas, emergiam vários questionamentos/temáticas, como: corporeidade, sexualidade e educação; o que e como as crianças aprendem sobre seu corpo e o corpo do outro; o que e como falar sobre sexualidade na escola; relacionamentos – amizade, namoro, conjugalidade; mercado, mídia, imagem corporal e identidades; tratamento dado ao corpo “fora do padrão” na escola; corporeidade, raça/etnia e gênero; o corpo nas/pelas diversas disciplinas; prevenção, DSTs, AIDS; E implicações da significação que os professores atribuem ao corpo e à sexualidade na prática pedagógica. Trago aqui estes questionamentos porque foi ao promover o debate destas questões junto com os/as educadores/as que comecei a delinear os contornos da pesquisa que desenvolvi no doutorado e que está, de certa maneira, registrada nesta tese.

Dentre as atividades por mim realizadas nos momentos de capacitação, uma que causava grande impacto entre os profissionais e que me deu pistas para criar o projeto para o doutorado, foi a elaboração das *Lembranças do Corpo na Escola* – nesta atividade, os participantes eram convidados a escrever um texto autobiográfico: recordações do primeiro dia na escola até o ensino médio. O roteiro sugeria fazer o relato das sensações de conforto/desconforto corporal e outros sentimentos, e ainda como foi a preparação para o primeiro dia de aula em casa e na escola; em casa: as recomendações de bom comportamento; os cuidados com a higiene; o zelo para com o vestuário; a vigília com o horário do transporte; na escola: como fora o relacionamento com os profissionais e os colegas. Era solicitado que o participante fizesse a seleção de episódios marcantes passando pelas séries/níveis de ensino, relatando como foram vividas as transformações do ponto de vista biológico e psicológico; e como foram encaminhadas as questões relativas à sexualidade: curiosidades, namoros e outras questões pertinentes à sua história na escola. O texto elaborado só era socializado no grupo com a permissão do autor.

As recordações dos/as participantes possibilitaram relatos emocionados, ora indignados com a identificação de práticas pedagógicas que causaram sofrimento, ora com sentimentos de alegria pelas situações consideradas esclarecedoras vividas por eles/elas durante o período de sua escolarização. Com base nos relatos, analisei as recorrências/peculiaridades nas suas vivências como estudantes e nas práticas pedagógicas

desenvolvidas como educadores/as nas escolas em que atuavam. Os episódios narrados por estes/as profissionais tinham semelhança com as situações vividas por mim e, vejo agora, com as que foram relatadas pelos profissionais da educação participantes da pesquisa que realizei para a tese.

O trabalho com lembranças desenvolvido nas oficinas despertou em mim o desejo de investigar como professores/as, orientadores/as, auxiliares de ensino e outros profissionais da educação aprenderam sobre corpo/sexualidade na família, na escola, nos grupos de pares e em outros espaços educativos.

Essas narrativas mobilizaram o meu pensar e manifestaram o meu desejo de estudar o tema forjado em acontecimentos e vivências pessoais e profissionais. Assim, minha pesquisa, neste sentido, assumiu como desafio dialogar com sujeitos e saberes sobre corpo/sexualidade aprendidos/construídos no cotidiano das práticas pedagógicas do viver na família, na escola, na igreja, na mídia, nos clubes e em grupos de convivência.

O que expus até agora, indica que a minha atuação profissional sempre esteve implicada com a reflexão permanente sobre os significados e sentidos construídos por mim nas relações que estabeleço com o mundo; sobre como tenho vivido, sentido, escutado ou não meu corpo e o corpo dos outros/as com os/as quais me relaciono em casa, na rua, no trabalho; as identidades que assumo; as posições de sujeito que ocupo a cada momento e as diversas vozes presentes nos *scripts* que construo para cada posição de sujeito que assumo; enfim, prestar atenção às conseqüências das minhas práticas para inventar novos modos de estar no mundo. Blacker (1994, p. 162) afirma que devemos prestar atenção às conseqüências das nossas ações e, referindo-se a Foucault, argumenta

(...) tudo o que quero fazer aqui é assinalar que sua afirmação de que o poder opera em todos os níveis do corpo social tem profundas implicações para qualquer pessoa interessada em traçar um caminho viável para a mudança social (...) uma resposta teórica mais promissora deve concentrar-se na “microfísica” do poder. Uma vez que o poder não é homogêneo e pode ser abordado apenas em locais específicos de aplicação, não deveríamos esperar obter uma compreensão teórica útil em nível macro.

Com este registro autobiográfico, embora provisório, assumi um modo de estar implicada com as questões desta tese, bem como o desejo de estudar o tema nascido da minha existência corporificada neste mundo. Busquei, nelas, novas lentes para compreender a sexualidade e para poder compartilhar da proposição de Hooks (2000, p. 123):

(...) para restaurar a paixão na sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós, professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar de Eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo.

NAVEGAR EM BUSCA DE INGREDIENTES FOI PRECISO

Para seguir viagem, foi preciso conhecer as rotas das navegações já empreendidas por alguns pesquisadores que investigaram a formação docente, e identificar as perguntas que mobilizaram as pesquisas desenvolvidas. Do mesmo modo, encontrar outros viajantes que já tivessem empreendido viagens com questionamentos próximos dos que me instigaram a me lançar ao mar. Como definir minha rota? Os viajantes marcam datas de partida, lugares a visitar, momentos de parada e os veículos adequados para o itinerário traçado; para isso utilizam mapas, bússolas, roteiros que permitam alcançar seus objetivos iniciais. Como pesquisadora, orientei-me por outras ferramentas, teóricas e metodológicas, que me oportunizaram entrelaçar a minha história com a história dos profissionais da educação, conhecer meus/seus assombros e deleites, participar dos choros e risos provocados pelas falas, em alguns momentos sussurradas no escondido dos cenários, onde as narrativas ganharam corpo.

Escolhi iniciar a viagem investigando o que foi produzido a partir de 1996, ano em que entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Muitos itinerários então se desenharam e optei por fazer, inicialmente, uma viagem virtual pela página da ANPEd e por quatro revistas de prestígio que publicam trabalhos na área da educação e estão disponibilizadas na Internet. Posteriormente, segui viagem por alguns livros que tratavam de questões relativas à preparação e profissionalização de professores.

As pesquisas apresentadas nos diversos Grupos de Trabalho (GTs), e especialmente no GT Formação de Professores da ANPEd, versavam sobre: as demandas para a formação de professores nas diversas licenciaturas; quais saberes/currículos seriam mais apropriados, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, para oferecer/construir uma sólida formação aos futuros/atuais docentes; a análise das políticas públicas e os desdobramentos da legislação atual sobre a formação de professores; a incorporação de temáticas como educação ambiental e tecnologias da informação como saberes relevantes na formação; a construção da

identidade profissional; o adoecimento e abandono da profissão; concepções de professores sobre o aprender; construção de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem; análise de projetos de formação inicial, continuada e em serviço; como criar novas formas de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação; e formação de professores para atuar nas séries iniciais e nas diversas licenciaturas tendo como preocupação central a importância de uma fundamentação teórica de qualidade. Para o desenvolvimento destas pesquisas apresentadas na ANPEd, diversas abordagens metodológicas tinham sido utilizadas: análise documental; estudos etnográficos, pesquisa participante, análise de narrativas, memória, história oral e história de vida, entre outras.

Encontrei disponibilizadas na Internet as seguintes revistas: *Revista Brasileira de Educação* (RBE), *Educação e Pesquisa*, *Cadernos de Pesquisa* e *Educar-UFPR*. Alguns artigos publicados nessas revistas trazem discussões em torno das pesquisas desenvolvidas sobre: formação de educadores no país e no exterior; os tempos e espaços de formação; os problemas encontrados nos processos de formação de professores para atuar nos diferentes níveis de ensino; as competências para ensinar e para administrar as situações do cotidiano escolar; a profissionalização dos professores; e a inclusão dos temas multiculturalismo, movimento de inclusão e tecnologias da informação e da comunicação nos currículos de formação de professores e suas implicações. (MARCELO, 1998; PERRENOUD, 1999; TARDIFF, 2000; PRETTO, 2002; GARCIA 2005). A pesquisa realizada nas referidas revistas no período de 2005 ao primeiro semestre de 2008 mostrou que as discussões sobre formação de educadores continuam, basicamente girando em torno das temáticas apontadas.

Brzezinski e Garrido (2001), realizaram uma análise das pesquisas apresentadas no período 1992-1998 no GT Formação de Professores da ANPEd. As autoras apresentam os trabalhos organizados em cinco categorias: formação inicial de professores, formação continuada, práticas pedagógicas, profissionalização docente e revisão da literatura. Já Pimenta e Lisita (2004) fazem uma análise de dissertações e teses produzidas na FEUSP no período compreendido entre 1990-1998. Os trabalhos analisados pelas pesquisadoras também são agrupados em cinco categorias: problemas da formação do professor em cursos de graduação nas universidades; questões da formação de professores em serviço; formação inicial do professor em cursos de nível médio e também em serviço; questões específicas da pedagogia; e questões da formação para o exercício da docência universitária.

Outros trabalhos discutem as implicações do aligeiramento da formação e as más condições de trabalho dos professores no Brasil, desde a época do império aos dias atuais;

formulam diversas críticas aos modelos de formação que se efetivam na corrente das políticas neoliberais e afirmam que os embates políticos na elaboração de projetos de formação estão presentes no cenário brasileiro desde a primeira legislação de diretrizes e bases para a educação nacional (TANURI, 2000; BAZZO, 2004; MAUÉS, 2003; SCHEIBE, 2004; SHIROMA; EVANGELISTA, 2004).

As questões de pesquisa dos trabalhos que analisei, na viagem pelos *sites* da ANPED e das revistas já referidas, sobre formação dos profissionais da educação, parecem agrupar os trabalhos em quatro eixos: a) legislação, políticas públicas e agências formadoras - implicações nos processos de formação de educadores; b) formas de aprender os conteúdos das diversas áreas do conhecimento; c) formas e modos de ensinar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento; e, finalmente, d) competências a serem aprendidas para saber administrar questões do cotidiano escolar.

Cabe aqui destacar que em 2004 foi criado, na Reunião Anual da ANPED, o Grupo de Estudos: *Gênero, sexualidade e educação GE 23*, voltado para as temáticas de gênero e sexualidade em sua articulação com o campo da educação³¹. Transformado em Grupo de Trabalho na reunião anual de 2005, passou a ser um ponto de referência para os muitos grupos e núcleos de pesquisa ligados a esta temática, existentes nas instituições de ensino superior e nos programas de pós-graduação brasileiros. Sem dúvida sua criação abriu possibilidades para que as pesquisas desenvolvidas fossem socializadas não só entre os membros do GT, mas também entre os demais grupos de trabalho integrantes da ANPED e outros participantes das reuniões anuais.

No texto coletivo produzido para a criação do GE 23, os autores argumentaram que as dimensões de gênero e sexualidade adquiriram importância na teorização social, cultural e política contemporânea e, portanto, não seria possível ignorar as relações de gênero e sexualidade quando se busca analisar e compreender questões sociais e educacionais. Para os pesquisadores do GT, esta temática não tem visibilidade nos currículos formais de graduação e pós-graduação em educação do País, e as relações de gênero e sexualidade não receberam, ainda, destaque na agenda de revistas importantes da área da educação ou na pauta dos grandes eventos educacionais. Ainda para os autores, essa é uma lacuna significativa,

³¹ Os grupos de pesquisa que deram corpo a este GE foram: *Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero: GEERGE* – criado em 1990, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; *Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana: GEISH*, fundado em 1992, vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Unicamp/Campinas-SP; *Núcleo De Estudos Da Sexualidade: NUSEX* criado em 2000 na Universidade Estadual Paulista – UNESP (Campus de Araraquara), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e ao Departamento de Psicologia da Educação.

principalmente a partir de 1996, considerando que o MEC incluiu orientação sexual como tema transversal nos seus PCNs. Assim, consideram importante questionar: “o quanto, e como, conhecimentos e práticas educativas estão implicadas com a produção de masculinidades, feminilidades, adolescências, infâncias, sexualidades; o que pensamos, ensinamos e fazemos” e também “**compreender os modos como aprendemos a pensar o que pensamos e a fazer o que fazemos**” (MEYER, RIBEIRO, e RIBEIRO, 2004, p. 12-13, grifo meu).

Os aspectos apontados pelo grupo têm semelhança com as indagações que me mobilizaram a empreender esta jornada investigativa. Os trabalhos e pôsteres apresentados nesse GT abordam diferentes aspectos na discussão de gênero e sexualidade no contexto escolar e em outros espaços educativos, entre outras questões. Contudo, até 2007, ainda não foram apresentados resultados de pesquisas que tenham investigado a inclusão da discussão sobre sexualidade nos cursos de formação de educadores.

Viajei também pela leitura de alguns livros que anunciavam, já em seus títulos, tratar sobre a formação de educadores/professores. Continuava em busca de artigos sobre formação de educadores que apontassem a discussão das sexualidades como temática integrante dos cursos de formação. Encontrei ao todo 96 artigos nos livros relacionados a seguir: *A formação de professores na sociedade do conhecimento*, organizado por Rivero e Gallo (2004); *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*, de Azevedo e Alves (2004); *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*, organizado por Barbosa (2004); *Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra*, de Quadros e Azambuja (2003); e *Formação docente: rupturas e possibilidades*, de Severino e Fazenda (2002). Nestas publicações, os artigos dos diversos autores trazem questões pertinentes ao processo de formação de educadores, porém em nenhum deles aparece alguma referência a respeito da temática que me interessava.

Encontrei, no meu caminho, apenas uma revista e dois livros que tratavam da temática sexualidade e formação de educadores. Em 1998, a *Revista Perspectiva*, vinculada ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, lançou um número especial *Sexualidade e Educação*, organizado por Andaló e Melo. Entre os artigos desta publicação encontra-se “O preparo de educadores sexuais”, de Figueiró. O livro *Sexualidade e Educação* de 2004, organizado por Ribeiro, traz dois artigos que tratam da formação de educadores, “O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores”, de Melo, e “O professor como educador sexual: interligando formação com atuação profissional”, de Figueiró. Por sua

vez, o livro *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*, de Figueiró (2006), trata da experiência da autora num projeto de formação continuada de educadores na Universidade Estadual de Londrina. Como não fiz uma busca exaustiva, isto é, não naveguei por todos os rios, mares e oceanos, é bem possível que tenha deixado de encontrar produções sobre a temática em tela nesta tese. Assim, a busca continuará, depois de aportar para servir a primeira das muitas pesquisas/*paellas* que pretendo elaborar/cozinhar.

Viajar pelas leituras que fiz me fez perceber que, de fato, o saber sobre sexualidade e gênero não parece ter importância suficiente para figurar no rol de saberes legitimados por uma seleção escolar, muito embora a sexualidade mobilize cotidianamente o interior das escolas, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Da leitura dos trabalhos, com poucas exceções, parece emergir a concepção de que as competências necessárias ao profissional da educação são exclusivamente da ordem do intelecto – saber os conteúdos da matéria, da “ciência objetiva” e saber como ensinar e avaliar estes conteúdos. Os conteúdos do sujeito – seu corpo, seus desejos, sentimentos, impressões, expressões – seriam da ordem da subjetividade e, portanto, não poderiam estar dentro da academia. Para Louro (2000, p. 60) “o corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente.” Nos cursos de formação docente, com exceção da Educação Física, por terem como foco central o corpo e seu disciplinamento, as diversas disciplinas praticamente não fazem referência às questões do corpo. A formação docente, então, fica ligada aos aspectos cognitivos, ao como organizar situações que promovam a aprendizagem e, assim, sobre o corpo nada se fala. Este pode ser tomado como um dos motivos pelos quais os educadores dizem não fazer educação sexual nas escolas. Minha argumentação, contrapondo-se às concepções correntes e tradicionais, é a de que todos os profissionais da educação promovem educação sexual nas práticas pedagógicas cotidianas e que a sexualidade é importante conhecimento para figurar no currículo de preparação de educadores.

Nas salas de aula em todos os níveis de ensino, como argumenta Hooks (2000, p. 115), as/os, professoras/es raramente falam do prazer, de Eros ou do erótico. Para ela, “chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens. (...) o que se faz com o corpo na sala de aula?” Essa atitude pedagógica de não considerar o corpo na escola ensina modos de posicionar-se em relação ao corpo e à sexualidade. As práticas pedagógicas vividas durante o processo de escolarização contribuem

para o dualismo corpo-mente – e para que nos tornemos sujeitos abstratos que precisam extrair o máximo do corpo para potencializar a mente. Tentar compreender como funcionam estas atitudes e práticas pedagógicas pode nos ajudar a construir um modo de viver a educação escolarizada que nos permita enxergarmo-nos como sujeitos corporificados, sensivelmente racionais e em permanente constituição.

Nessa viagem em busca de ingredientes para compor minha tese/*paella*, encontrei estudos que fizeram uso da análise de memórias, histórias de vida, relatos autobiográficos, para problematizar os processos de formação de professores (SOUSA, 1996; JOSSO, 1999; LELIS, 2001; OLIVEIRA, 2003; ALVES, 2004; BARLETTO 2007). Muitos destes estudos buscam caracterizar os modos pelos quais os professores e professoras vão se constituindo no interior de práticas distintas e conflitantes de significação da carreira e da profissão docente. Em seu trabalho, Barletto (2007, p. 2) analisa as narrativas de alunas egressas de um curso de Pedagogia e afirma que “as experiências universitárias, para além das salas de aula e das disciplinas do curso, foram tecidas nas fronteiras entre diferentes lugares (...). Assim, o ‘ser pedagoga’ estaria conjugado com uma série de questões sociais e políticas envolvidas nas posições de sujeito, de gênero e geração”.

Nóvoa apresenta, em algumas das publicações por ele organizadas, uma significativa análise das questões relativas à instituição escolar e à atividade docente, discutindo a implantação de processos de racionalização e uniformização do ensino. Para o autor, há uma ausência *da voz do professor* nas pesquisas. Nóvoa (1992, p. 24-25) argumenta sobre as dificuldades e a importância de se utilizar a história de vida dos professores para “produzir um ‘outro’ conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas”. O autor argumenta, ainda, que, nos espaços institucionais, há uma dificuldade em lidar com as dimensões pessoais dos profissionais e em “aceitar que detrás de uma – logia (uma razão) há sempre uma – filia (um sentimento)”. Posso acrescentar à fala de Nóvoa que, para existir uma razão e um sentimento, precisa existir um corpo. Mas que corpo é esse? A perspectiva na qual o corpo é tomado, nesta tese, já foi anunciada no início deste trabalho ao fazer referência a Foucault. Pensar o corpo como “superfície de inscrição dos acontecimentos” e que “ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores – hábitos alimentares e leis morais simultaneamente”, para além de ter inspirado a metáfora da pesquisadora/cozinheira que elabora/cozinha uma pesquisa/*paella*, significou selecionar ingredientes que estivessem alinhados com a perspectiva teórica assumida.

Nos livros de culinária podemos aprender como temperar os alimentos e utilizar especiarias para elaborar pratos deliciosos, porém, muitas vezes um mesmo tempero ou especiaria é referido como tendo usos diferentes, ou seja, o que um autor recomenda utilizar para preparar um alimento, outro autor diz não ser apropriado para tal finalidade. A diversidade de abordagens no universo da gastronomia leva a aproximações e distanciamentos entre os autores ao se referir aos usos de ingredientes e temperos. Assim também ocorre entre os pesquisadores que investigam sobre corpo, gênero e sexualidade no campo da educação. Concordo com Louro (2007, p. 3) quando esta afirma que há entre os pesquisadores deste campo afinidades e diferenças, pois, embora tenhamos preocupações políticas comuns como, por exemplo, não admitir a homofobia, a misoginia, o sexismo, são muitas as formas utilizadas para encaminhar nossas pesquisas. Podemos compartilhar alguns referenciais teóricos, porém os encaminhamentos teórico-metodológicos adotados para levar a cabo nossas investigações podem ser diferentes e até mesmo divergentes. No entanto, essa pluralidade não impede o diálogo em torno de alguns conceitos no âmbito dos estudos de corpo, gênero, sexualidade e de educação sexual. Nas palavras de Louro (2006) embates em defesa de conceitos, de vertentes, de métodos e de estratégias são sugestivas de teorias vigorosas, moventes, vivas. Trago aqui esta reflexão para reafirmar minha opção por ancorar minha pesquisa nos Estudos Culturais³² e operar com pressupostos pós-estruturalistas de análise, fazendo para tanto escolhas de artigos, livros e demais trabalhos que estejam, em alguma medida, alinhados com essa abordagem teórico-metodológica.

O corpo tem sido pensado, produzido, de diversas formas ao longo da história e nas mais diferentes culturas. Nesta linha de pensamento inúmeras investigações sobre corpo, gênero e sexualidade, ligadas às diversas áreas do conhecimento, foram produzidas. Durante a viagem, dialoguei com autores como Tucherman (1999); Sant'Anna (1995; 2002); Santos (1998), Lupton (2000); Souza (2000); Moita Lopes (2002) e Carvalho e Rocha (2004), entre outras tantas produções. Afirma Sant'Anna (2002, p. 102) que estamos vivendo uma nova ordem “teconcientífica-empresarial”, onde o corpo é considerado o lugar da identidade humana e não mais da alma; portanto, precisamos “conhecê-lo completamente, salvá-lo diariamente, controlá-lo continuamente” para obtermos “o sucesso, a dignidade e a felicidade”. O corpo, nesta nova ordem, é tratado como mercadoria, passível de inúmeras transformações visando estender a juventude, combater as doenças e a velhice. Para a autora,

³² Sobre os Estudos Culturais ver próximo item.

esta tendência se manifesta na “adoção progressiva de intervenções no corpo que se assemelham a ‘novos upgrades’ para a melhoria da aparência física”.

As colocações de Sant’Anna me fizeram lembrar de alguns programas tipo *talk show* e *reality show*³³ que apresentam o cotidiano de pessoas comuns que se submetem a participar de jogos e sessões do tipo *antes e depois*. Para os que querem perder peso, no programa *Você é o que você come*, uma profissional especializada analisa a ingestão diária de alimentos de pessoas obesas e prescreve uma dieta alimentar para emagrecer e voltar a ter saúde, tomando assim a magreza como sinônimo de saúde. *Perder para ganhar* é um jogo que mostra a rotina de exercícios físicos e hábitos alimentares dos concorrentes e quem perder mais peso no prazo estipulado ganha o prêmio. Em *Dez anos mais jovem*, as mulheres participantes são indicadas pelos familiares ou amigos “preocupados” com sua aparência. Estas mulheres, com aparência envelhecida, inicialmente ficam expostas dentro de uma redoma de vidro na calçada de alguma rua movimentada para serem submetidas a uma pesquisa de opinião sobre sua idade. Após submeterem-se a intervenções faciais como limpeza de pele, aplicação de colágeno, botox, restaurações ortodônticas, finalizadas com maquiagem, tintura e corte dos cabelos, uma superprodução no vestuário e acessórios, voltam para a redoma de vidro e são novamente submetidas à pesquisa: pela aparência facial e vestuário os transeuntes atribuem-lhes uma idade e, é claro, elas aparentam ter, agora, no mínimo, dez anos a menos. Em *Esquadrão da moda*, especialistas em moda indicam, para mulheres e homens, roupas que disfarcem gorduras indesejadas, alonguem a silhueta, enfim enquadrem o corpo na versão considerada “normal”, isto é, magro e jovem. Todos os programas, aparentemente, se inscrevem no “politicamente correto”, uma vez que dele participam mulheres e homens “comuns”, negras/os, brancas/os, asiáticas/os, hispânicas/os e a preocupação é a “saúde” e o “bem estar” das pessoas. Já no programa *Tudo Sobre Sexo com Dr. Drew: Sexo, Drogas e Cirurgia* – “saiba o que algumas pessoas fazem para modificar a própria anatomia e melhorar a vida sexual”, especialistas apresentam casos de pessoas que “mudaram de sexo”, mulheres que fizeram a reconstituição do hímem, homens que se submeteram a intervenções para aumentar o tamanho e espessura do pênis. Em *Falando de Sexo*, a apresentadora Sue Johanson, uma enfermeira septuagenária, promete “tirar todas as suas dúvidas, das mais prosaicas às mais particulares, em relação ao sexo e da maneira mais divertida possível”. A série: *Simplesmente Sexo: Terceira Idade*, tem a seguinte descrição:

³³ *Você é o que você come* - GNT 41. *Dez anos mais jovem* - H&H 55; *Falando de Sexo* - GNT 41; *Tudo Sobre Sexo com Dr. Drew: Sexo, Drogas e Cirurgia* - H&H 55; *Simplesmente Sexo: Terceira Idade* - H&H 55. *Simplesmente Sexo: Imagem Corporal* - H&H 55.

“muitos acham que chegar à terceira idade é sinônimo de fim da atividade sexual. Este episódio mostra que sexo pode existir em qualquer idade”. Em *Simplesmente Sexo: Imagem Corporal*, pretende-se responder a questão: “qual a importância do visual na vida sexual? Este episódio discute como a imagem do corpo influi no sexo”. Os programas referidos, para mim, situam-se nesta ordem tecnocientífica-empresarial apontada por Sant’Ana (2002, p. 108); e trago um excerto da autora para finalizar estas reflexões, já que, como ela afirma, esta nova ordem

instiga todos a utilizar o próprio corpo apenas como um móvel que se acessa por toda a parte e que se modifica e se configura como se quer, mas raramente o encoraja a funcionar como um *elo* entre as potências dos demais corpos, criando, com eles, de fato, o desenho de uma rede aberta a configurações relacionadas à cada situação na qual cada corpo é nada mais e, também, nada menos que um dos nós.

De acordo com Goellner (2003, p. 28), o corpo “não é algo dado a priori, nem mesmo universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções (...). É também o seu entorno”. O corpo é, também, a roupa que o veste e os acessórios que o adornam, os sentidos que nele se incorporam, construído pela linguagem ao nomeá-lo, classificá-lo, definir o que é normal e anormal, o que é considerado saudável, jovem e belo. Assim sendo, o corpo, os gêneros e as sexualidades são fruto da interação natureza/cultura, ou seja, são construções social, cultural e histórica, pois como afirma Louro (2000, p. 11),

os corpos ganham sentido socialmente e a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Dizer que as identidades sexuais e de gênero são socialmente construídas implica pensar que elas não são “naturalmente” dadas, nem essenciais, ou seja, diferentes culturas em diferentes momentos históricos constituem, de maneiras diversas, o sentido das práticas sexuais e de gênero assim como os sujeitos e seus lugares sociais. Weeks (1999, p. 43) adota o termo *construcionismo social* para argumentar que “só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico”; assim, podemos apreender as “várias relações de poder que modelam o que vem a ser considerado normal ou

anormal, aceitável ou inaceitável” com relação à sexualidade e às identidades sexuais e de gênero.

Buscando problematizar o corpo e chamar a atenção para os discursos e práticas sociais que, ao se articularem e serem postos em circulação, o produzem, Souza (2000) realizou um estudo sobre como alguns professores(as) de Biologia falam do seu corpo e do corpo em suas práticas pedagógicas. Neste estudo, as narrativas analisadas foram produzidas a partir de fotos de família e de imagens de revistas. A autora toma como pressuposto que “os sentidos que atribuímos ao nosso corpo e a nós mesmos – quem somos – são produzidos nos processos de significação cultural” (SOUZA, 2000, p. 96) e ancora sua pesquisa em proposições foucaultianas e na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais.

A leitura do artigo de Souza possibilitou reafirmar meu interesse em empreender a viagem que me propus para problematizar os processos de inscrição dos corpos nos padrões culturais vigentes e as implicações destes processos nas práticas educativas de profissionais da educação. Como e o que estes profissionais aprenderam sobre o corpo/sexualidade na família, na escola e outros grupos de convivência? Que vozes ressoam em tais aprendizagens? Que zonas de silenciamento se instauraram e que normas de controle do corpo e da sexualidade foram estabelecidas nestas instâncias? Que marcas estão inscritas nesses corpos? Para Britzman (2000, p. 85), “a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas”. Deste modo, o corpo aprende a ficar horas sentado, retardar a satisfação das suas necessidades fisiológicas em nome dos horários (só pode fazer lanche e ir ao banheiro no recreio), aprende posturas consideradas adequadas aos gêneros, aprende a adequar-se aos critérios morais, higiênicos e estéticos do grupo a que pertence. Pertencer ao *grupo dos professores* significa adequar-se a quais critérios? Que processos de in-corporar, de resistir às imposições culturais foram vividos pelos professores e professoras ao longo de sua escolarização? Que rituais de passagem, que marcas estão inscritas nesses corpos? Que dores e que prazeres viveram na escola? *Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é*, nos diz Caetano Veloso³⁴.

O corpo viabiliza a nossa existência e concretiza as possibilidades de *pensar sobre* e *relacionar-se com* o mundo. A partir do corpo, inserido em relações de poder, criamos as linguagens, os símbolos/signos que tentam dar conta de socializar aquilo que entendemos de mundo. Na tessitura de nossas vidas, em cada corpo, o conjunto de sons pode estar afinado ou

³⁴ VELOSO, Caetano. *Dom de Iludir*, música de 1982.

desafinado. A regência desta orquestra está imbricada com a produção de significados e sentidos construídos na cultura. Por estarmos em constante processo de produção da existência, temos possibilidades de construirmos, a cada instante, novos significados e sentidos para a corporeidade. Gênero e sexualidade são alguns marcadores identitários que vão se inscrevendo em nossos corpos ao longo dos processos educativos que vivemos na família, na escola e em outros grupos de convivência. No interior destes espaços educativos imposições culturais vão produzindo corpos adequados aos critérios higiênicos, morais e estéticos vigentes.

Também podemos perguntar sobre como e o que os profissionais da educação aprenderam sobre a adequação dos corpos nos cursos de formação inicial. Como já referi, nas discussões sobre cursos de formação de professores raramente entra como ponto para o debate a temática corpo/sexualidade, mesmo que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais implantados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1997, p. 34) “a orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados”. Sendo a Orientação Sexual um tema transversal, ela deveria se realizar “de duas formas: dentro da programação, através dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extra-programação, sempre que questões relacionadas com o tema surgirem nas situações emergentes que exigem do professor”. Os chamados temas transversais apontam que “conhecimentos considerados socialmente relevantes precisam ser contemplados em todas as escolas brasileiras, respeitando-se as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas.” (BRASIL, 1997, p. 29).

Tomando-a como tema transversal, em tese, qualquer professor, de qualquer área, teria condições de promover discussões sobre sexualidade nas escolas. Porém, os profissionais da educação, em geral, não se consideram preparados para tal, pois alegam que não tiveram em seus cursos de formação as informações e subsídios que lhes permitissem construir um referencial para discutir esta temática no cotidiano da sala de aula. Entendo que, mesmo não estando preparados pela academia, estes profissionais promovem educação sexual com as informações e os regramentos que incorporam no cotidiano de suas vivências, uma vez que a sexualidade, no dizer de Louro (1997, p. 81), “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”, os profissionais que nela atuam reproduzem/produzem os significados/sentidos sobre

sexualidade e gênero circulantes em nossa sociedade que foram aprendidos ao longo do viver em família, na comunidade e nos grupos de convivência. Não é algo que possa simplesmente ser “desligado” num determinado ambiente.

Para os pesquisadores do Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX, os PCNs, com os temas transversais, ainda que com as devidas críticas, destacaram a sexualidade e a orientação sexual como temática relevante para discussão nos estabelecimentos de ensino. Consideram que foi o primeiro reconhecimento oficial, de porte nacional, da necessidade de implantar programas de orientação sexual nas escolas nos dias de hoje (MEYER, RIBEIRO e RIBEIRO, 2003). Porém, Altmann (2001) adverte que os PCNs não problematizam as categorias sexualidade, heterossexualidade e homossexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica e apresentam uma visão da sexualidade vinculada ao biológico e às funções hormonais. Já Balestrin (2007, p. 2) observa que, mesmo com os PCNs, com as pesquisas desenvolvidas e com projetos de capacitação de professores/as realizados, ainda assim a sexualidade “não é uma temática digna de muita atenção nas escolas - o tempo que se ‘gasta’ com ela é reduzido frente à necessidade de ampliar sua discussão – o que é oficialmente reconhecido”. Vale ressaltar que esta temática – corpo/sexualidade – envolve uma rede de discursos moralizantes, disciplinadores, que constituem a prática pedagógica desde a educação infantil, quando as crianças vão sendo gradativamente socializadas para se tornarem educandos e alunas – ocupando um lugar, relacionando-se de certos modos com seu próprio corpo e com o corpo dos outros. Desse modo, tratar as sexualidades na escola implica percorrer esses caminhos, problematizá-los, reinventá-los e é, neste sentido, abordar um tema ameaçador.

Como nos constituímos professor e professora através da educação de nossos corpos na escola? Costa e Silveira (2006) apresentam uma discussão importante sobre a questão das representações do trabalho docente, a vinculação entre magistério, feminilidade e as relações entre poder, saber e gênero. As professoras, afirmam as autoras, comumente são representadas como aquelas que afagam e cuidam e os professores, ao contrário, estão sempre vinculados ao mundo da atividade científica, da ação, do comando. Que corpos se adaptam a essas vinculações? Para a professora, um corpo de mãe, acolhedor. Para o professor, um corpo de atleta, ágil.

O modo como estudamos o corpo humano nas aulas de Ciências e de Biologia nos leva a pensar que aquele corpo estudado não tem qualquer ligação com o corpo do/da

professor/a e do/da aluno/a. Deste modo, acabamos aprendendo por meio das representações³⁵ de gênero e sexualidade que vinculam estes marcadores identitários à natureza e à biologia e, assim, vamos construindo nossas representações de corpo e sexualidade.

Devemos considerar que as possibilidades de participar de Congressos e Seminários promovidos por diversas instituições para profissionais da educação hoje são muito maiores do que há duas décadas. Existe um vasto material bibliográfico produzido sobre muitas destas questões, com posicionamentos políticos e abordagens teóricas distintas. Ou seja, este é um tema que se *espraia* por diferentes cenários e contextos, que chega às delegacias por meio de denúncias de assédios e violências; aos tribunais em processos de relacionamentos considerados fora dos padrões formais, como os casamentos homo-afetivos, por exemplo; que anda pelos becos, pelos bares, nas ruas, em todos os lugares, conforme inspiração apresentada por Chico Buarque; que está nas rodas de conversas nos pátios das escolas, na sala dos professores, na cozinha, nos banheiros, inclusive nos textos escritos em portas, cadeiras e carteiras das salas de aula, mas que é negado como tópico de aprendizagem escolar. Tomamos conhecimento sobre corpo e sexualidade através dos jornais, revistas, filmes, anúncios publicitários; o tema aparece nos videogames, nos *sites* da Internet, nos inúmeros programas de canais de televisão. Estes outros lugares de aprender sobre sexualidade, essas outras instâncias educativas, integram as denominadas *pedagogias culturais* (STEINBERG, 1997). Estes espaços são produtores de representações e regulam nossas vidas. Assim, na mídia estão em circulação as mais variadas informações sobre corpo e sexualidade, que incorporam discussões de algumas áreas do conhecimento produzindo verdades sobre o tema. Os discursos sobre a saúde, juventude e beleza do corpo também são veiculados com insistência pela mídia em programas de rádio e televisão com debates com especialistas, geralmente psicólogos, ginecologistas, sexólogos para “esclarecer” os/as ouvintes/espectadores. Alguns programas *talk show*³⁶, tanto na TV aberta quanto nos canais por assinatura, se pretendem educadores do público, ao abrir espaços para perguntas e esclarecimentos, em geral por telefone ou *e-mail*. Falamos muito mais de sexo hoje do que em

³⁵ No contexto desta tese, representação é entendida como “a própria materialidade daquilo que se nomeia, que se torna visível”. A representação na concepção materialista “focaliza o discurso, a linguagem, o significante, e não a imagem mental, a idéia, o significado. A representação é aquilo que se expressa num texto literário, numa pintura, numa fotografia, num filme, numa peça publicitária.” (SILVA, 1999, p.127); e ainda “A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento.” (SILVA, 2003, p. 32).

³⁶ **Márcia** - Rede Bandeirantes. Márcia entrevista convidados e leva profissionais, como psicólogos e advogados, para oferecer entretenimento, informação e orientação aos telespectadores.

Internet: em um *site* de busca com a palavra sexualidade: Resultados 1 - 10 de aproximadamente 4.290.000 páginas em português sobre sexualidade. Acessado em junho de 2008.

outros tempos: confessamos aos amigos íntimos ou aos terapeutas nossas dúvidas e/ou práticas sexuais. Como aponta Foucault (1985), o discurso sobre sexo em nossa sociedade, longe de ser reprimido, é estimulado. Porém, este estímulo é um dos modos utilizados pelo poder para cultivar o campo da sexualidade e refinar as técnicas de disciplinamento dos corpos.

Entretanto, parece que a existência dessa profusão de informações, a relativa facilidade de acesso a elas e as muitas “conversas” sobre sexo não alteraram significativamente as práticas pedagógicas no interior da escola. Nos encontros com os/as professores/as em todos os projetos de extensão que tenho desenvolvido, percebo dificuldades, para encaminhar as questões relativas às manifestações sexuais dos/as educandos/as, similares àquelas que eu sentia no início da minha carreira profissional. Cabe perguntar: de que ordem são estas informações, quem as produziu e dentro de quais regimes de verdade? O não saber como encaminhar as demandas vindas dos estudantes parece apontar para dificuldades em lidar com nosso corpo e com nossa sexualidade, regulados por normas culturais que nos constituíram e (des)regulados pelos novos discursos que circulam na mídia, por exemplo.

Os estudos referidos nesta seção me ajudaram a vislumbrar como são encaminhadas algumas discussões sobre formação docente e, também, como corpo, gênero e sexualidade são tematizados por alguns autores, em algumas áreas do conhecimento. A viagem continua e em cada estação recorro à bússola e aos mapas, tanto para verificar a rota de navegação quanto para checar a lista de ingredientes que faltam para elaborar a *paella*. Na próxima seção, anuncio alguns ingredientes mais específicos que também considere relevantes para realizar as análises das questões desta tese, não com o intuito de encontrar as respostas, mas, antes, como Riobaldo³⁷, para aprender “a fazer maiores perguntas” e perceber que “o importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”

³⁷ Personagem que narra sua história no livro *Grande sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa.

A ESCOLHA DE INGREDIENTES PARA COMPOR AS FERRAMENTAS TEÓRICAS

Ainda explorando as metáforas da culinária e da viagem, penso que elas também são apropriadas para me referir aos Estudos Culturais. As viagens dos navegadores possibilitam o contato com muitas culturas. O viajante entra em contato, dentre uma infinidade de aspectos, com a gastronomia de cada lugar e, dependendo de suas escolhas, descarta ou incorpora práticas culinárias que se vão mesclando ao seu repertório gastronômico. Atualmente, passando da cozinha considerada tradicional ao *fast-food*, podemos encontrar comidas “típicas” de diversos lugares do mundo numa mesma cidade.

A alimentação do brasileiro tem uma mescla de ingredientes e temperos indígenas, portugueses e africanos, entre outros. Para Quintas, (2005, p. 9) “o espaço reservado à cozinha da casa-grande patriarcal agrupou o encontro de raças, combinando emoções com temperos, sentimentos com receitas culinárias, saudades com cheiro e gosto de condimentos.” Cada uma destas culturas olha de uma determinada maneira para os alimentos, para o modo de prepará-los e de comê-los: na utilização dos ingredientes e dos temperos, nos acompanhamentos e nas misturas, nas proibições e nas liberações. Santos (2005, p.1) aponta que “cozinhas locais, regionais, nacionais e internacionais são produtos da miscigenação cultural, fazendo com que as culinárias revelem vestígios das trocas culturais.” Para Revel (apud SANTOS, 2005, p. 4), a cozinha “é arte desde que se considere a representação dos sabores, é o universo onde convivem intuição, sensibilidade, imaginação e criatividade, permitindo múltiplas dimensões e integrações e é, também, um espaço de desaparecimentos, de perdas e destruições.”

Na colonização brasileira, os jesuítas desempenharam a tarefa de introduzir, nos núcleos populacionais que se formavam junto aos engenhos, os cânones da Igreja Católica, entre eles as regras alimentares (CALOCA, 2005). Em *A História da Alimentação no Brasil: cardápio indígena, dieta africana, ementa portuguesa, e cozinha brasileira*, Cascudo (1983) caracteriza a alimentação no Brasil colonial a partir dos alimentos nativos e afirma que “em momentos rituais ou cerimoniais o alimento é um elemento fixador psicológico no plano emocional e comer certos pratos é ligar-se ao local ou a quem o preparou”. Com estas e outras referências, os brasileiros foram imprimindo em seus corpos os modos de produzir os alimentos e de consumi-los.

Dentro do campo metafórico gastronômico, penso que alguns pratos poderiam ser tomados como metáfora dos Estudos Culturais. A *paella*³⁸ é o prato que me vem à mente, por ser elaborado com uma variedade de ingredientes que, num primeiro olhar, parecem não combinar. Porém, a mistura de saberes produz sabores inesperados. Ao ler pesquisas e artigos da linha de Estudos Culturais do PPGEDU/UFRGS, e as possibilidades de combinações diversas que esta abordagem proporciona, pensei na feitura destas pesquisas como as de uma *paella*.

Há diferentes versões para o surgimento deste prato. Alguns historiadores atribuem sua invenção aos povos que habitavam os arredores de castelos e feudos e que, utilizando-se de restos de alimentos de banquetes, acrescentavam arroz e açafrão e preparavam novas refeições. Outros historiadores situam o surgimento da *paella* entre os Séculos XVI e XVII, na região de Valência. De acordo com estes historiadores, os camponeses valencianos costumavam preparar alimentos em uma panela redonda, ampla e rasa, com alças, a que davam o nome de “*paella*”. Carregavam consigo azeite, arroz, sal e, no momento da preparação do alimento, incorporavam os ingredientes disponíveis no local, como caças, legumes e temperos, em um ritual de sociabilidade e congratulação.

A receita valenciana foi sendo alterada, a partir de sua incorporação em outros lugares, seguindo com os imigrantes, e a ela foram sendo agregados novos ingredientes, adaptando-se a outras regiões. Surgiram a “*paella marinera*”, à base de peixes e frutos do mar; a “*paella mista*”, que conjuga peixes, frutos do mar e carnes; a “*paella negra*”, com tinta de lula; além das variantes apenas com verduras, alcachofra ou fígado.³⁹

O prato valenciano foi se alterando no movimento dos viajantes, com a introdução de outros temperos e ingredientes disponíveis nos lugares de passagem. Também os Estudos Culturais estão em contínuo movimento, sempre mudando, à medida que se alteram os contextos sociais, culturais, políticos. No dizer de Costa (2000, p. 26) “trata-se das ‘viagens’ de estudos que, ao mesmo tempo em que abordam questões do âmbito da cultura global adquirem os contornos e matizes das configurações locais, reinventando-se constantemente nos seus questionamentos e perspectivas de análise”.

Alguns ingredientes se mantêm na preparação de uma *paella*, assim como nas pesquisas produzidas nos Estudos Culturais que, em sua multiplicidade de formas e

³⁸ Em anexo receita de uma *paella* valenciana.

³⁹ Informações obtidas no site: http://www1.uol.com.br/cybercook/colunas/cl_gm_taste_paelha.htm. Acessado em 19 out. 2005.

abordagens, se ocupam das relações entre cultura, saber e poder. Nas palavras de Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 13) os Estudos Culturais se configuram como “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar (...) estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade”. Estes autores enfatizam que, embora os Estudos Culturais se utilizem de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por projetos de pesquisa particulares, eles não podem ser tomados como sendo “simplesmente qualquer coisa”, pois, “partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (BENETT, apud NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, p. 11). Os autores citados também apontam que, nesta perspectiva, são analisadas as relações de poder envolvidas no tema que estamos pesquisando e o papel do pesquisador dentro destas relações.

Meyer (2001, p. 72-73) enfatiza que as pesquisas realizadas no campo dos Estudos Culturais “mais do que buscar a verdade, preocupam-se com a produção de conhecimentos para compreender o mundo cotidiano e as relações que nele se processam”. Para Meyer, as críticas internas, em torno das “teorizações, metodologias e objetos de estudos”, fazem com que este campo seja “ao mesmo tempo instável e contestado”. Os Estudos Culturais estão comprometidos com a produção, recepção e uso de variados textos, tomados como “todas aquelas formas auditivas, visuais e eletronicamente mediadas de conhecimento” e, também, “com a forma com que eles estruturam as relações sociais” (GIROUX, 1995, p.98). A combinação de sabores produz variadas *paellas* e a articulação de saberes nos Estudos Culturais “fornece ferramentas poderosas tanto para *compreender* o que se passa no mundo contemporâneo, quanto para *tentar articular* alternativas viáveis que nos livrem dos impasses a que chegou a Modernidade”, afirmam Wortmann e Veiga-Neto (2001, p. 34-35, grifos dos autores).

Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003) ressaltam que as pesquisas desenvolvidas pelos Estudos Culturais “utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da Psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos” (p. 40). As pesquisas realizadas nesta abordagem prestam atenção às práticas sociais, analisando as condições para produção de identidades, discursos sobre gênero e sexualidade, posições assumidas em relações de poder. Na composição desta tese, tomei como ingredientes indispensáveis algumas noções teóricas que, embora não tenham sido exaustivamente desenvolvidas aqui,

ficaram subjacentes às análises e interpretações. Considerei relevante articular, nesta composição, linguagem, discurso, poder, verdade, corpo, sexualidade e identidades sexuais e de gênero.

Para Costa (1999, p. 119) “nossas ferramentas teóricas são como óculos, lentes, que nos permitem enxergar algumas coisas e não outras (...) ao problematizarmos um determinado campo, objeto ou fenômeno, nós estamos inventando algo novo com as nossas ‘lentes’”. Com estas “lentes” pretendo olhar para as narrativas autobiográficas dos educadores/as e estabelecer as relações possíveis ao articular às experiências vividas as noções teóricas que recolho para seguir viagem.

INGREDIENTES PARA A ELABORAÇÃO DE UMA *PAELLA* INVESTIGATIVA

As palavras não apenas representam, mas instituem as coisas, nomeando, definindo o mundo e construindo aquilo que entendemos por realidade. Em sua dimensão instituinte, a linguagem não reflete significados que existiriam no mundo como um “espelho variavelmente translúcido de uma verdade anterior” (SILVEIRA, 2002, p. 120). É na linguagem que se produzem os sentidos compartilhados socialmente, num processo ativo, conflitivo, instável, móvel, fruto de relações de poder. Na linguagem, se produz “aquilo que reconhecemos como certo/errado, normalidade/desvio, nós/eles, homem/mulher” (MEYER, 1999, p. 60), o que significa entender que é na linguagem que se produzem verdades e se colocam em ação os mecanismos e estratégias de subjetivação. É na linguagem que se instituem lugares a partir dos quais nos posicionamos e somos posicionados, como indivíduos ou grupos, e a partir dos quais falamos o que falamos e somos mais ou menos autorizados a falar sobre sexualidade, por exemplo. A linguagem atravessa e constitui nossas práticas, institui e demarca os lugares de homens e mulheres, não somente quando oculta a mulher, ao utilizar a expressão *homem* para designar toda a espécie humana, mas, também, pelas diferentes adjetivações, associações e analogias atribuídas aos gêneros, às sexualidades. Para Giroux (1995, p. 95) “analisar como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos” constitui-se num desafio pedagógico. O meu desafio nesta tese foi, então, considerar os discursos que se produzem sobre sexualidade na família, na escola e em alguns espaços de sociabilidade como instituidores de sentidos, de realidades e de

sujeitos, e analisar como os discursos sancionados ou proibidos sobre sexualidade e o saber que neste campo se produz subjetivam e instituem maneiras de narrar-se e de narrar acontecimentos e práticas.

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2002a) define o discurso como o conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação constituindo o que podemos chamar, por exemplo, de discurso científico, discurso clínico e discurso psiquiátrico. O discurso não apenas descreve os objetos, mas os fabrica. Dizendo com palavras de Foucault (2002a, p. 56) “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam”.

Para Silva (2000, p. 43) os discursos constituem “conjuntos de expressões verbais amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais”, instituições entendidas aqui em sentido amplo. Eles são constituídos em jogos de relações e funcionam em rede. Prestar atenção aos discursos seria, nesse ponto de vista, observar as condições que possibilitam certos modos de dizer as coisas, certos modos de pensar e de narrar a sexualidade.

Em *História da Sexualidade I - A vontade de saber*, Foucault (1985, p. 16) examina as condições históricas que colocaram o sexo em discurso, buscando determinar que relações de poder e de saber sustentam as práticas e discursos sobre sexualidade. Ele indaga: “Por que se falou da sexualidade e o que se disse? Quais os efeitos de poder produzidos pelo que se dizia? Quais as relações entre esses discursos, esses efeitos de poder e os prazeres nos quais se investiam? Que saber se formava a partir daí?”.

No capítulo IV desta mesma obra, Foucault apresenta os quatro conjuntos estratégicos relativos ao dispositivo da sexualidade no Ocidente: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso. Para o autor, a sexualidade é uma invenção social constituída a partir de múltiplos discursos sobre o sexo. Estes discursos instauram saberes que produzem “verdades”, regulam e normatizam as formas “legítimas” de viver a sexualidade. Para Foucault (1985, p. 100),

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.

Ao falar de sexo, precisamos levar em consideração quem fala, os lugares e pontos de vista de quem fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que se diz sobre o assunto, constituindo saberes tomados como verdadeiros. É necessário investigar como somos subjetivados para determinadas condutas sexuais analisando “como o poder penetra e controla o prazer cotidiano, saber sobre que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar até as mais tênues e mais individuais das condutas.” (FOUCAULT, 1985, p. 16).

Os discursos se articulam de maneira provisória, “numa rede tecida por e a partir de múltiplas correspondências, relações de poder, incongruências e conflitos, o que produz a idéia de unidade”, nos lembra Meyer (1999, p. 53). A autora coloca em questão esta suposta unidade, indagando quais conexões, quais fragmentos, quais conflitos e quais poderes atuam para produzir certos regimes de verdade. Inspirada nesta análise pude pensar nas articulações de saberes, poderes e práticas que constituem uma “unidade” de discursos sobre a sexualidade nos relatos dos/as educadores/as. Se, como acentua a autora, o discurso produz conhecimento, a motivação para analisar textos ou narrativas produzidas por sujeitos em particular, foi buscar as conexões entre os discursos que instituíram verdades em tempos e culturas particulares.

No campo dos Estudos Culturais, a discussão em torno da noção de poder e sua relação com a produção de culturas e de subjetividades assume lugar central. Para pensar a produtividade do poder, operando na construção de saberes, de práticas e de sujeitos, percorro alguns caminhos apontados por Foucault. O estudo do poder em suas obras está vinculado à sua preocupação com a constituição do sujeito que é tomado em dois significados: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 235). De acordo com Fonseca (1995, p. 25), podemos ver em Foucault uma preocupação em compreender as práticas que, em nossa cultura, fazem do homem um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída. Na perspectiva foucaultiana, o poder é tomado como uma ação sobre as ações que, agindo sobre o corpo, atuam produzindo, regulando e governando a ação dos sujeitos, “aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder.” (FOUCAULT, 2002a, p. 183). Na perspectiva pós-estruturalista, o corpo, o

gênero e a sexualidade são construtos histórico-culturais e, portanto, são produtos e efeitos das relações de poder que os constituem.

Para Foucault, poder se refere a uma multiplicidade de correlações de força, operando por entre as práticas, não sobre elas, constituindo-as. Esta noção de poder pulveriza e inverte a concepção corrente, na qual o poder é visto como centralizado, aplicado de cima para baixo e tem natureza e caráter punitivo ou restritivo. O poder, numa perspectiva foucaultiana, se exerce no interior de relações sociais, circula em todas as direções e a partir de muitos pontos. Abandona-se a idéia de um poder central, repressivo, para a de um poder multifacetado, produtivo e que implica resistência. No interior destas relações de poder, nas palavras de Foucault (2002a, p. 183) “os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.”

O poder opera produzindo idéias, palavras, verdades e, nessa direção, Foucault (2002b, p. 12) afirma que a verdade não existe fora do poder, uma vez que está circularmente ligada a relações de poder. Para ele,

a verdade é deste mundo, é produzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ da verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instancias que permitem distinguir os discursos verdadeiros dos falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Em relação à sexualidade, há um leque de discursos que se articulam, na família, na escola, nas diferentes áreas do conhecimento, na mídia, na igreja, na publicidade e que, muitas vezes, se contrapõem, marcando práticas e posicionando indivíduos. Os olhos vigilantes da família sobre a conduta das crianças, os ensinamentos religiosos sobre pecado, as práticas escolares voltadas para controlar os corpos infantis, gerir o tempo e governar os desejos, os rituais de exame e de confissão das práticas sexuais, tudo isso compõe discursos e mecanismos de uma política ou regime de verdade em relação ao verdadeiro/permitido ou sancionado aos prazeres e desejos do corpo.

A verdade se produz e se reforça nas relações que os discursos põem em funcionamento. Os regimes de verdade, ou aquilo que consideramos verdadeiro em termos de

sexualidade, resultam de jogos que os discursos colocam em funcionamento, instituindo o que devemos acolher, o que devemos condenar, o que seriam práticas normais e desviantes em se tratando da sexualidade. Jogo, neste contexto, se refere a “um conjunto de regras de produção da verdade, um conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado que não pode ser considerado, em função de seus princípios e de suas regras de procedimento, como válido ou não, como vencedor ou perdedor” (FOUCAULT apud CASTRO, 2004, p. 345).

A produção e circulação de saberes por meio de publicações de “tratados” sobre sexualidade como o Relatório Kinsey (1948) e o livro *A conduta sexual humana* de Masters e Johnson (1981), duas publicações que fizeram sucesso entre os interessados pelas questões da sexualidade, são, por exemplo, estratégias para fazer circular verdades sobre sexo e os modos de viver a sexualidade. A verdade produz e se apóia em práticas pedagógicas que vêm de múltiplos espaços, em meios de comunicação, sistemas de edição de informações, laboratórios, bibliotecas, etc.. Para encontrar respostas sobre as dúvidas em relação à sexualidade que os mobilizava, dois profissionais da educação participantes desta pesquisa relataram ter “devorado” enciclopédias sobre sexo na juventude. Andréia conta que *a minha irmã ganhou três livros de uma mulher, ganhou um sobre o homossexualismo feminino... daí eu devorava aqueles livros na casa dela. Eu devia ter uns, 13,14 anos. Eu queria ler era escondido. Para Rodrigo os pais compraram uma enciclopédia de sexualidade... eu lia aquela coisa de cabo a rabo, as posições sexuais mesmo... eu tinha uns doze anos... eu sabia de cor e salteado, aquilo era uma coisa que me excitava muito, eu lia aquele negócio direto.*

Para Foucault (2002b), existem características importantes da produção da verdade na sociedade em que vivemos: ela está centrada na forma do discurso científico e nas instituições que produzem e fazem circular esse discurso; dizendo de outra forma, o discurso científico é produzido e funciona como verdadeiro, sobrepondo-se ao senso comum, ao discurso mágico, entre outros. Outras características referem-se ao fato de a verdade ser produzida e incitada constantemente por questões econômicas e políticas; ser objeto de difusão e consumo, a partir de diversos mecanismos e instituições; ser produzida em lugares específicos, mas não exclusivos, tais como escolas, universidades, hospitais, meios de comunicação, e ser parte dos embates, confrontos e lutas sociais em torno das regras que organizam e definem o que é tomado como verdadeiro e que, definindo qual verdade, produzem efeitos específicos de poder.

Nesta perspectiva, a verdade não é a mesma em diferentes tempos e contextos culturais. Castro (2004) argumenta que, numa perspectiva foucaultiana, é necessário considerar a verdade como acontecimento, em sua produção dispersa, descontínua, interrompida. Trata-se de uma verdade que não é universal, mas que tem geografia e calendário, isto é, ela é produzida em lugares e tempos determinados. Assim, ao olhar para as narrativas dos educadores, procurei ver a emergência dos discursos sobre sexualidade que funcionaram como verdadeiros na família, na escola nos demais espaços de sociabilidade e as formas como hoje eles são narrados por esses sujeitos.

A narrativa configura a experiência humana, diz Arfuch (2002b, p. 23), dando conta “dos processos de autocriação, das tramas de sociabilidade da experiência histórica, (...) da construção das identidades individuais e coletivas”. As análises das narrativas ganham espaço em um duplo movimento: por um lado, como reflexão sobre o próprio processo de produção dos relatos e, por outro, como interpretação narrativa de fatos vividos. A história oral, a história de vida e as narrativas autobiográficas são amplamente utilizadas para tematizar as identidades, e abrem um amplo arco de possibilidades teóricas e metodológicas. Neste sentido, me interessaram nas narrativas dos profissionais da educação, os modos como foram se instituindo verdades sobre a sexualidade, sobre identidades sexuais, de gênero, sobre como se socializaram experiências e se autorizaram ou interditaram condutas sexuais. Para Larrosa (1994, p. 69), “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. De acordo com Arfuch (2002a), o estudo das identidades se tornou recorrente, nos últimos tempos, em diversos campos acadêmicos, nos quais se problematiza teoricamente o conceito e se analisam os modos como ele opera em casos particulares. Muitas pesquisas realizadas tematizam as identidades, entendidas no plural, para marcar um distanciamento das concepções universalizantes e dos grandes relatos.

Os processos que resultaram como subprodutos, da globalização, tais como o fortalecimento de identificações regionais, étnicas, religiosas e lingüísticas, contribuíram para dar visibilidade a este tema. A afirmação constitutiva de muitos grupos sociais, enquanto diferentes, tem marcado o cenário político dos últimos anos, expressando novas formas de cidadania. Identidades de gênero, culturais, etárias e sexuais emergem com suas demandas, no espaço urbano, na mídia, buscando reconhecimento e garantia de direitos. Estas identidades, que se manifestam e se constituem em relações assimétricas de poder, “não supõem um harmônico igualitarismo, mas um terreno de alta conflitividade”, para dizer com palavras de

Arfuch (2002a, p. 19). Identidades plurais, fragmentadas, diaspóricas, dando conta de uma noção de sujeito não essencial e nem único, mas des-centrado, constituído discursivamente.

Hall (2000) escreve, em seu artigo “Quem precisa de Identidade”, que é necessário problematizar o conceito de identidade, do ponto de vista teórico e político. Teoricamente, é necessário colocar *sob rasura* o conceito, marcando seu caráter provisório, fragmentado, instável, não natural e nem fundante. Para o autor, identidades são construções narrativas de nós mesmos e não propriedades dadas, naturais ou herdadas; elas não são definidas biologicamente, mas sim historicamente. A identidade é vista como uma “‘celebração móvel’ formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000, p. 13). Do ponto de vista político, é necessário rearticular sujeitos e práticas discursivas, analisando como elas nos constituem, para ocupar determinadas posições, certos campos de atuação e modos de ser.

É no processo de diferenciação que a identidade e a diferença são produzidas. Assim sendo, elas são interdependentes. A identidade e a diferença resultam de um processo de produção simbólica e discursiva. Quando digo “sou mulher” estou afirmando que “não sou homem”; quando digo “sou heterossexual” estou afirmando que “não sou homossexual ou bissexual”. A forma afirmativa como dizemos da nossa identidade tende a esconder a estreita relação de dependência entre identidade e diferença (SILVA, 2003). Identidade e diferença estão imbricadas em relações de poder; elas não são apenas definidas, mas sim impostas. Fazemos uso do processo de diferenciação para demarcar fronteiras entre “nós” e “eles”, para marcar quem são os “normais” e quem são os “anormais” e para instituir relações de pertencimento. No terreno da sexualidade, esse processo de imposição de identidades de gênero e sexuais tem sido objeto de disputas entre os grupos sociais assimetricamente situados. A identidade referência da sociedade brasileira (e de grande parte das sociedades ocidentais) é o homem branco, heterossexual, de classe média. Portanto, o *outro* desta referência é toda a identidade que não coincidir com ela, ou seja, a mulher, o homossexual, o negro e o pobre, por exemplo.

A partir da década de 1970, o conceito de gênero passa a ser utilizado no campo dos Estudos Feministas, para referir-se à construção social do sexo, enfatizando “que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22). É no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros e as

concepções de gênero diferem em determinados momentos históricos, sociedades, e mesmo no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos que a compõem.

Para Scott (1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder. Desde o nascimento, homens e mulheres aprendem modos de ser e estar no mundo, formas de falar e de agir diferenciadas; se constroem genericados através de práticas que instituem gestos, condutas e posturas apropriadas a cada um/uma. Através de um longo e constante aprendizado cada um vai sendo colocado em seu lugar: menino/menina; filho/filha; aluno/aluna; marido/mulher; pai/mãe; professor/professora, entre outras tantas posições de sujeito.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia de essência, recusando assim qualquer explicação sobre os comportamentos de homens e mulheres pautada no determinismo biológico, que também serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O importante, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, lingüística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos. Assim, os estudos de gênero não se limitam aos estudos de/sobre mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso; e as pesquisas neste campo têm se voltado para o caráter relacional dos gêneros. Considera-se, também, que a construção dos gêneros se dá no entrecruzamento de outras categorias, como etnia, geração, classe social, religião, nacionalidade e sexualidade.

As identidades de gênero e sexuais estão inter-relacionadas; ambas não estão dadas ou acabadas e são sempre construídas; entretanto, elas não são a mesma coisa. As identidades sexuais constituem-se através dos modos de viver a sexualidade, sem parceiros, com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto ou de ambos os sexos. Já as identidades de gênero remetem à construção cultural de atributos de masculinidade e feminilidade (LOURO, 1997). Como salienta Louro (1995), além de uma ferramenta teórica potencialmente útil para os estudos das ciências sociais, os estudos de gênero despontaram como uma importante categoria analítica para a História, em especial para a História da Educação. O caráter político destes estudos pode ser considerado uma de suas marcas mais significativas:

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinham (e tem) pretensões de mudança (Louro, 1997:19).

Muitas pesquisas, sob a ótica da política de identidades, têm sido produzidas em alguns programas de pós-graduação nas universidades brasileiras. A luta dos grupos sociais marginalizados também têm conseguido dar maior visibilidade às questões de gênero, raça, etnia, sexualidade e identidades sexuais, entre outras. Assim, nos últimos anos, já é possível verificar uma certa transgressão nos padrões estabelecidos. A maior visibilidade das lutas das chamadas minorias sexuais traz consigo a possibilidade de uma maior aceitação da diversidade sexual e de que, mesmo em escolas e universidades mais tradicionais, como afirma Louro (2004, p. 207), “estudantes e docentes cada vez mais abandonem o caráter clandestino que acompanhava sua homossexualidade ou sua bissexualidade.” No entanto, os embates em torno da atribuição de significados no terreno da cultura continuam, uma vez que os sucessos conquistados pelos movimentos feministas e homossexuais são ainda insuficientes para garantir os direitos reivindicados por esses grupos. Para Britzmann (1996, p. 73), ao pensarmos sobre as questões da identidade, precisamos tanto vê-la como

fluida, parcial, contraditória, não unitária, (...) como efeitos constitutivos das relações sociais e da história, (...) como capaz de rearticular o desejo e o prazer. Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade.

Após este anúncio de alguns ingredientes teóricos com os quais operei na análise das narrativas, ao elaborar minha *paella* investigativa, na próxima seção apresento os ingredientes metodológicos utilizados para provocar a produção das narrativas dos/as educadores/as.

2 ELABORAÇÃO DA *PAELLA*: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Quando vamos cozinhar sabendo qual prato pretendemos elaborar, tendo uma receita à mão, colocamos sobre a mesa da cozinha todos os ingredientes e temperos na proporção indicada pela receita, providenciamos os utensílios e equipamentos que vamos utilizar e, seguindo o “modo de fazer”, misturamos os ingredientes e temperos, aguardamos o tempo de cozimento e nos deliciamos com a comida preparada.

Criar um prato novo significa inventar a receita e o modo de fazer, selecionar ingredientes e temperos que se imagina poder transformar num alimento saboroso, arriscar-se a dosar quantidades de cada um deles para produzir o prato que está sendo inventado e prever o tempo necessário para seu cozimento. Enfim, significa arriscar-se a não dar certo na primeira tentativa. Quando nos aventuramos numa cozinha experimental, está implícito que aceitamos estes desafios e que não desistiremos até conseguirmos o nosso intento: inventar uma comida nova para o deleite daqueles que vêem a comida como uma das possibilidades de nutrir o corpo, sentir prazer e partilhá-lo.

Como já referi no início da tese, lancei-me numa viagem por uma *cozinha experimental* para produzir a pesquisa, buscando investigar os modos como educadores aprenderam sobre sexualidade ao longo de suas vivências. Para construir minha *receita* e meu *modo de fazer*, li algumas propostas de dissertações e teses procurando inspirar-me nas *receitas* e *modos de fazer* criados por cada pesquisador. O estudo desenvolvido por Torres (2003) me ajudou a refletir sobre a viabilidade de utilizar narrativas autobiográficas escritas, uma das primeiras possibilidades pensadas por mim, como modo de acessar as vivências dos educadores. Para realizar sua investigação sobre as memórias musicais de alunas de um curso de graduação em Pedagogia, esta autora utilizou entrevistas orais e autobiografias musicais escritas pelas alunas. Ao ponderar sobre o uso destas metodologias em sua pesquisa, Torres destaca que as narrativas autobiográficas escritas foram mais sucintas do que as produzidas oralmente e aponta para a exigência formal em relação à escrita como um dos possíveis motivos para tal diferença na produção das narrativas. No caso da investigação que pretendia fazer, imaginei que a exigência formal da escrita, aliada ao tema sexualidade (que ainda permanece como tabu) poderia me levar a não conseguir educadores disponíveis para participar da pesquisa. A partir destas reflexões, dentre as possibilidades metodológicas para realizar esta investigação, optei por trabalhar com narrativas autobiográficas colhidas por

meio de entrevistas semi-estruturadas. Para Gaskell (2002, p. 65) a entrevista é uma metodologia para a produção de dados amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, pois

fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos.

Arfuch (2002b) também aponta que a entrevista tem sido amplamente utilizada tanto no meio midiático quanto no científico. De acordo com a autora, as entrevistas podem ser realizadas com questionários abertos, fechados, semi-estruturados ou ainda, sem nenhum questionário previamente elaborado. Em qualquer dos casos, no entanto, a forma dialógica é essencial para a produção de relatos, guiados pelos objetivos de cada entrevistador. Arfuch considera que entrevistador e entrevistado são co-autores dos relatos obtidos por meio das entrevistas e que o investigador precisa incluir como objeto de estudo, na pesquisa que está desenvolvendo, a situação deste jogo interativo que é a entrevista.

Zago (2003) faz, também, algumas reflexões sobre a utilização da entrevista como instrumento de produção de dados nas pesquisas. Para ela a produção teórica sobre o uso deste instrumento não pode ser pensada como receitas; assim, a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa e se apropriar da entrevista como “parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (p. 295). A entrevista, nas pesquisas qualitativas, não tem uma estrutura rígida, assim, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação.

Silveira (2002) refere-se à entrevista como “uma arena de significados” e apresenta alguns questionamentos importantes sobre a entrevista na pesquisa em educação. Esta autora propõe que na situação de entrevista examinemos as “imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2002, p. 120). A situação de entrevista pode ser tomada como um jogo atravessado por relações de poder e, neste jogo, tanto o entrevistador quanto o entrevistado, embora assimetricamente, exercem poder. O entrevistador se utiliza de diversas estratégias para fazer falar e o entrevistado, por sua vez, pode utilizar esta fala tanto para responder diretamente o que está sendo perguntando ou, no dizer de Silveira (2002, p. 126), “lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos”.

Após essas breves considerações sobre a entrevista e seu uso nas pesquisas qualitativas, passo a apresentar como realizei a viagem em busca de educadores que se dispusessem a participar desta pesquisa e como as entrevistas foram realizadas.

RELATOS ENTRETECIDOS NA VIAGEM

Investigar como profissionais da educação aprenderam sobre sexualidade. Por onde começar? Quais profissionais concordariam em participar? Onde localizá-los? De qual nível de ensino: educação infantil, ensino fundamental, médio e/ou superior? Muitas foram as possibilidades desenhadas até me definir pela coleta de relatos autobiográficos de profissionais da educação que se sentissem motivados a narrar suas trajetórias e os modos como aprenderam sobre sexualidade em casa, na escola, na rua.

Inicialmente, entrei em contato com profissionais que atuavam em escolas nas quais eu já tinha tido algum contato ou realizado projetos de extensão universitária. Também fiz o convite aos educandos de graduação e pós-graduação em duas palestras que realizei em duas universidades da região da Grande Florianópolis. Ao fazer o convite, informava sobre o meu interesse de pesquisa e esclarecia que o foco principal era saber como eles aprenderam sobre sexualidade na infância e juventude.

Dentro deste universo de possibilidades, inicialmente, 25 profissionais da educação se mostraram interessadas em participar da pesquisa. Porém, no momento em que entrei em contato para marcar a data da entrevista, cinco profissionais me disseram que não estavam mais dispostos a fornecer informações para a pesquisa. Outros quatro profissionais, embora tivessem concordado em participar, desmarcaram as datas das entrevistas por diversas vezes, o que me levou a concluir que se tratava de uma recusa tácita. Estes profissionais, possivelmente, já não se sentiam confortáveis para efetivar sua participação. Após a qualificação da proposta da tese, realizei mais duas entrevistas.

Assim sendo, construí o *corpus* desta tese com as narrativas autobiográficas de 18 profissionais da educação produzidas em entrevistas orais realizadas no período entre fevereiro de 2005 e março de 2006.

AS ENTREVISTAS E A ARQUITETURA DOS RELATOS

Com a intenção de produzir narrativas autobiográficas não “dos acontecimentos de um passado remoto, mas na experiência presente sobre o passado” e criar, por meio de entrevistas, um “espaço para o relato das práticas cotidianas de homens e mulheres no tempo” (Mattos, 2003, p.60), segui viagem para colher relatos.

Os estudos sobre a experiência educativa estão se valendo cada vez mais da investigação narrativa, é o que apontam Connelly e Clandinin (1995, p. 11-12), resultado de que “nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós seres humanos experimentamos o mundo.” Para os autores, “a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais ou sociais” e a narrativa é entendida por eles, tanto como o fenômeno que se investiga, quanto como o método da investigação.

Embora vejam a narrativa como importante instrumento para os estudiosos que se alinham com uma perspectiva qualitativa de investigação, Connelly e Clandinin (1995) apontam alguns cuidados metodológicos relativos ao uso desta ferramenta. O pesquisador precisa estar atento ao fato de que não basta preocupar-se com a questão ética ao fazer a negociação para recolher os relatos. Para além de estabelecer as responsabilidades entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa culminando com a assinatura do termo de consentimento informado, por exemplo, está a relação compartilhada em que se encontram pesquisador/participante, na qual “as duas narrações, a do participante e a do investigador, se convertem, em parte, graças à investigação, em uma construção e re-construção narrativa compartilhada.” (CONNELLY e CLANDININ p. 22). E estes autores apontam, ainda, que entre as muitas implicações da investigação narrativa está a de que “o participante está vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, está contando suas histórias com palavras enquanto reflete sobre suas vivências e se explica aos outros” (CONNELLY e CLANDININ p. 22-23). Durante as entrevistas que realizei pude constatar esta implicação, por exemplo, nos momentos de silêncio em que os/as educadores/as pareciam reviver o que estavam relatando. A escolha das palavras tanto para informar quanto para encaminhar o silenciamento de um fato e a emoção expressa nos rostos, no tom de voz, na postura do corpo, era diferenciada durante os relatos em que estavam envolvidos sentimentos de medo, dor, espanto, vergonha e alegria. Em alguns momentos me pareceu que

estes silêncios significaram o tempo necessário para autorizar ou interditar o relato de uma recordação.

Como elaborar e narrar uma história sobre os aprendizados daquilo que se considera de foro íntimo? Para Silveira (2005, p. 204) “não se conta qualquer coisa, para qualquer pessoa, em qualquer lugar”; quando isto ocorre o narrador corre o risco de ser considerado inconveniente e até mesmo “fora da casinha”. Portanto, para produzir as narrativas para esta tese, no primeiro encontro com os/as educadores/as explicitiei meus objetivos ao pesquisar sobre a temática sexualidade e formação de educadores visando criar os contornos do que gostaria que eles/elas me relatassem. Conteí um pouco sobre as minhas vivências pessoais com o intuito de criar uma relação de confiança, tal como apresentado por Zago (2003, p.302), pois “o grau de implicação do informante depende muito da confiança que ele deposita na pessoa do pesquisador e, evidentemente, de como se sente na situação de entrevista”. Esta relação de confiança, no entanto, não apaga as posições pesquisador/pesquisado e o exercício de poder entre ambos. Se por um lado o pesquisador está investido de um poder que a academia lhe outorga, por outro lado o pesquisado detém o poder de relatar ou não relatar sobre o tema que está sendo investigado. Neste primeiro contato também combinava com os/as participantes a data e o local para a entrevista. Apresentei a possibilidade de realização nos seguintes locais: casa do entrevistado/a; casa da entrevistadora; sala nas dependências da escola ou outro espaço a ser indicado pelo/a entrevistado/a. As entrevistas foram realizadas em quatro cenários diferentes. A escolha do local foi feita pelos participantes, em função da alegada conveniência para os mesmos. As dependências da escola foram cenário para a produção dos relatos de Paulo, Clara, Diogo, Gustavo, Janis, Maria, Andréia e Paulo Roberto. As entrevistas com Natacha, Marisa, Rodrigo, Roberta e Beatriz, foram realizadas na sala de suas casas. Na sala de aula de uma universidade, entrevistei Adriana e Júlia, e a sala da minha casa foi o cenário para entrevistar Lili e Rafael. Uma sala no local onde Raquel trabalha como coordenadora foi o espaço onde a entrevista ocorreu.

Dessa forma, as narrativas dos/as participantes da pesquisa foram produzidas por meio de entrevistas abertas, gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas por mim. A gravação da entrevista era precedida pela leitura e assinatura do Termo de Consentimento Informado (em anexo), preenchimento de ficha para colher informações familiares, de escolarização e profissionais e, também, para a escolha do pseudônimo. Certo constrangimento inicial ocorreu em todas as entrevistas, tanto da parte do/a entrevistado/a quanto da entrevistadora. Numa conversa introdutória, reiterava que meu interesse de

pesquisa estava vinculado à minha experiência pessoal e profissional, relatava alguns encaminhamentos com relação à questão da educação sexual nas escolas em que trabalhei, contava algumas lembranças minhas de como aprendi sobre sexualidade. Relatar algumas recordações de minha infância e juventude pareceu criar um clima de troca, desfazendo um pouco o constrangimento inicial. As narrativas foram produzidas a partir de um diálogo, da presença de um outro que indaga, que se torna cúmplice com seus comentários, que possibilita/interdita um fluxo de articulações de lembranças/esquecimentos. Finalizava a entrevista agradecendo a disponibilidade do entrevistado e me colocando à disposição para qualquer esclarecimento. Depois de transcritas todas as entrevistas é que iniciei a elaboração dos recortes para análise suprimindo repetições irrelevantes, ou falas que não fossem pertinentes ao tópico.

Iniciava as entrevistas perguntando: Eu gostaria que você me falasse sobre suas memórias de infância e juventude, de como você foi aprendendo sobre sexualidade na escola, na família, com os amigos. Esta pergunta inicial, com algumas variações na ordem das palavras, foi feita para todos os entrevistados. Outras perguntas eram feitas no transcorrer da entrevista, de acordo com o que estava sendo relatado e com base em um roteiro de temas gerais (em anexo) que elaborei previamente, com a intenção destes temas gerais servirem como evocadores de lembranças. Gaskell (2002) chama a atenção para a importância de se elaborar o que ele chama de “tópico guia” para o êxito na realização das entrevistas. O autor sugere que este tópico seja elaborado com base na leitura crítica da literatura relacionada ao tema a ser pesquisado, na conversa com colegas experientes e na criatividade do pesquisador. Para Gaskell, embora seja importante no momento de realização das entrevistas, o tópico guia deve ser utilizado com flexibilidade, pois, no decorrer da conversa, tópicos inicialmente considerados centrais podem tornar-se desinteressantes e surgir outros temas importantes. Efetivamente, elaborei meu roteiro em função do tema da pesquisa – como aprendemos sobre sexualidade na infância e juventude – e também foi importante na sua elaboração a experiência com os grupos de educadores/as com os/as quais havia trabalhado em projetos de extensão, já referidos nesta tese. Este direcionamento levou os entrevistados a fazer determinadas seleções nas recordações das suas experiências, ou seja, não me contaram sobre lembranças de idas ao dentista, ou ao supermercado, por exemplo, a menos que este episódio tivesse alguma relação com o tema. O quanto e como foi lembrado/relatado ou silenciado nas narrativas autobiográficas está intimamente relacionado à temática, sexualidade, ao modo de produção destes relatos - a *entrevista* - e aos *cenários* onde a entrevista foi realizada.

Acho importante pontuar que cada um dos cenários onde se deram as entrevistas apresentou uma diferente configuração de forças. Falar de vivências sobre sexualidade na sala da casa do entrevistado/a não é o mesmo que falar na sala da casa da entrevistadora e muito menos falar numa sala de aula vazia, num intervalo entre uma aula e outra. Cada um destes espaços posicionou diferentemente entrevistado e entrevistador e representou diferentes possibilidades de construção de relatos. Diogo, Gustavo, Paulo Roberto, Janis, Roberta e Raquel demonstraram através dos gestos, da postura corporal e do tom de voz, que estavam aparentemente tranquilos durante a entrevista. Clara me pareceu um pouco tensa inicialmente e no decorrer da entrevista pareceu ficar mais relaxada. Uma entrevista foi realizada numa sala de aula nos fundos do colégio onde a entrevistada trabalhava e não havia pessoas nas salas próximas, porém, ela em alguns momentos do relato mudava o tom de voz, falando num tom mais baixo, como se estivesse querendo proteger-se da escuta alheia. Dois educadores e três educadoras demonstraram maior constrangimento ao relatar suas lembranças. Uma educadora e um dos educadores falavam ligeiro, dizendo que não tinham muita coisa para contar, dando-me a impressão de que queriam terminar a entrevista o mais rápido possível. Minhas intervenções variaram de acordo com cada entrevistado. Em algumas entrevistas fiz mais perguntas, em outras as falas dos educadores são mais longas e, nesse tempo, eu procurava expressar com o olhar e balançando a cabeça que estava atenta aos seus relatos. Lendo as transcrições, percebi que, algumas vezes, fiz perguntas que introduziam novos tópicos, cortando o fluxo do que estava sendo relatado. Estes cortes aconteceram em momentos nos quais a/o entrevistada/o estava narrando algo que o deixava muito constrangido. Em outros casos, algumas perguntas tiveram respostas com informações diferentes das que a pergunta solicitava, confirmando o que Silveira (2002) aponta em seus estudos.

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Em alguma das muitas estações em que parei durante a viagem, para tomar fôlego e organizar as ferramentas/ingredientes que tinha encontrado/produzido, pude me deleitar com a leitura do livro *Minha Vida de Menina* (MORLEY, 1998), em que a narradora conta sobre seu cotidiano de menina filha de pai inglês protestante e mãe mineira católica em Diamantina entre os anos de 1893 e 1895. O livro me serviu de inspiração para apresentar

as/os educadoras/es e seus relatos. O crítico Roberto Schwartz⁴⁰ em seu ensaio sobre Morley, assinala a situação "marginal" da menina, isto é, seu pai era um minerador empobrecido e a família vivia em condições econômicas precárias. Para o autor, sem serem condições determinantes, a situação subalterna e marginal pode constituir uma plataforma privilegiada de observação. Como livro, tal diário foi publicado em 1942 e traduzido para o inglês, francês e italiano, antecipando a voga das histórias do cotidiano ao traçar um retrato do dia-a-dia na família e na escola como também alguns comentários sobre a vida da cidade e da região, sobre os costumes arraigados, as relações sociais e suas contradições. Considerado história da vida privada *avant la lettre*, o livro radiografa o cotidiano da sociedade brasileira de província nos primórdios da República.

Apresento, então, os profissionais da educação, mulheres e homens, doze meninas e seis meninos, que me possibilitaram fazer esta viagem. Educadores/as que se disponibilizaram a (re)contar suas lembranças do tempo de infância e juventude sobre um tema considerado delicado e em certa medida tabu em nossa cultura. Inspirada também, no trabalho de Torres (2003), elaborei um quadro para apresentar de maneira gráfica os/as educadores/as que participaram desta pesquisa, com algumas informações que me pareceram importantes para recompor os contextos onde suas identidades foram sendo constituídas e possibilitaram a produção das vivências relatadas. As informações básicas sobre os/as participantes da pesquisa foram produzidas no momento de realização das entrevistas e são trazidas, nos quadros a seguir, tal como foram narradas por eles/as. Os dados (como idade, atuação profissional, etc.) são, portanto, referentes à data da realização das entrevistas.

Os nomes das meninas e meninos educadoras/res, fictícios, para serem referidos na pesquisa foram escolhidos por alguns dos participantes no momento da entrevista. Para escolhê-los eu perguntei: "Se você tivesse outro nome, qual seria?" Quatro participantes não quiseram escolher os nomes deixando ao meu encargo fazer a escolha. Ao cabo, as/os educadoras/es foram assim nomeados: Lili, Natacha, Janis, Clara, Maria, Roberta, Marisa, Beatriz, Júlia, Adriana, Andréia, Raquel, Paulo, Gustavo, Paulo Roberto, Diogo, Rafael e Rodrigo. A seqüência de nomes apresentada corresponde à ordem em que as entrevistas foram realizadas com as mulheres e com os homens. Todos os nomes próprios citados, tanto de pessoas quanto de lugares, nos diversos relatos, foram modificados ou eliminados na tentativa de garantir o sigilo tanto dos/as participantes quanto das pessoas por eles/elas citados nos relatos autobiográficos.

⁴⁰ Schwartz, R. *Dois Meninas*. In LEITE, Miriam L. M. *Um romance, um diário*. São Paulo. Companhia das Letras, 1997.

Natacha

Idade: 37 anos

Escolaridade: Pedagogia

Atuação profissional: Professora séries iniciais

Religiosidade familiar: presbiterianos

Escolaridade do pai: ensino médio

Escolaridade da mãe: 4ª série ensino fundamental

Num. de irmãos: 3 irmãs e 1 irmão, todos mais velhos

Roberta

Idade: 41 anos

Escolaridade: Lic. em Pedagogia

Atuação profissional: Orientadora Educacional

Religiosidade familiar: católica

Escolaridade do pai: 3ª série do ensino fundamental

Escolaridade da mãe: 4ª série do ensino fundamental

Num. de irmãos: 1 irmão mais velho e 1 irmã mais nova

Janis

Idade: 29 anos

Escolaridade: Lic. em Pedagogia

Atuação profissional: Coordenadora Pedagógica

Religiosidade familiar: católica

Escolaridade do pai: ensino fundamental completo

Escolaridade da mãe: 4ª série ensino fundamental

Num. de irmãos: 7 irmãs e 1 irmão, todos mais velhos

Marisa

Idade: 30 anos

Escolaridade: Cursando Pedagogia

Atuação profissional: Educadora Infantil

Religiosidade familiar: evangélicos

Escolaridade do pai: 4ª série ensino fundamental

Escolaridade da mãe: 4ª série ensino fundamental

Num. de irmãos: 2 irmãos mais velhos e 1 irmão e 1 irmã mais novos

Clara

Idade: 39 anos

Escolaridade: Lic. em Pedagogia

Atuação profissional: Diretora Escolar

Religiosidade familiar: católicos/espírita

Escolaridade do pai: ensino médio

Escolaridade da mãe: ensino fundamental

Num. de irmãos: 3 irmãs mais velhas, 3 irmãs mais novas e 1 irmão mais novo

Beatriz

Idade: 40 anos

Escolaridade: Lic. em Biologia

Atuação profissional: Professora de Ensino Médio

Religiosidade familiar: católicos não praticantes

Escolaridade do pai: 5ª série ensino fundamental

Escolaridade da mãe: 4ª série ensino fundamental

Num. de irmãos: 1 irmã mais velha e 1 irmão mais novo

Júlia

Idade: 24 anos

Escolaridade: Lic. em Pedagogia e Psicologia;

Mestranda em Educação

Atuação profissional: Professora de Séries Iniciais

Religiosidade familiar: católicos praticantes

Escolaridade do pai: superior completo

Escolaridade da mãe: ensino médio - enfermagem

Num. de irmãos: 1 irmã e 1 irmão mais novos

Andréia

Idade: 43

Escolaridade: Lic. em Ciências Físicas e Biológicas

Atuação profissional: Professora de Ensino Fundamental e Médio

Religiosidade familiar: católicos praticantes

Escolaridade do pai: ensino fundamental completo

Escolaridade da mãe: ensino fundamental completo

Num. de irmãos: 5 irmãos mais velhos (4 mulheres e 1 homem)

Raquel

Idade: 42 anos

Escolaridade: Lic. em Pedagogia e Educ. Tecnológica.

Mestre Educação. Dout. Engenharia de Produção

Atuação profissional: Professora de Ensino Fundamental, Médio e 3º

Religiosidade familiar: católica/evangélica

Escolaridade do pai: ensino superior

Escolaridade da mãe: ensino fundamental completo

Num. de irmãos: 1 irmão mais novo

Lili

Idade: 43 anos
Escolaridade: Lic. em Educ. Física
Atuação profissional: Auxiliar de Direção
Religiosidade familiar: católica/evangélica/espírita
Escolaridade do pai: ensino fundamental
Escolaridade da mãe: ensino superior
Num. de irmãos: 1 irmã e 1 irmão mais novos

Maria

Idade: 41 anos
Escolaridade: Lic. em Pedagogia
Atuação profissional: Professora de Séries Iniciais
Religiosidade familiar: católica
Escolaridade do pai: ensino fundamental
Escolaridade da mãe: ensino fundamental
Num. de irmãos: 4 irmãos mais velhos e 5 irmãos mais novos
(6 mulheres)

Adriana

Idade: 26 anos
Escolaridade: Lic. em Pedagogia; Mestre Educação
Atuação profissional: Orientadora Educacional
Religiosidade familiar: católica
Escolaridade do pai: ensino fundamental
Escolaridade da mãe: ensino médio
Num. de irmãos: 1 irmã mais nova

Gustavo

Idade: 30 anos

Escolaridade: Licenciado em Geografia

Atuação profissional: Professora de Ensino Fundamental

Religiosidade familiar: católica

Escolaridade pai: mestre em economia

Escolaridade da mãe: ensino fundamental completo

Num. de irmãos: 1 um irmão e 1 irmã mais velhos

Rodrigo

Idade: 32 anos

Escolaridade: Lic. e Mestre em Psicologia;
cursando doutorado

Atuação profissional: Professor 3º grau

Religiosidade familiar: católica

Escolaridade do pai: superior completo

Escolaridade da mãe: ensino médio

Num. de irmãos: 1 irmão e 1 irmã mais novos

Paulo Roberto

Idade: 41 anos

Escolaridade: Lic. em Filosofia

Atuação profissional: Professor de Ensino Fundamental e Médio

Religiosidade familiar: católicos não praticantes convicções espíritas

Escolaridade do pai: ensino fundamental completo

Escolaridade da mãe: não escolarizada

Num. de irmãos: 1 irmã mais velha e 1 irmão mais novo

Rafael

Idade: 43 anos

Escolaridade: Lic. em Pedagogia;

Mestre em Educação

Atuação profissional: Professor de Ensino Médio/Magistério

Religiosidade familiar: católicos praticantes

Escolaridade do pai: 4ª série ensino fundamental

Escolaridade da mãe: ensino fundamental completo

Num. de irmãos: 1 irmão mais velho e 3 irmãos mais novos

Diogo

Idade: 33 anos

Escolaridade: Lic. em História

Atuação profissional: Professor de Ensino Fund., Médio e Pré-vestibular.

Religiosidade familiar: católica

Escolaridade do pai: 3ª série ensino fundamental

Escolaridade da mãe: ensino médio incompleto

Num. de irmãos: 1 irmã mais nova

Paulo

Idade: 38 anos

Escolaridade: Lic. em Educ. Física

Atuação profissional: Professor de Séries Iniciais

Religiosidade familiar: católicos não praticantes

Escolaridade do pai: ensino fundamental

Escolaridade da mãe: ensino médio

Num. de irmãos: 1 irmã mais nova

Sobre as informações das/dos educadoras/es faço agora breves considerações a respeito da faixa etária, escolaridade dos pais, religiosidade familiar, número de irmãos. Sobre a faixa etária, as mulheres estão na faixa dos 20, 30 e 40 anos; já os homens estão na faixa dos 30 e 40 anos. Esperava encontrar algumas mudanças nos modos de aprender sobre sexualidade, ao menos entre os relatos da “menina” Júlia com 24 anos e das “meninas” Lili e Andréia, com 43 na data da entrevista. Essa diferença de idades, no entanto, parece que não provocou alterações significativas nos modos de aprender sobre sexualidade. Observei também que, algumas/uns educadoras/res têm irmãos e irmãs mais velhos e mais novos e outros, somente irmãos e irmãs mais novos. Ter irmãos e irmãs mais velhos significou a possibilidade de aprender com a experiência deles, ou seja, vendo como eles foram tratados por seus pais e como encaminharam suas questões íntimas. Para as/os que têm irmãos e irmãs mais novos, isso significou, também, a possibilidade de ensinar algumas coisas que aprenderam, como vemos, por exemplo, nas narrativas de Janis e Clara:

Janis: Eu acho que até nunca tive muito problema exatamente por ter essa quantidade assim de irmãs... então assim ó... por mais que eu não tivesse ligada no interesse delas, por ser mais nova, mas a gente sempre ouve, sempre vem comentário....

Clara: com as mais moças até aconselhava, conversava, mas nunca assim: vamos sentar e vamos falar de sexo, mas a gente sempre comentava... toma cuidado, se previnem... isso aí a gente só falava para a irmã mais moça... a mais velha para a mais moça; mas de igual para igual não.

A escolaridade dos pais variou entre mestrado, graduação, ensino médio e fundamental, sendo que um pai era pós-graduado, três tinham feito graduação, dois fizeram o ensino médio e 12 o ensino fundamental. Entre as mães 11 fizeram o ensino fundamental, cinco cursaram o ensino médio, uma tinha graduação e uma delas não era escolarizada. A mãe de Lili é pedagoga e as mães de Andriana e de Paulo fizeram magistério. Alguns/umas educadores/ras referiram-se à influência do nível de escolaridade dos pais no modo de lidar com a sexualidade. Entretanto, esta característica também parece não ter produzido mudanças significativas nos modos de ensinar aos filhos sobre “os fatos da vida”. O grau de escolaridade não transformou os pais em adultos que saberiam “como lidar com uma alma infantil sem martirizá-la com a surpresa, sem obrigá-la a ter toda sozinha que se refazer para de novo aceitar a vida e os seus mistérios” como queria Clarice Lispector (2004, p. 25-26) na crônica que apresento na introdução do capítulo a seguir.

Sobre a religiosidade familiar, a maioria declarou que os pais se consideravam católicos e alguns deles/delas que seus pais eram católicos não praticantes. Júlia e Andréia relataram que seus pais eram católicos praticantes e os pais de Marisa e Natacha eram evangélicos. Além da orientação católica, a evangélica e espírita era seguida por algumas famílias. A interdição religiosa sobre os modos de viver se fizeram presentes em todas as famílias e os efeitos desta orientação religiosa são relatados pelos meninos e meninas, como veremos nas narrativas que serão apresentadas no próximo capítulo.

A DESCOBERTA DO MUNDO

O que eu quero contar é tão delicado quanto a própria vida. E eu queria poder usar a delicadeza que também tenho em mim, ao lado da grossura de camponesa que é o que me salva.

Quando criança, e depois adolescente, fui precoce em muitas coisas. Em sentir o ambiente, por exemplo, em apreender a atmosfera íntima de uma pessoa. Por outro lado, longe de precoce, estava em incrível atraso em relação a outras coisas importantes. Continuo, aliás, atrasada em muitos terrenos. Nada posso fazer: parece que há em mim um lado infantil que não cresce jamais.

Até mais que treze anos, por exemplo, eu estava em atraso quanto ao que os americanos chamam de fatos da vida. Essa expressão se refere à relação profunda de amor entre um homem e uma mulher, da qual nascem os filhos. Ou será que eu adivinhava, mas turvava minha possibilidade de lucidez para poder, sem me escandalizar comigo mesma, continuar em inocência a me enfeitar para os meninos? Enfeitar-me, aos onze anos de idade, consistia em lavar o rosto tantas vezes até que a pele esticada brilhasse. Eu me sentia pronta, então. Seria a minha ignorância um modo sonso e inconsciente de me manter ingênua para poder continuar, sem culpa, a pensar nos meninos? Acredito que sim. Porque eu sempre soube de coisas que nem eu mesmo sei que sei.

As minhas colegas de ginásio sabiam de tudo e, inclusive, contavam anedotas a respeito. Eu não entendia, mas fingia compreender para que elas não me desprezassem e a minha ignorância.

Enquanto isso, sem saber da realidade, continuava por puro instinto a flertar com os meninos que me agradavam, a pensar neles. Meu instinto precedera a minha inteligência.

Até que um dia, já passados os treze anos, como se só então eu me sentisse madura para receber alguma realidade que me chocasse, contei a uma amiga íntima o meu segredo: que eu era ignorante e fingira de sabida. Ela mal acreditou, tão bem eu havia antes fingido. Mas terminou sentindo minha sinceridade e ela própria encarregou-se, ali mesmo na esquina, de me esclarecer o mistério da vida. Só que também ela era uma menina e não soube falar de um modo que não ferisse a minha sensibilidade de então. Fiquei paralisada olhando para ela, misturando perplexidade, terror, indignação, inocência mortalmente ferida. Mentalmente eu gaguejava: mas por que? Mas para que? O choque foi tão grande – e, por uns meses, traumatizante – que, ali mesmo na esquina, jurei alto que não queria me casar.

Embora, meses depois, esquecesse o juramento e continuasse com meus pequenos namoros.

Depois, com o decorrer de mais tempo, em vez de me sentir escandalizada pelo modo como uma mulher e um homem se unem, passei a achar esse modo de uma grande perfeição. E também de grande delicadeza. Já então eu me transformara numa mocinha alta, pensativa, rebelde, tudo misturado à bastante selvageria e muita timidez.

Antes de me reconciliar com o processo da vida, no entanto, sofri muito, o que poderia ter sido evitado se um adulto responsável se tivesse encarregado de me contar como era o amor. Esse adulto saberia como lidar com uma alma infantil sem martirizá-la com a surpresa, sem obrigá-la a ter toda sozinha que se refazer para de novo aceitar a vida e os seus mistérios.

Porque o mais surpreendente é que, mesmo depois de saber tudo, o mistério continuou intacto.

Clarice Lispector

3 SABOREANDO A *PAELLA*: AS NARRATIVAS

O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos.

Fernando Pessoa

O retrato do percebido retrata também o percebedor.

Sadao Omote

Ao ler a crônica de Clarice Lispector (2004, p. 25-26) que abre esta seção, me pareceu que ela poderia ser tomada como uma das narrativas desta proposta. No seu relato, Clarice aponta muitos aspectos semelhantes às narrativas produzidas pelos/as educadores/as e que se configuram agora como objeto de meu olhar.

Para Costa (2002, p. 94), ao descrevermos sujeitos, objetos e práticas, vamos criando uma realidade, exercendo um poder sobre o que narramos, porém, “quem narra também é narrado (...) quem pratica/participa da produção de relatos/narrativas/histórias sobre as pessoas, (...) participa do processo social de atribuição de sentido”. Assim, ao fazer a leitura e interpretação das narrativas dos sujeitos que participam desta pesquisa, estou também narrando a mim mesma e dizendo dos processos que me constituíram como pesquisadora e que me possibilitam enxergar, dar relevo, destacar nas narrativas aquilo que acredito ser importante para ajudar a pensar os modos de subjetivação destes educadores.

SOBRE A APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS

Nas diversas receitas/pesquisas que li, elaboradas por pesquisadoras/res cozinheiras/ros que já viajaram pela cozinha/laboratório inventando seus pratos saborosos, deparei-me com muitas maneiras de apresentar os ingredientes e os modos de fazer. Em cada um dos pratos apresentados pude ver o estilo do/da pesquisador/ra. Ao longo desta tese/viagem fui apresentando os ingredientes, as especiarias que escolhi para compor a minha *paella*. Agora é chegada a hora de mostrar o meu estilo de apresentar o prato que elaborei durante esta viagem investigativa.

Inicialmente pensei em apresentar as narrativas das mulheres e dos homens juntas, fazendo a discussão sobre as aproximações e distanciamentos que havia entre os modos de aprender entre eles. Porém, à medida que lia e relia os relatos me pareceu melhor apresentar as narrativas em dois blocos distintos. Assim, com o título inspirado no livro de Helena Morley, apresento *Minha Vida de Menina* e *Minha Vida de Menino*, com as narrativas agrupadas pelos subtemas, entremeados com alguns comentários, e, nas considerações finais comento, de maneira mais abrangente, as possibilidades que estas/estes mulheres e homens tiveram para aprender sobre sexualidade na infância e juventude.

Sigo, pois, na elaboração da minha *paella*, incorporando aos ingredientes principais algumas pitadas de comentários junto com algumas gramas de referência aos autores com os quais estou em diálogo durante a viagem.

Como apresentar os recortes das falas sem tirar a riqueza do contexto em que foram pronunciadas? Silveira (2005, p. 205) atenta para o fato de que “narrativas podem propiciar experiências vicárias: identificar-se com, sentir e viver pelo personagem” e neste sentido, algumas narrativas são temidas, pois ao se identificarem com o personagem, algumas pessoas podem sentir-se tentadas a trilhar o mesmo caminho narrado. Este, me parece, é um dos temores de pais e educadores/as que acreditam não ser indicado falar sobre sexualidade para crianças, ou ainda, proíbem a leitura de romances considerados “picantes”. Para eles estas narrativas poderiam “despertar o desejo” de viver as experiências sexuais relatadas. Decidir-se entre apresentar a totalidade ou o detalhe em cada narrativa é uma tarefa difícil, como apontam Connelly e Clandinin (1995, p. 34), para quem “os estudos narrativos devem ser lidos e vividos vicariamente por outras pessoas”. Seguindo esta sugestão fiz os recortes nos relatos e optei por apresentar algumas das narrativas em trechos que podem ser considerados mais longos, com o intuito de dar visibilidade aos detalhes que, para mim expressam, por exemplo, sentimentos de dor e alegria entre outros. Apresento então as narrativas em *itálico* e, como muitos dos relatos trazem citações da fala de pais ou professores, estas falas estarão “entre aspas” quando ocorrerem, como no exemplo desta fala de Marisa: *e eu apavorada... apavorada e eu disse assim: “Meu Deus, será que eu vou morrer? Ou será que eu conto?”... eu não sabia o que fazer... eu tava desesperada... aí um dia ela me chamou: “Ô Marisa, vem aqui, vem aqui.” Daí ela falou... “Desceu a tua menstruação?”* Além disso, marquei de maneira distinta as minhas falas. Embora as histórias tenham sido contadas em movimentos de avanço e retrocesso no tempo, para apresentá-las fiz

um recorte entre estes movimentos realizando uma viagem pela infância e a juventude destas meninas e meninos educadoras/res.

Gaskell (2002) aponta que o objetivo da análise das entrevistas é procurar sentidos e compreensão. Para isto, o pesquisador precisa mergulhar nas falas e, num processo de ler e reler, marcar e realçar, ir produzindo os recortes e acrescentando notas e comentários ao texto. Nas leituras sucessivas para encontrar “categorias” de recortes, fui observando que, nas narrativas dos/as educadores/as, os relatos foram produzidos dentro da lógica do roteiro da entrevista que eu tinha elaborado, ou seja, contexto familiar, escolar, profissional, religioso, das brincadeiras e das amizades. Com base nisto, realizei os recortes e fiz as aproximações que me pareceram possíveis entre as narrativas e o referencial teórico recolhido, para proceder às análises.

A partir deste trabalho, sigo em viagem elaborando a *paella*. Este prato é feito em várias etapas: os ingredientes principais são acrescentados uns após outros e, nesta seqüência, são incorporadas diversas especiarias para temperá-los. Apresento, a seguir, as narrativas agrupadas nas categorias e subcategorias, elaboradas após as muitas leituras das transcrições das entrevistas. Estas categorias serão indicadas como sendo *estações de embarque* para algumas viagens pelas narrativas. As duas categorias/estações principais são: os *ensinamentos* e a *escola ontem/hoje*. A estação: *Ensinamentos* apresenta cinco subestações de embarque: *a família, a escola, a instituição religiosa, outros espaços educativos e outras fontes de informação*, cujos tópicos explico abaixo. E a estação: *Escola ontem/hoje*, apresenta as narrativas sobre a formação inicial e a prática pedagógica das “meninas” e “meninos” educadoras/res.

Na **Estação – Os Ensinamentos**, pois, as diversas subestações contêm os seguintes tópicos:

A Família – *quem ensina*: pai e/ou mãe; as diferenças de posturas dos pais, o contexto familiar (nível sócio-econômico; escolaridade; religiosidade); e os *ensinamentos*: informações sobre cuidados com relação a menstruação, os perigos, como gravidez e doenças sexualmente transmissíveis.

A Escola – *quem ensina*: professor/a: de Ciências, de outras áreas do conhecimento; palestrantes: ginecologista/psicólogo/experts na área; colegas de escola; e os *ensinamentos*: informações de caráter anatômico; DSTs – AIDS; sentimentos, emoções.

A Instituição Religiosa – *quem ensina*: pastor, padre, freiras; catequistas; e os ensinamentos: pecado, confissão, culpa, medo, vergonha, sexo só com casamento, comportamento de mulheres castas.

Outros espaços educativos – a rua, os amigos; vizinhos; grupos de jovens. Os silenciamentos: a masturbação, prazer e culpa; experiências com irmãos, primos, amigos; abusos de adultos; exibicionismo de adultos; homossexualidade; segredo: silenciamento para os adultos.

Outras fontes de informação – voyeurismo: situações em que os entrevistados procuravam espiar tanto os pais na relação sexual, quanto os irmãos/irmãs em relação a namoro; filmes; revistas; livros: romances, enciclopédias; caderno questionário.

Na **Estação – Escola ontem/hoje**, estão agrupadas narrativas sobre a formação e a prática pedagógica referida pelas/los educadoras/res.

Feitos esses esclarecimentos passo a apresentar as narrativas e convido os/as leitores/as para continuarem comigo a viagem.

MINHA VIDA DE MENINA

Passo agora a apresentar os relatos que foram produzidos pela diáde entrevistadora/entrevistada numa situação que envolveu sempre uma espécie de ritual. Douglas⁴¹ (1976, p. 80-81) nos lembra que o/a homem/mulher é um animal ritual. Os ritos são atos cotidianos e simbólicos que proporcionam um enquadramento para incluir os temas desejados e excluir os indesejados, criando assim uma realidade que sem eles nada seria. Os rituais, onde os atores sabem dos seus papéis e de como interpretá-los, nos ajudam a selecionar determinadas experiências dando-lhes especial atenção. Os evocadores de memória apresentados no roteiro para a entrevista proporcionaram um enquadramento das lembranças sobre sexualidade ligando o presente a um passado considerado significativo. Este enquadramento, por sua vez, possibilitou exteriorizar a experiência modificada pela reflexão. Também para Bosi (1994, p. 17), o trabalho com a memória é uma recriação do passado no presente ou uma reinvenção do passado pelo presente. E as fronteiras entre a memória e o esquecimento estão relacionadas com o conflito entre as forças que levam o passado à

⁴¹ Cf. DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*: ensaio sobre as noções de poluição e tabu. Lisboa: Edições 70, 1976.

consciência e/ou que o condenam ao esquecimento. Creio que o tema desta pesquisa *modos de aprender sobre sexualidade* operou no sentido de produzir um embate de forças entre expressar ou silenciar sobre as vivências neste âmbito. Conforme já referi, lembro os nomes das/os educadoras/res são fictícios e também todos os demais nomes foram modificados no intuito de salvaguardar a identificação das/os participantes da pesquisa.

Estação: os ensinamentos

Neste primeiro bloco de narrativas são apresentados os ensinamentos promovidos pela família, pela escola e pela instituição religiosa. As narrativas foram pensadas a partir de pequenas histórias, relatos de acontecimentos para os quais cada pessoa buscou conferir certa coerência e encadeamento. Busquei estabelecer algumas unidades para a análise destas narrativas, conforme destaque em cada seção a seguir.

A Família e seus enredos: quando os pais aparecem acaba a brincadeira...

Todas/os nós temos lembranças dos folguedos infantis, das peripécias que fazíamos ao brincar de casinha, papai-mamãe, de médico, de escolinha, com bonecas, carrinhos, pipas, carrinhos de rolimã e outras tantas brincadeiras e brinquedos. Brincar faria parte da “natureza infantil”, seria algo “natural”, que faria parte do “mundo da criança”? Embora este seja o entendimento de muitos pais e educadoras/res, Bujes (2000, p. 206) nos alerta que tanto os brinquedos, quanto as brincadeiras são “manifestações da cultura vivida, estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados”. Os brinquedos e brincadeiras, significados pela cultura, possibilitam às crianças aprender, entre outras coisas, sobre as identidades de gênero e sexuais. Ainda que o brincar seja tomado pela maioria dos adultos - pais e educadores/ras - como uma necessidade para as crianças, nem todas as brincadeiras, contudo, são vistas com bons olhos pelos responsáveis pelo “saudável” desenvolvimento infantil. Algumas brincadeiras são interpretadas pelos adultos como desviantes, como “perigosas”, passando ao território do proibido.

As lembranças das brincadeiras e brinquedos que fizeram parte do universo das meninas educadoras, que são apresentadas a seguir, nos levam a viajar também pelas nossas lembranças, pelos modos como no espaço familiar foram produzidas as identidades de gênero

e sexuais, e como se estimularam/interditaram condutas consideradas adequadas para a infância, no que tange à sexualidade. As narrativas de Roberta, Júlia, Marisa e Beatriz foram interpretadas pelos pais como inadequadas para a infância⁴².

Roberta: *E eu lembro de uma coisa assim... que me deixou muito constrangida... Que o rancho tinha umas frestas assim... e eu não sei quanto tempo a minha mãe estava ali olhando... Ela estava espiando para ver que brincadeiras a gente estava fazendo.... Eu não me lembro de ela ter nunca espiado a gente... e eu acho é porque a gente estava ficando maiorzinha... e começou a se preocupar... Eu me lembro que eu tava alisando a barriga da menina lá, não é? E dando um beijo nela... nos lábios assim... aquele beijinho assim.. dando um beijo e dizendo: – “ ah vai ficar tudo bem, eu vou te levar para ganhar o bebê”, uma coisa assim... No que eu olho assim... eu vejo a minha mãe... Aquilo assim... foi como um balde de água fria... porque embora não estivesse fazendo nada... ninguém estava pelado, ninguém tava fazendo nada... mas eu fazendo papel de homem sendo que eu não era um homem e a menina grávida... o que leva a entender que houve sexo, teve gravidez... e eu dando beijo na boca dela e a minha mãe ficar ali me olhando! Eu não sabia se corria atrás dela lá fora para me explicar, se eu fazia de conta que não via ela, se eu continuava assim, né? Se eu chorava ou fazia o quê! Só sei assim... que eu fiquei sem fala... Aí a amiguinha perguntou – o que foi Roberta? Aí eu falei baixinho assim – a mãe nos viu! Aí todo mundo ficou com uma cara de que tivesse feito alguma coisa errada. E eu fiquei depois pensando... o que é que a mãe vai fazer, né? Aí a mãe não me chamou a atenção, não falou nada... mas ficou uns três dias me olhando tão esquisita, que nunca mais a gente brincou daquilo... Ela não brigou porque eu acho que ela não sabia nem o que fazer.*

Lucena: Ela não chamou só para perguntar que brincadeira era aquela?

Roberta: *Não, ela fez que ignorou...Mas eu vi ela, o que bastou, né? Aí eu sei que... quando a gente ia brincar no rancho... eu sempre procurava ficar pouco tempo lá dentro... porque eu sempre tinha a impressão de que ela vinha atrás para ver se eu não tava fazendo uma arte maior... isso, lembro que foi uma coisa que me marcou muito, sabe?*

Júlia: *(...) era um verão e a gente ia pro quarto fazer aquelas casinhas de coberta... eu lembro que a minha irmã estava em uma das casinhas e outras crianças também... eu lembro que... não sei se foi o pai ou mãe... foi um dos dois... eu lembro que **fiquei com muita vergonha durante muito tempo disso...** quando eles chegaram eu tinha puxado a minha saia para cima e a minha calça para baixo, para o menino... eu não lembro se ele estava me tocando... não foi na casinha... foi ali bem na porta do quarto que eles me viram... (...) só sei que eu levei um puxão de orelha... eu acho que foi a mãe... ela era muito brava... ela era muito mais brava do que o pai... aí ela disse: o que é que é isso? Ela me xingou pra caramba... ela mandou as minhas primas saírem e ficou comigo... eu lembro que me xingou um monte... e que disse para mim que não podia fazer isso... **puxou minha orelha e deu um monte de xingão...** mas eu fiquei com muita vergonha... **aí eu nunca mais quis ser amiga do menino...** não queria mais... tinha até*

⁴² Os grifos em todas as falas são meus.

*medo de ficar perto dele... tinha vergonha dele... eu achava que a minha mãe ia contar para todo mundo... aí ela não deixou ninguém mais dentro do quarto... depois disso fiquei com medo que eles descobrissem qualquer coisa... **um medo, um medo...***

Marisa: *porque uma vez eu e meu irmão... a gente tava dormindo assim no quarto... daí ele veio e tirou a minha calcinha eu comecei a rir porque fazia cócega né... e daí que ele era uns 2 anos e pouco mais velho do que eu... (...) e eu ria... e eu me lembro que **ele vinha por cima né... e mexia... eu ria e ria**, nisso a mãe escutou no quarto... o quarto ficava no lado e a **mãe veio devagarzinho espiar o que a gente estava fazendo** e quando a mãe acendeu a luz que a mãe viu... **a mãe bateu tanto, tanto nele, não falou nada só bateu e bateu, bateu um monte e ele foi para o quarto chorando e eu nem me mexi da cama e virei para o canto bem quietinha, por que de certo a mãe não vai me bater porque foi ele quem fez... de certo eu pensei, mas que nada, me deu uma surra... e “você também vai dormir para não fazer sem vergonhice”**, daí me cobri assim e fiquei chorando ali de noite... daí dali que eu comecei a perceber que isso não podia assim...*

Beatriz: *Tinha as amiguinhas da escola e a gente brincava em casa... eu tive bastante isso... que eram descobertas... a gente **se esfregava e brincava de namorar...** eu me lembro muito com a minha irmã eu também fazia. Ela (mãe) proibia a gente de fazer isso... a mãe jamais... ela **só desconfiou e proibiu de eu ver a amiga... via alguma coisa que não agradava...***

Ao ler as narrativas, o relato de Marisa, num primeiro momento, me pareceu o mais impressionante. Sua mãe, ao perceber o que se passava entre o filho e a filha: *não falou nada, só bateu e bateu* em seu irmão, e depois: *me deu uma surra...* e mandou-a dormir: *para não fazer sem vergonhice*. No caso de Júlia a mãe *puxou minha orelha e deu um monte de xingão...* A violência física, nos dois relatos, não deixou dúvidas sobre a interdição da brincadeira. Assim, as narrativas acima expressam não apenas ensinamentos feitos por gestos e palavras, mas especialmente pela presença e olhar de adultos, significando um modo de censura, um mecanismo pelo qual nos damos conta daquilo que constitui uma conduta adequada ou inadequada nas brincadeiras infantis. Na narrativa de Roberta, o olhar da mãe – censura – marca uma dupla conduta inadequada: transgredir o gênero – *eu fazendo papel de homem sendo que eu não era um homem* – e insinuar uma prática considerada inadequada – *a menina grávida... o que leva a entender que houve sexo, teve gravidez*. Embora Roberta se lembre que o contexto da cena descrita era uma brincadeira de faz-de-conta, em que cada menina desempenhava um papel, e para ela o procedimento atencioso com uma gestante seria adequado, a atitude da mãe define a transgressão, um desvio que precisaria ser entendido e evitado. Sem palavras a mãe lhe ensina a manter certa distância de práticas que ela observava entre os adultos, mas que aprendeu serem interditas para crianças.

O olhar do adulto torna a brincadeira desviante, fora da norma, produz a sensação de estar fazendo algo errado. Nas palavras de Foucault (2002c, p. 168)

quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição.

Isso parece operar nas narrativas de Roberta, quando ela conta que – quando a gente ia brincar no rancho... eu sempre procurava ficar pouco tempo lá dentro... *porque eu sempre tinha a impressão de que ela vinha atrás para ver se eu não tava fazendo uma arte maior* - e de Júlia – *depois disso fiquei com medo que eles descobrissem qualquer coisa... um medo, um medo...* Tal narrativa de Roberta e Júlia me remete ao que diz Foucault sobre o efeito do panoptismo de induzir “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (FOUCAULT, 2002c, p. 166). Roberta relata que, após ter tomado conhecimento do olhar da mãe vigiando a brincadeira, passou a pensar nessas práticas de outra maneira. Mais do que o olhar da mãe, passa a operar o próprio olhar vigilante de Roberta e Júlia no controle sobre o ato de brincar.

Na narrativa de Júlia e de Beatriz, algo que parecia aceitável, como experiência de aprendizagem, se torna também transgressivo: Júlia conta que *quando eles chegaram eu tinha puxado a minha saia para cima e a minha calça para baixo, para o menino... eu não lembro se ele estava me tocando... foi ali bem na porta do quarto que eles me viram...* Já Beatriz explica que *eram descobertas... a gente se esfregava e brincava de namorar...* E novamente se destaca o controle da mãe: *Ela (mãe) proibia a gente de fazer isso...* Essas narrativas me fazem pensar nas distintas formas de controle – ora pelo conselho, ora pela punição, ora pelo castigo, ora pelo olhar de reprovação. Um dos efeitos destas formas de controle difusas, mas implicadas em relações de poder, é o sentimento de vergonha, que indica que, naquele momento, cada uma delas se deu conta de que seus atos seriam vistos como inadequados, aprendendo assim a reconhecê-los como desviantes. Diante dessas narrativas, poderíamos indagar sobre a produtividade destes investimentos na formação de um sujeito que se autocontrola, e que, para tanto, precisa saber o que dele se espera. Em outras palavras, para controlar sua conduta, o sujeito precisa dominar um conjunto de saberes, situar-se em relação a certas convenções sociais, que passam a fazer sentido em experiências como as aqui relatadas, das quais se aprende a distinguir o “certo” e o errado”, o “normal” e o “desviante”.

O controle da família também parece ser distinto para diferentes tempos da vida dessas meninas, conforme se pode observar nas histórias narradas. Nos excertos da fala de Roberta, a mãe passa a vigiar as brincadeiras porque a menina está ficando “maiorzinha”. A mãe de Adriana também preocupa-se com a idade das filhas e o tipo de conduta permitida: *quando a gente era criança... bem pequena, deveria ter assim uns quatro anos, quatro ou cinco anos... a gente beijava na boca do pai... e aí a mãe cortou... não quis mais que...* Isto coincide com o momento em que as crianças começam a ser identificadas como sujeitos sexuados. O risco que a prática sexual pressupõe leva ao controle dos corpos e a família atua produzindo práticas de controle do uso dos prazeres

Menstruação: aprendendo sobre o corpo e suas transformações

A chegada da primeira menstruação é um evento marcante na vida das meninas, já que este acontecimento indica a passagem da condição de menina para a de moça. Louro (1999) faz referência às recomendações dos tempos antigos dadas para o período menstrual: “não lavar a cabeça”, “não tomar banho frio”, “abster-se de fazer educação física” pois, afinal, no período em que estavam menstruadas as mulheres estavam “doentes”. As transformações ocorridas no tocante a este período são apresentadas por Brumberg (apud LOURO, 1999). A menstruação, de um tema privado vinculado à sexualidade e capacidade reprodutiva das mulheres, passou para a instância pública com o advento dos absorventes e da medicalização da menstruação com destaque para “a higiene, a limpeza e a proteção do corpo”.

Com relação à limpeza e higiene, Roberta conta sobre os ensinamentos de sua mãe: *durante os dias de menstruação a gente tinha que se lavar muito mais de que nos outros dias...* Esta fala me remete à questão da pureza e purificação referida por Douglas (1976, p.14-15); os rituais de pureza e impureza são, para ela, essencialmente religiosos e dão uma certa unidade à nossa experiência. A impureza é uma desordem e eliminá-la é um esforço para organizar o nosso meio. No livro *Evas, Marias, Liliths: as voltas do feminino*, Paiva (1990) faz referência à tradição judaico-cristã e suas implicações na relação entre a menstruação e a impureza. A autora apresenta excertos da Bíblia e da Torá que apontam a impureza da mulher quando está menstruada e sugere que “o estado de impureza na menstruação advém do fato de neste período haver a perda de uma vida em potencial, uma morte em segredo”. Também quando menstruadas as mulheres são impedidas de tocar nos alimentos para não contaminá-los com sua impureza. Vigarello (1996) explica que a noção de limpeza é construída em oposição a de sujeira, e não há nada de natural nestes entendimentos uma vez que, em

diferentes contextos, o que parece limpo se torna sujo e vice-versa. O que é limpo ou sujo em relação ao corpo é produto da cultura, numa maneira particular de entender o mundo. As narrativas que analiso neste estudo mostram uma associação entre menstruação e sujeira, e entre sujeira e impureza.⁴³

Talvez em função destes significados conferidos à menstruação é que este acontecimento é relatado como um momento de sofrimento pelas meninas. Sentimentos de medo, pavor, susto e vergonha do riso dos familiares acompanharam a chegada das “regras” ou da “doença de mulher”, como era referida a menstruação por algumas mães. Roberta afirma que sua mãe *tava com mais medo de me explicar do que eu de perguntar!* A dificuldade em falar com as filhas fez com que muitas mães explicassem de modo parcial, ou seja, falando apenas sobre os cuidados com higiene e, principalmente, alertando sobre o perigo de engravidar. *“Ó vocês tomem cuidado”. Vocês já menstruam, não vão fazer besteira*”. Raquel afirma que a preparação ocorreu, *mas aquela coisa reprimida mesmo... vai sangrar, tem que cuidar, tem que usar o absorvente, recomendações técnicas apenas, só isso.*

Destaco a seguir alguns outros relatos sobre a temática:

Roberta: *Assim sobre a menstruação... que eu queria saber o que era modess... e o que era fluxo menstrual, que dizia na revista, era uma revista de moda, que a minha mãe usava para fazer as roupas... que numa das páginas tinha propaganda do modess... que falava: para proteger a mulher durante o fluxo menstrual, parece. Era essa frase que tinha... e eu fui na cozinha perguntar para a mãe: que é isso aqui fluxo menstrual? E estávamos só nós duas em casa... **ela largou as coisas na cozinha, me pegou pela mão, me levou no quarto dela, fechou a porta.** Sabe que eu pensei que ela ia fazer? Me bater, como se eu tivesse perguntado alguma coisa assim... palavrão, sei lá né? **Ela me levou lá no quarto dela... fechou a porta e falou bem baixinho** para mim que era um sangramento... que ia vir quando eu fizesse uns 13, 14 anos e aí que eu tinha que usar modess... que era aquele absorvente... que eu ia ter que usar aquilo, que aquilo ia durar uns três ou quatro dias, tinha que me lavar bastante. Isso eu me lembro que ela dizia. **E durante os dias de menstruação a gente tinha que se lavar muito mais de que nos outros dias...** e que quando isso começasse a acontecer... eu tinha que me cuidar muito, porque aí a mulher já podia ter filhos, e me assustou bastante... Até... **achei assim meio esquisito... que ela foi me levar assim... lá para dentro do quarto... fechou a porta e falou baixinho e estávamos só nós duas em casa!** Vê a preocupação dela de me explicar... ela tava com mais medo de me explicar de que eu de perguntar! E também foi a única vez que ela falou sobre isso... isso eu devia ter uns doze anos.*

Marisa: *Até quando chegou a minha primeira menstruação, para mim assim... foi um choque eu não sabia de nada, eu tinha uns 12 para 13 anos e*

⁴³ Cf. VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Meu Deus! Será que eu botei alguma coisa e machucou, fez ferida... eu não vou falar nada para minha mãe porque se não ela vai me bater... daí foi de eu botar papel higiênico ali... e botava e enrolava bem o papel higiênico para ela não ver... dentro do cesto para ela não ver... escondia bem... daí eu não sei como ela viu... já era o segundo dia mais ou menos e eu apavorada, apavorada eu disse assim: Meu Deus, será que eu vou morrer? Ou será que eu conto?... eu não sabia o que fazer... eu tava desesperada... aí um dia ela me chamou: ô Marisa vem aqui, vem aqui... Daí ela falou... desceu a tua menstruação? E eu fiquei assim né... nem sabia o que era aquilo... daí: o que mãe? Ta saindo sangue? Daí eu falei tá, toda vermelha. Você então agora se prepara porque daqui para frente vai ser sempre assim todo mês,...ela me deixou bastante assustada, ela não sabia explicar... Daí ela: ó usa. Daí ela me deu... que na época era paninho assim... o absorvente era caro assim... daí lá em casa a mãe: “ó tem que usar paninho e daí quando sujar você lava”. (...) para lavar escondidinho né... porque eu morria de vergonha...

*Janis: Não, eu fui menstruar com 13 anos.(...) quando fiquei assim, para contar eu fiquei com vergonha assim... de chegar para a mãe e contar... aí eu **fiquei com tanta vergonha** de ter contado que fiquei menstruada assim... até eu não tinha deduzido que estava menstruada... quando fui chamar a mãe para ver... aí então as minhas irmãs começaram a rir de mim aquilo assim... me deixou chateada porque assim... eu tava com medo e elas riam assim... debochando... isso eu sempre lembro.*

*Maria: ...até quando a mãe conversava alguma coisa, ela dizia que **quando a gente crescesse ia ficar doente**... ela não tratava com o termo menstruação... porque menstruação eram as regras que iam aparecer e a gente ia ficar doente assim... não explicava direito. Quando fiquei menstruada **eu não contei para a minha mãe**... aí eu fiquei apavorada porque a gente não tinha absorventes... aí na hora dei um jeito de cortar uns pedaços de pano e eu mesmo me virei sozinha que eu já estava com quase 15 anos... aí a minha mãe notava: Meu Deus! essa guria não vem as regras, mas já tinha vindo eu que não contava para ela... eu fazia tudo escondido uma vez enrolei várias vezes no papel higiênico para eles não verem...*

Ao falar de sua primeira menstruação, as mulheres entrevistadas evocavam o uso materno de expressões como *vir as regras*, *ficar naqueles dias*, *ficar doente*, colocando em destaque alguns subterfúgios para não referir diretamente o corpo feminino e sua fisiologia – o que parece ser um tema proibido nas conversas entre mães e filhas aqui relatadas, mesmo se tratando das professoras mais jovens. Assim, as transformações no corpo feminino parecem marcadas por silêncios, murmúrios, conversas confidenciais entre mães e filhas e tentativas de manter o assunto em segredo por parte das meninas. A primeira menstruação é narrada então com um misto de surpresa, medo, vergonha. Mesmo reelaborando estas lembranças, o que pude observar é que elas sentem ainda certa dificuldade em falar sobre o assunto, pois suas falas são entremeadas por pausas e, em certos momentos, uma economia de palavras.

Ao que parece, as transformações no corpo foram vividas como processos solitários mas que, ao mesmo tempo, marcaram uma mudança em certos hábitos – conselhos das mães para lavar-se muito mais, para tomar cuidado pois dali em diante era possível engravidar. Em discursos religiosos, cotidianos, médicos, midiáticos (a exemplo da revista referida por Roberta), estas mulheres foram aprendendo a pensar seu corpo, seu ciclo menstrual e sua sexualidade como coisas que fazem parte do mundo privado e que devem ser mantidas em segredo.

Nestas aprendizagens, também as irmãs como os irmãos mais velhos imprimiram suas marcas. Janis relata, em relação a sua primeira menstruação: ... *as minhas irmãs começaram a rir de mim aquilo assim... me deixou chateada porque assim... eu tava com medo e elas riam assim... debochando... isso eu sempre lembro.* Em outro momento, no entanto, ela afirma que, sendo mais jovem, beneficiou-se das experiências de suas irmãs mais velhas, pois escutava conversas entre elas sobre assuntos aos quais, se não fosse assim, ela não teria acesso. Natacha conta que era para sua irmã que ela fazia certas perguntas que não se sentia à vontade de fazer para a mãe. Destaca que, às vésperas de seu casamento, foi sua irmã mais velha que a levou a um ginecologista para que ela pudesse tomar anticoncepcional. Ensinar as irmãs mais novas sobre os cuidados para não engravidar foram referidos por Clara e Beatriz:

Beatriz: Com a minha irmã eu tive uma conversa com ela quando ela teve um namorado... que eu comecei a perceber que poderia ter risco... porque eu já tinha vinte... eu só falei para a minha mana para ela ir num médico para usar uma pílula, para não ficar grávida. Ela aceitou... ela fez isso, ela tomou pílula a partir dos 15 e 16 anos.

Falar de sexo: responsabilização das mães, participação dos pais

As educadoras relembram que, quando o tema era sexualidade, os pais delegavam para as mães a tarefa de abordar o assunto. Elas contam que as falas vinculavam sexo ao proibido, feio, ruim, e abundavam advertências sobre o perigo de engravidar ou os cuidados com menstruação, como vemos nas narrativas a seguir:

Lucena: Ele falava alguma coisa de namoro que não queria?

Roberta: Não, ele só mandava a minha mãe falar: “Maria tu olha essas meninas, tu olhas o que elas estão aprontando, tu já falaste com elas?” Eu lembro que meu pai falava: “Já falaste aquelas coisas com elas?” Aquelas

coisas era menstruação, era sexo, namoro... a minha mãe: “Já falei!” A conversa era pouca, só no sentido de advertência: “Ó vocês tomem cuidado”. Vocês já menstruam não vão fazer besteira”, ela dizia, mas ela nunca ameaçou... nunca escutei, nem meu pai, nem minha mãe dizer tipo assim, “ó se vocês me aparecerem grávida aqui”... não nunca escutei ameaça desse tipo.(...) e daí a minha mãe veio com umas conversas... “Sim mãe, a mãe chegou tarde para falar para mim essas coisas agora com 21 anos. Mãe, eu já aprendi isso no ginásio e no segundo grau, na faculdade”, eu disse... “a mãe não precisa se preocupar”. E ela não se preocupou porque ela não falou comigo mais sobre qualquer coisa, ela só se levantava de madrugada para ver como eu chegava... aquelas que todo mundo faz... para ver se eu tava bem de aparência, se não tinha bebido, se estava sã, aquelas coisas assim...

Para Andréia, sua mãe só pedia para ter cuidado. E seu pai nunca falou nada, se tivesse que perguntar alguma coisa, ele pedia para minha mãe falar. Janis relata que na realidade em casa nunca foi muito conversado, até porque a minha mãe foi muito fechada, o pai nem tocava no assunto. E Natacha diz que a gente não tinha assim esse, essa abertura pra conversar sobre isso.(...) em casa assim, era muito velado. Imagina! Pai e mãe evangélicos nem pensar né? Para Maria, minha mãe e o meu pai foram assim... muito rígidos com relação à sexualidade... E a minha mãe em questão de sexualidade ela sempre dizia que sexo era coisa proibida e feio e colocava aqueles valores para a gente... essa parte da sexualidade e eu acredito em função da minha mãe... era um pudor muito grande com isso... então ali coisa de sexo era coisa ruim... não era coisa muito boa...

Já de um modo diferente, Júlia e Adriana, as mais jovens das entrevistadas, lembram as falas com seus pais. Para Júlia, nas conversas e orientações sobre o comportamento sexual, o pai era o que falava mais, porém ela não gostava muito da abordagem paterna

Júlia: *ai eu me lembro com uns doze, treze anos eles começaram a falar mais sobre isso... mas de certa forma eu não gostava muito da forma de que meu pai falava... ele começava a falar entrando na história dele... de namoro, das histórias deles... de como eles se conheceram... como foram as primeiras experiências... foi antes do casamento... mas sempre o meu pai falando muito e a minha mãe falava junto, mas ela tinha mais vergonha... eu me lembro do meu pai falando muito e a gente perguntando demais... que não era uma visão moralista.. pelo pai ser tão religioso... ele não colocava de uma fórmula moralista... ao mesmo tempo eles falavam do medo da gravidez... do medo da AIDS... que não confiavam na camisinha... que era tão complicado... que a partir do momento que a gente tivesse vontade era importante a gente comentar com eles para eles pensarem junto com a gente... para ir num ginecologista... para tomar algumas medidas e etc. A minha mãe sempre falando muito do lugar... que mais importante do que estar namorando era estar estudando... ter uma profissão.*

No caso de Adriana, as conversas com os pais parecem ter sido bem mais freqüentes, mas também ela afirma que não se sentia à vontade, tanto assim que não contou para nenhum deles a decisão de iniciar sua vida sexual:

Adriana: Com 15 anos eu comecei a namorar... aí meu pai sentia ciúmes... ele sempre dizia assim... do que os meninos fazem com as meninas... assim de paquera... de namoro... ele sempre contava as aventuras dele... sempre contou para a gente. (...) A gente sempre conversava durante o almoço... e depois, sempre que a gente tinha uma curiosidade a gente perguntava para ele... ele dizia sempre muito descolado... ele sempre dizia as coisas que tinham acontecido com ele... quando ele era criança... quando tinha trepado... e pegou uma menina no mato... ele falava assim que tinha preferências... a mulher que era mais quente do que outra... e tem todo um mito que vai gerando... ele dizia para a gente como que os caras chegam na gente... como se já soubesse tudo que ia acontecer... então por exemplo, quando a gente namorava... ele já traçava o perfil da pessoa... até ainda hoje e ele traça assim... “Esse cara é assim, assim, assado” e isso mexe com a sexualidade também... (...) Mas assim, quando eu perdi... ou ganhei a sexualidade... ou o sexo não é? Não contei nem para um nem para o outro.. porque eu não me sentia à vontade... porque eu sabia que o pai ia recriminar e a mãe também... de uma certa forma... por mais que falassem... iam recriminar por causa do cara... e eu que escolhi o cara não é? E não iam admitir.

As formas como cada uma dessas mulheres relata as conversas sobre sexualidade com seus pais parece indicar que o controle, a vigilância e o zelo são atribuições mais específicas da mãe. Ao pai cabia também o aconselhamento através de experiências vividas por eles mesmos, a socialização de certas informações, a autoridade para falar “do que os homens procuram”, e dos modos como estes buscam aproximação. No caso de Roberta, o cuidado do pai parece estender-se aos espaços externos dos quais a filha participava. Ela relata: *Meu pai me buscava todos os dias, até na faculdade ele foi me buscar... todo dia o meu pai estava lá na faculdade no estacionamento me esperando... então não tinha erro, ele estava lá direitinho.* A atenção do pai parece indicar certo temor em relação ao possível assédio dos rapazes. Ela conta que *desde que eu comecei no ensino médio...e depois na faculdade, o meu pai via aquele monte de homem e um monte de gente saindo de dentro da faculdade, muita gente de carro assim, então ele falava aquelas coisas todas com medo assim... que algum homem lá de dentro passasse a conversa em mim.* O pai de Roberta se posiciona como guardião da sexualidade da filha:

Roberta Essa amiga minha, ela foi na minha casa para pedir pro meu pai para deixar eu ir (ao baile), e eu fui... mas ele me pegou na hora combinada

às 3, 4 horas... e ele me pegou. Ela teve que prometer para ele que ia cuidar de mim e as recomendações né... as recomendações demoravam... Para não beber, não fumar, não aceitar nada de ninguém, não aceitar carona, não conversar com gente estranha na rua, até chegar lá no lugar da festa, não ir para casa com gente bêbada, que era então para chamar o pai que ele vinha para me pegar, não namorar, não sair do lugar da festa, não era para ir para outro lugar, que era para ficar só lá, não era para ir para outro canto

O pai também aparece como aquele que proíbe de sair de casa ou permite a saída, com restrições e recomendações, nas falas de Júlia, Marisa e Beatriz:

Marisa: *Ele falava assim: “onde se viu uma filha minha ir pra essas coisas, não sei o que os pais vão dizer de ver você lá, essas coisas assim. (...) Daí mesmo assim eu pulava a janela... eu fugia... a gente só chegava duas e meia da manhã em casa assim não é... meu pai nem imaginava... nem sonhava... parece que nós era virgenzinha. Ainda bem que ele nunca descobriu. Não, ele falava assim: “Deus o livre se eu souber que uma filha minha anda com caminhoneiro porque sabe que todo mundo fala”.*

Beatriz: *Era só proibir. Ele só proibia... proibia de sair, não queria saber de ninguém lá em casa... não queria saber de ninguém na frente de casa... dentro de carros... em lugar nenhum... eu não saía sozinha... tudo proibido... porque os outros iam falar, nunca ninguém explicava nada porque... o que acontece o que deixa de acontecer, só proibia. Não podia ir a baile, discoteca só às vezes, mas nunca houve uma explicação para tal.*

Júlia: *... eles (os pais) nunca lidaram bem com a gente sair de noite... eu ficava em casa para não comprar briga... porque eles ficavam extremamente preocupados com quem a gente saía... tinha que ir sempre com o pai de uma amiga... eles ficavam com um discurso: “cuidado com as meninas não vão para fora do...”. “Não vão ter relação sexual... e “elas (as amigas) têm relação sexual.*

Cuidado, perigo: os homens não prestam

Já nas falas anteriores, era possível entrever a visão negativa e perigosa dos homens para os pais e mães. Talvez esse tenha sido o único lugar conhecido por elas diante de uma provável impossibilidade de escolhas. As narrativas abaixo evidenciam este entendimento:

Clara: *(...) E daí ela sempre criou dizendo: vocês têm que ter nojo de homem... porque o **homem é nojento**... porque o homem é isso não sei o que... então ela foi sempre assim... neste sentido... então eu disse: ó mãe pára... se homem é tão nojento porque a mãe fez nove filhos?*

Lucena: Pois é... e aí o que ela te disse?

Clara: Não disse nada. Ficava quieta, não disse nada.

Roberta: (...) porque meu pai dizia: “ os homens não prestam”. Uma frase que ele me dizia... para mim muito assim: “abre o olho... que os homens gostam de usar as moças e depois jogar fora”. Isso ele me dizia bastante, que eu tinha que abrir os olhos porque os homens gostavam de enganar, de mentir, e que a mulher (...) . as mulheres de uma ordem geral eram muito ingênuas e que acreditariam em tudo que os rapazes iriam dizer, que depois iriam se lamentar, então que eu não fosse boba, então o que eles dissessem era mentira que não era para eu acreditar. (...) ... e aí eu pensava aquela história que meu pai dizia... que os homens iam usar e descartar...

Janis: (...) e sempre foi assim nesse sentido, a mãe sempre passou para gente que os homens só queriam usar as mulheres e seu saísse antes ia ficar muito passada, ia ficar manjada, o rapaz não ia querer levar a sério, sempre falando sabe... então mexia muito...

Andréia: Bom, a minha mãe... como uma pessoa mais velha... me teve com 38 anos então... uma pessoa não muito instruída... muito dificilmente ela falava alguma coisa a respeito disso a não ser que eu tomasse cuidado quando saísse de casa por causa dos garanhões que existem por aí... pois homens têm a sua sexualidade mais a florada pelo próprio desenvolvimento deles... pela própria educação deles...

Talvez um aspecto que mereça destaque destas narrativas femininas seja o modo como o desejo e a atração pelo outro vão sendo ressignificados – embora os pais manifestassem o anseio de que elas se casassem, tivessem filhos, etc., os homens eram apresentados como perigo para as moças solteiras. As explicações apresentadas para tal eram variáveis – que *homens são nojentos, que usam e descartam as mulheres*, que isso é de sua natureza, de sua *sexualidade mais a florada*, que as mulheres são ingênuas e inocentes e os homens são sedutores e cruéis, entre outras. Deste modo, homens e mulheres são posicionados em polaridades opostas, sendo os homens racionais, calculistas, sedutores, ativos e as mulheres sentimentais, ingênuas, românticas, passivas e vulneráveis. O controle sobre as condutas das meninas também se dava através de conselhos, mas especialmente de ameaças e da sinalização dos riscos existentes. Janis, por exemplo, destaca que caso a moça não seguisse esses ensinamentos e se envolvesse com os homens, *ia ficar muito passada, ia ficar manjada, o rapaz não ia querer levar a sério*.

Solteiras e grávidas

Janis, Natacha, Clara e Maria tiveram irmãs mais velhas que engravidaram ainda solteiras. Para as duas primeiras, o exemplo do ocorrido com suas irmãs parece ter

influenciado no controle da gravidez, o que não ocorreu com Clara e Maria, que ficaram grávidas antes de casar. O pai de Clara expulsou a filha grávida (irmã de Clara) de casa e sua mãe chorou muito: *não sei se era desgosto, se era pena dela*, diz Clara. Quando engravidou, Clara tinha 19 anos e, para ela, o fato de já ter emprego e pagar suas contas possibilitou assumir a gravidez. No relato de Maria, saber que os pais não toleravam envolvimento com homens casados e gravidez antes de casamento não impediu que ela e sua irmã se “desviassem do caminho certo”. A irmã teve um caso com um homem casado, engravidou e não se casou com o pai da criança. Maria engravidou aos 18 anos, ainda solteira, fazendo com que seu pai e sua mãe ficassem com muita vergonha: *o meu pai, naquela semana ele não queria trabalhar e a minha mãe ficou de cama um mês...*

*Clara: A minha irmã mais velha ficou grávida com 14 anos... ela teve um filho não tinha feito nem 15 anos ainda... ela fez 15 em setembro e ganhou em dezembro. Aí eles tocavam em cima... passamos muito trabalho. Foi tachada como galinha, como sem vergonha... o pai botou para a rua simplesmente... teve que sair da cidade. A mãe não comentava nada, só chorava... não sei se era desgosto, se era pena dela... porque o pai não aceitava... aqueles alemão grosso, ignorante... e ela só chorava... não comentava nada... Eu lembro que quando eu engravidei do meu primeiro filho, aí eu disse: “Ah, não vou dizer nada para ela”. Eu já morava aqui, já trabalhava no banco, então lógico eu já ganhava razoável, já tinha meu apartamento, já estava assim montadinha... (...) “Mas como tu podes estar grávida?” “Ah mãe podendo, ficando grávida. Como é que a mãe fez nove filhos? Eu fiz da mesma forma”. Aí ela fazia de conta que não via... para ela aquilo não existia... que coisa engraçada não é? **Eu fui a segunda a ter filhos...** mas para ela, ela queria fazer uma festa de casamento... aí eu disse para mãe: “Pelo amor de Deus, qual é o mundo que a mãe tá vivendo? Coisa tola fazer a festa de casamento se eu nem vou casar”. “Mas como não vai casar? Como você vai criar?” “Eu que vou criar o filho meu. Eu que pago as minhas contas viu, eu é que me viro”. Eu tinha 19 anos. Ela disse: “mas tu és muito nova para ter filho”. Eu disse: “O filho é meu e pronto”.*

*Maria: Era visto com mais ênfase se fossem separadas... não sei se a filosofia deles é muito certa, mas assim para eles... eles achavam um horror uma pessoa envolvida com a pessoa casada... porque minha irmã teve um relacionamento com um homem separado... sei que pro meu pai e pra minha mãe foi uma tristeza... ela teve um filho com ele e tal... hoje não são casados... **Eu casei grávida** e as outras assim, normalmente... Eu tinha uma irmã de 27 anos que casou virgem, nem todo mundo seguiu à risca o que eles... eu tinha engravidado com 18 anos... pro pai e pra mãe foi muito difícil... o meu pai... naquela semana ele não queria trabalhar e a minha mãe ficou de cama um mês... as vizinhas iam lá, orientavam... e a vergonha... a vergonha era tão grande e a gente sentia, imagina. Uma coisa assim... para os pais é meio complicado... mas depois adoraram quando minha filha nasceu...*

Lucena: E como foi quando descobriram que elas estavam grávidas, as tuas irmãs?

Natacha: A casa caiu! Literalmente! A casa caiu... nossa! Eu lembro da minha mãe chorando dia e noite. Na época a vó era viva e a vó falou... Nossa! Ela falou um monte de coisa assim pra mãe... a mãe chorava bastante... eu percebia assim... que elas tiveram uma briga muito séria as duas. Então de repente... até porque a vó deve ter culpado a minha mãe... a mãe deve ter se sentido culpada. Aí três anos depois a minha outra irmã... Então foi pior ainda... acho que pra Bia deve ter sido bem pior do que pra Cláudia.

A avó de Natacha fugiu de casa aos treze anos e teve o primeiro filho com 15 anos. Contudo, isto não impediu que ela recriasse a filha, mãe de Natacha, por não “cuidar” das netas.

Lucena: E a sua vó, ela que brigou com sua mãe? Ela tinha... era essa vó que saiu com 13 anos de casa? (antes de começar a entrevista Natacha contou um pouco da história da avó).

Natacha: ... fugiu de casa com 13 anos... é uma coisa assim meio que... contraditória, né? Porque se ela fugiu de casa ela não podia recriar tanto assim a filha porque as netas casaram grávidas, mas...

Lucena: Quando ela fugiu ela tinha que idade?

Natacha: 13 anos.

Lucena: 13 anos e teve filhos com que idade, a primeira filha dela?

Natacha: Meu tio mais velho acho que ela deve ter tido com 15,16 anos.

Toda a preocupação da família, e as inúmeras advertências sobre os “perigos” do sexo não foram eficazes na tentativa de que as filhas se enquadrassem no modelo ideal de família.

Lucena: Então quando elas apareceram grávidas foi uma surpresa pra todo mundo?

Natacha: Pra mim foi... porque eu era pequena, né? Então pra mim gravidez era uma coisa assim... Eu sabia que era uma coisa grave! Que, se não fosse, a mãe não estaria chorando... aquela coisa toda. Mas, depois sim, né... com a Bia, minha segunda irmã, aí eu já tinha essa noção do que era uma gravidez e tal... Então se eu tive toda essa repressão, a minha irmã mais velha, a Cláudia, teve o dobro disso, a Bia o dobro disso e mesmo assim casaram grávidas. (...) então além de não se conversar sobre, também não se prevenia, não se falava de como prevenir, de como simplesmente sentir prazer que é o bom do sexo em si, da sexualidade é o prazer.

Janis: *só que uma das coisas que interferia muito nessa parte, que deu um baque assim, foi quando eu tinha 14 anos. A minha irmã se envolveu com... Ela se envolveu com um homem casado... então para minha mãe aquilo foi um choque... foi um sofrimento muito grande que ela passou e a minha irmã acabou desafiando ela e... realmente se envolveu, o cara se separou... então aquilo a mãe... segurou muito.... porque o sonho da minha mãe era ver aquela filha casada... casada assim no sentido de entrar de noiva, de fazer uma festa de casamento. Então a mãe imaginava ela... então eu cresci vendo a mãe imaginando assim, ela entrando no altar... Então quando isso aconteceu foi um baque muito grande.*

Casamento como manda o figurino

Casar-se de acordo o modelo social vigente foi o que Júlia, Roberta e Janis relataram como possibilidade de manter uma vida sexual ativa. Os cônjuges passaram pela aprovação dos pais, pois eram de “boa família”, tinham uma escolaridade considerada adequada e também eram economicamente independentes, como relata Roberta: *então eles achavam assim... o rapaz é inteligente... ele estuda, trabalhava o dia inteiro e estudava à noite, então não era malandro... conheciam os pais dele...* Para Janis, casar como manda o figurino, dada a sua condição de filha de mãe separada e irmã de duas mães solteiras, teve um significado importante: *hoje eu tenho um gostinho de dizer que, das quatro (amigas) que andavam juntas, só eu que me casei, assim sabe... que tive filha depois do casamento, só eu que fiz as coisas certinhas.*

Júlia: *(...) os meus namorados sempre foram dentro dos padrões que meus pais desejavam (risos)... não teve muito problema porque o primeiro foi muito religioso e o segundo é o Beto, de certa forma ficaram meio apavorados porque ele tinha sido meu professor, mas depois conheceram e gostaram muito dele porque se enquadra, menos na coisa da religião... que ele não se enquadra... daí a gente casou no religioso, mas não casou dentro de uma igreja, e meus pais... nem ele me levou no altar... ele (namorado) pediu outro ritual e... não gostaram muito (os pais)...*

Roberta: *...e um mês antes do meu casamento, meu pai veio falar comigo... aí eu queria morrer... aí ele veio lá... eu sei que ele queria falar mais coisas, mas ele coitadinho, não conseguia, ele quis passar para mim assim... se era isso que eu queria... se sabia bem o que estava fazendo... que a vida de casado tinha momentos bons, mas tinha também difíceis, queria que eu fosse feliz... aí ele me disse uma coisa que me deixou muito tranqüila... ele disse assim se alguma coisa desse errado ou se o Augusto me tratasse mal ou fizesse alguma coisa para mim, que eu poderia voltar para casa. Então isto assim foi uma tranqüilidade, e também o pai perguntou se a mãe já tinha falado comigo sobre o casamento, eu disse ' tá pai, ela já falou'. Eu não queria entrar em pormenores com meu pai. Eu nunca falei de sexo com*

*ele, aí eu ia falar já com 24 anos? Aí eu sei que ele foi atrás da minha mãe e eu escutei a mãe falando: “Pedro, a Roberta é uma guria responsável, ela sabe tudo, deixa ela quietinha no canto dela lá. Ela sabe o que ela faz.” Ela não veio com uma conversa de núpcias, eu achei aquilo uma benção, me livrar daquela conversa constrangedora. Eu casei aos 24 anos. Eu já tinha terminado a faculdade, eu já estava começando a pós quando eu casei. Terminei a pós e já tinha sobrenome de casada, no certificado. Esse rapaz aí que eu conheci aos 21, esse é que foi para a minha casa. Daí apresentei para meu pai, para minha mãe, nervosa... sem jeito... Eu já tinha 21 anos e nunca tinha levado um rapaz na minha casa. Eu nem sabia como me comportar. E ele tinha 28... eles (os pais) acharam ele meio velho, mas enfim... eu tinha 21 e ele 28, na época ele já estava terminando uma faculdade e estava começando a outra, e **então eles achavam assim... o rapaz é inteligente... ele estuda, trabalhava o dia inteiro** e estudava à noite, então não era malandro... conheciam os pais dele... não que fossem vizinhos, mas aí quando ele falou quem era o pai, quem era a mãe, eles conheciam... **era alguém que eles conheciam a família** e... e então ele foi aceito assim...*

***Janis:** na minha adolescência, como a minha irmã, quando eu tinha entre 14 e 15 anos se envolveu com um homem casado, eu fui meio que rotulada pelas mães de minhas amigas, tipo assim... “Não anda com a Janis porque...” nunca foi proibido... mas as mães não queriam que andassem... elas comentavam mesmo: “A minha mãe não quer que eu ande contigo por isso, por isso e por isso”... “Falaram isso da tua irmã”... Esse tipo de coisa aconteceu... apesar delas nunca terem deixado de andar... a gente andava junto normal, estudávamos juntas, fazíamos trabalhos, mas isso aconteceu assim... foi bem nítido... não me abalava diretamente. Porque **hoje eu tenho um gostinho de dizer** que, das quatro que andavam juntas, **só eu que me casei**, assim sabe... que tive filha depois do casamento, apesar de que eu não seja contra, mas da maneira que era colocada... **só eu que fiz as coisas certas**, vamos dizer assim né... **como manda o figurino**... então... que me formei... que trabalho... que tenho a minha família... a minha casa, o meu carro assim... de todas a que mais se encaminhou na vida, vamos dizer assim...*

Relacionamento entre pai e mãe

Alguns aspectos do relacionamento afetivo-sexual entre mãe e pai: relações sexuais antes do casamento, separações, manifestação de satisfação/insatisfação com o casamento e atividade sexual na velhice, parecem ter sido significativos na construção das referências sobre a vida conjugal. O modo como as mães, principalmente, encaminharam seus relacionamentos possibilitou alguns questionamentos sobre as contradições entre o vivido e o aconselhado pela família.

a) Sexo antes do casamento

Duas meninas educadoras, justamente as mais jovens, provavelmente com pais que já foram da geração de maior liberação sexual, fizeram referência ao fato de que seus pais tiveram relações sexuais antes de casar – caso dos pais de Adriana e Júlia. Adriana relata: *a gente descobriu que ela (mãe) não casou virgem... daí então ela... não podia nos cobrar e...* Júlia também faz referência às demonstrações de carinho entre seus pais: *eu via o meu pai e a minha mãe é... com relação à sexualidade muito tranqüilos...eu via minha mãe demonstrando várias vezes que gostava da relação sexual e o meu pai também, depois da gente grandinho, adolescente, eu via o meu pai brincando, dizendo cantadinha para ela e ela passando a mão no pai e dizendo: “ai, agora vou convidá-lo para ir num motel”; e eu via um certo prazer...*

b) Separação

A separação dos pais foi relatada por Janis, Marisa e Clara. Com a separação dos pais, Janis conta que passou a dormir com a mãe, possibilitando, talvez, uma proximidade maior para fazer perguntas sobre sexualidade: *a gente dormia sempre no mesmo quarto, ela se separou e eu sempre fui muito bisbilhoteira de perguntar coisas e perguntar como que era e tal...* Marisa relata que *minha mãe descobriu que meu pai tinha uma amante, daí eu sei que deu um rolo assim... se pegaram de arma e tudo, foi... eu me lembro que eles brigavam bastante por causa disso...* A convivência familiar, vendo as relações entre os pais, oportunizou aprender sobre a vida e os jogos de poder envolvidos nas dificuldades entre os casais, como relata Clara:

*Clara: Aí ela foi e um dia ela entrou com separação litigiosa, disse que não queria ele mais dentro de casa, mas ele também não incomodava... ele era assim bem... só tomava as cachaças e ia dormir... ai tirou ele de dentro de casa... ela sempre se fazia de coitada, só chorava, tipo assim só jogando a gente contra ele... então enquanto você é criança... **então nesse tipo de convivência que a gente vai aprendendo como é que são as relações...** o que é a imagem... dos tipos de coisa que pode acontecer com a gente e vai se formando uma representação do que é a figura masculina... então é complicado...*

c) Mãe sente prazer?

As discussões relativas ao prazer sexual das mulheres no Brasil, conforme assinala Rago (s/d), a partir do último quarto do Século 19, reproduziam os enunciados do

discurso médico sobre a sexualidade feminina nos quais os doutores da época insistiam na ausência de instinto sexual nas "mulheres castas", a não ser para fins reprodutivos; ressaltavam, também, que as mulheres tinham um desejo sexual quase inexistente ou muito menor do que os homens, pois sua energia sexual seria canalizada para a realização de sua essência: o desejo de ser mãe.

Manini (1996) aponta que o movimento feminista no Brasil dos anos 70 e 80 contribuiu para uma maior representação e força política das mulheres como grupo e foi nesse momento que começaram a surgir discussões sobre a realidade das mulheres em sua relação com o sujeito masculino e a família, abordando também questões como o corpo, a sexualidade, o direito ao prazer, a maternidade, a saúde e a violência contra as mulheres. A emancipação da mulher, para o movimento feminista, passava pelo direito dela em conhecer seu próprio corpo e ser capaz de decidir sobre ele, em ser livre para escolher seu parceiro e manifestar seus desejos e prazeres. No entanto, as conquistas do movimento feminista ainda estão longe da vida de muitas mulheres, como vemos nas notícias sobre a violência contra a mulher veiculadas pela mídia, por exemplo.

A vida afetivo/sexual das mães e pais de algumas das “meninas” educadoras, por exemplo, se dá envolta em conflitos nos quais transparece a dificuldade em construir uma relação sexual prazerosa. As narrativas de Clara e Lili me sugerem uma pergunta: afinal será possível ter prazer após ter sofrido abuso na infância ou ter um casamento arranjado, com um marido alcoolista, tendo filhos, um após o outro? Durante a juventude Clara diz ter percebido que, numa relação conjugal, marido e mulher têm a mesma responsabilidade em cultivar um relacionamento: *hoje eu consigo dizer que ele não foi o único culpado, ela também tem culpa... ela sempre se fazia de coitada, de santa, só chorava, tipo assim só jogando a gente contra ele, então enquanto você é criança... um dia minha mãe ficou brava, eu disse: ó mãe é 50% para cada um.*

Lucena: Tua mãe casou com quantos anos?

Clara: *Ela casou eu acho com 20 ou 21 anos.*

Lucena: Ela já teve filho logo que casou?

Clara: *Ó, ela teve um filho por ano... a diferença maior é da Cristina para o meu irmão, o resto é 1,1,1. Da primeira para segunda, que já é falecida, não tem diferença nem de um ano, de nove meses certinho. Eu acho que para ela assim... foi uma vida difícil... morava com freiras não é, não tinha mãe... ela perdeu a mãe ela tinha 7 anos... então foi criada praticamente pelas freiras.*

Lucena: Como ela conheceu o pai de vocês? Ela comentava... eles comentavam?

Clara: Eu acho que eles se conheceram... porque o pai dela morava lá onde os pais do meu pai também moravam... então lá as famílias se conheciam... acho que era meio coisa de família.

Lucena: Meio arranjado?

Clara: É. Eu acredito que seja assim, meio arranjado, porque eles namoraram um tempão, quer dizer eles só se viam. Ela, morando com as freiras e ele lá, então eu acho que é assim meio prometido não é? Meio forçado sei lá, tanto que ela disse que ela casou e no outro dia tinha vontade de se separar... Ele já não dava muita coisa em casa, a gente já passava bastante dificuldade... ele gastava tudo em zona, bebedeira... e aí entrou alcoolismo junto e foi indo, foi botando tudo fora, passou a não trabalhar, aí ele entrou em depressão de vez. Então para a mãe eu acho tipo assim... para ela, a sexualidade não existe... não sei se porque ela foi infeliz no casamento dela. Eu acho que era o que acontecia... então ela criou assim um certo ranço do sexo... quando ela fala, para ela o sexo é ruim, é coisa que ela tem nojo, então como ela não gostava... então mais ou menos a gente pode deduzir... deve ser alguma coisa relacionada ao sexo... deve ser a primeira vez não é? Até uns dez ou quinze anos atrás eu tinha ódio de meu pai, mas hoje tu olhando e voltando a história... hoje eu consigo dizer que ele não foi o único culpado, ela também tem culpa... ela sempre se fazia de coitada, de santa, só chorava, tipo assim só jogando a gente contra ele, então enquanto você é criança... um dia minha mãe ficou brava, eu disse: ó mãe é 50% para cada um.

Lili: E também uma vez ela falou que teve muito pouca... é como é que a gente diz... como é que a gente fala... pouco orgasmo! É outra palavra que...

Lucena: Prazer...

Lili: Que ela não teve... prazer é. Foi isso mesmo ela disse: “ eu não tive muito prazer”. Orgasmo a gente fala naturalmente hoje, mas eu acho que na época dela nem falava orgasmo, era prazer ou realização, né... eram outras palavras. Falava... pouco assim... eu vim saber dela bem depois... Acho que isso passa um pouco pra gente, né? Se a mãe não fala né... pô... o que eu vou falar sobre isso? Mas daí claro que depois disso tudo eu descobri que tinha um fundo né... fundo da minha mãe no caso que ela teve... sofreu abuso do pai, dos irmãos... Então como é que é falar sobre sexo ou até estimular isso? Então uma vez também eu perguntei sobre masturbação pra ela, ela disse que homem é que fazia isso. Acho até porque ela nunca fez né?

Estas vivências imprimiram nas vidas dessas meninas educadoras marcas sobre as relações conjugais, como diz Lili: *Acho que isso passa um pouco pra gente, né?* Janis fala que:

Janis: eu sempre vivenciei... as experiências negativas dela (mãe) no caso... porque para ela foi uma experiência muito negativa, ela não gosta... ela acha que o homem e a mulher deveriam ser só amigos, não precisava ter a relação sexual... que ela acha que o principal motivo do sofrimento da mulher é o sexo... nem o homem nem mulher... eles deveriam ser amigos em comum... ter os filhos de alguma outra forma e serem só amigos e companheiros... não precisavam estar envolvidos no sexo...

d) Pais velhos fazem sexo?

Ao envelhecer, a possibilidade de uma atividade sexual contínua, para espanto e vergonha de Maria, como podemos ver no seu relato: a barriga de sua mãe, grávida aos 47 anos, tornou público e notório que os pais ainda mantinham relações sexuais.

Maria: até porque lá em casa eram dez mulheres e dois homens porque o meu irmão caçula quando nasceu eu já era casada, era um temporão do pai e da mãe, e eles tiveram este meu irmão com 47 anos, até a assim a gente ficava com vergonha, fala sério assim sabe... da mãe naquela idade ficar grávida... a gente torcia para que fosse a menopausa, mas aí depois... o pai velho... que vergonha... não era só eu não... eu e as minhas irmãs também.

Desde os gregos, com intencionalidades diferentes em cada momento histórico, algumas considerações sobre a atividade sexual na velhice são feitas. Como aponta Foucault (1985, p. 131), os gregos, ao discorrerem sobre o regime dos *aphrodisia*⁴⁴ na gestão da vida pessoal, prescreviam a abstinência sexual para os velhos, pois, “são perigosas as relações sexuais realizadas quando se é velho: elas esgotam um corpo incapaz de reconstituir os princípios que lhe foram retirados”. A perspectiva de vida sexual ativa na velhice é praticamente descartada na grande maioria das culturas. Afinal, a relação sexual é considerada uma atividade própria e quase monopólio das pessoas jovens, com boa saúde e fisicamente atraentes. Outra hipótese a ser considerada é que, se a procriação é tomada como ponto central da sexualidade, isso tornaria a atividade sexual entre os idosos desnecessária. Por outro lado, as representações sobre a velhice como declínio da vida podem levar as pessoas a acreditar que o desejo e a competência para manter relações sexuais já sejam inexistentes. A idéia de que os velhos e velhas também possam manter relações sexuais não é culturalmente muito aceita, preferindo-se ignorar e fazer desaparecer do imaginário coletivo a sexualidade da pessoa idosa. Risman (2005, p. 11) ressalta que em um congresso mundial de sexualidade, realizado em 1993, no Rio de Janeiro, foi comercializado “um livro escrito por Max Sussol

⁴⁴ Os atos de Afrodite: são gestos, contatos, que proporcionam uma certa forma de prazer.

(s.d.), intitulado: O que se pode fazer sexualmente após os 80 anos?, cujas páginas encontram-se completamente vazias, demonstrando assim uma percepção negativa e irônica da sexualidade na idade avançada”. Este livro, assim como outras crônicas e piadas sobre a sexualidade na velhice veiculadas, por exemplo, nas páginas da Internet, reforçam as representações equivocadas sobre esta fase da vida. A libido não tem sexo nem idade ou identidade sexual e pode “manifestar-se, seja hetero, homo ou autoeroticamente” ressalta Risman, fazendo referência a uma crônica de Clarice Lispector. Na crônica⁴⁵, Clarice relata a visita de uma velha senhora ao ginecologista para saber o que fazer diante do desejo sexual que não passa, como vemos neste excerto:

Tinha oitenta e um anos de idade. Chamava-se dona Cândida Raposo.
Essa senhora tinha a vertigem de viver.
Pois foi com dona Cândida Raposo que o desejo de prazer não passava.
Teve enfim a grande coragem de ir a um ginecologista.
E perguntou-lhe envergonhada, de cabeça baixa:
- Quando é que passa?
- Passa o quê, minha senhora?
- A coisa.
- Que coisa?
- A coisa, repetiu. O desejo de prazer, disse enfim.
- Minha senhora, lamento lhe dizer que não passa nunca.
Olhou-o espantada.
- Mas eu tenho oitenta e um anos de idade!
- Não importa, minha senhora. É até o morrer.
(...)
- E... e se eu me arranjasse sozinha? O senhor entende o que eu quero dizer?
- É, disse o médico. Pode ser um remédio.
(...)
Nessa mesma noite deu um jeito e solitariamente satisfez-se. Mudos fogos de artifícios.
Depois chorou. Tinha vergonha. Daí em diante usaria o mesmo processo.

A chamada *terceira idade* transformou-se numa fatia considerável do mercado consumidor. Atualmente as possibilidades tecnológicas para os idosos e idosas que desejam ter uma vida sexual ativa são inúmeras. No programa de TV referido na introdução desta tese, *Simplesmente Sexo: Terceira Idade*, as reportagens veiculadas destinam-se a mostrar que a atividade sexual está presente em todas as idades e a apresentar tanto os artefatos disponíveis no mercado e que podem ser adquiridos nos sex shops, quanto as intervenções cirúrgicas possíveis de serem realizadas para garantir o sucesso da atividade sexual.

⁴⁵ LISPECTOR, Clarice. *Ruídos de passos*. Texto em anexo.

Orientação sexual – será que minha filha é sapatão?

O entendimento da homossexualidade, tal como é hoje mais ou menos estabelecido, teve sua emergência a partir do Século XIX, nas sociedades industrializadas ocidentais, como esclarece Weeks (1999, p.65-66). O autor argumenta que a homossexualidade existiu “em todos os tipos de sociedade, em todos os tempos” e era “aceita ou rejeitada, como parte dos costumes e dos hábitos sociais dessas sociedades”. Weeks afirma que a homossexualidade existia antes do Século XIX, mas o homossexual como um tipo distinto de pessoa, significado como diferente da pessoa caracterizada como heterossexual, foi uma invenção posterior. Esta invenção, para Weeks, trouxe uma mudança significativa na definição pública e privada da homossexualidade e, aliada à emergência de uma política gay e lésbica, a partir da década de 1960, possibilitou “rupturas cruciais nos significados dados à diferença sexual”. Para o autor, o modelo de *homossexual* surge na literatura científica envolvido em disputas sobre as explicações desta conduta estranha. As explicações e a normatização definidas para a vida dos homossexuais foram vinculadas aos aspectos biológicos, hormonais, ambientais e psicológicos. Atualmente, aspectos como raça e etnia também passaram a figurar na discussão sobre a homossexualidade e os homossexuais. Também a complexidade da sociedade atual proporcionou a crítica das identidades, entre elas as homossexualidades gays e lésbicas. As lutas dos movimentos sociais organizados pelos direitos humanos e sexuais, entre eles o Movimento Feminista e o dos Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Simpatizantes – GLBTS, têm possibilitado a visibilidade das pessoas caracterizadas como homossexuais, criando um espaço social e uma rede de apoio. Barsted (2005, p. 9) ressalta que

esse quadro normativo passou a ser questionado pelos movimentos de mulheres e de homossexuais que, particularmente no Brasil, têm apresentado um conjunto de demandas relativas à extensão de direitos; à proteção contra violações de direitos, em especial contra a violência sexual; à descriminalização de comportamentos considerados ilícitos pela influência de forte componente de moral religiosa, especialmente o aborto; a novos direitos civis no campo da família; e ao reconhecimento de novas identidades individuais. De forma resumida, tais demandas referem-se principalmente ao exercício da cidadania.

Deslocar a discussão da sexualidade para o domínio da perspectiva dos direitos humanos evidencia, sobretudo, o caráter político e o poder que pode ser exercido por meio da sexualidade. Porém, apesar de “os movimentos homossexual e lésbico terem incluído a noção da diversidade sexual para denotar a compreensão de diversas homossexualidades, faz-se

necessário pensar sobre os modos modernos de regulação da sexualidade” (BORGES, 2005, p. 23). Para Borges, no Brasil a mídia, em relação à lesbianidade, veicula um “tipo de par que reúne mulheres brancas, ‘casadas’ (em relação estável), ‘femininas’ e sem disparidades de classe ou geração, ou seja, mais próximas aos tipos socialmente valorados.” Assim, a relativa ampliação no campo de visibilidade e expressão de parceiras gays e lésbicas “corresponde ao ideário de ‘boa conduta e equilíbrio’”. Atualmente assistimos ao debate jurídico sobre as relações homoparentais estáveis, a adoção entre casais de gays e lésbicas. Porém, a visibilidade também acirra o embate com os grupos que acreditam na posição binária de sexo e gênero e atribuem a quem se desvia da norma características imorais e/ou patológicas. A visibilidade de uma identidade homossexual – sou gay, sou lésbica – traz duas possibilidades contraditórias. Uma delas é a discriminação e o “cancelamento do sujeito do enunciado como sujeito político”. Outra possibilidade é, com a visibilidade das chamadas minorias sexuais, politizar as sexualidades inserindo-as na esfera do público e da luta por direitos (OLIVEIRA, 1999).

Se este é o cenário atual, podemos inferir o que se passava na época de juventude das “meninas” educadoras e seus dilemas para se constituírem sujeitos sexuados. Na família de Marisa e Andréia, a questão da identidade sexual foi motivo de constante vigilância. A heterossexualidade, tomada como norma, faz suspeitar de amizades com mulheres, tanto por ser a amiga “falada”, quanto pelo “andar sempre juntas”. O pai de Marisa levantou a suspeita: *não sei não, vocês duas andam muito juntas, sei não se vocês duas não são marido e mulher*”, e proibiu o contato com a amiga. A família de Andréia também fazia referência à sua amizade com mulheres: *até hoje eles dizem: “Tens amigas demais”, “Eu acho que ela é sapatão”....*

Marisa: *...Ele (o pai) chegou de proibir uma vez (de sair com a amiga) ele chegou... pensou que eu e ela era lésbica... ele falou que nós duas era... sempre abraçada, de mãos dadas, era junta sempre, sempre. Final de semana era juntas, eu na casa dela ou ela na minha, ligava por causa de namorico essas coisas não é? (...) daí meu pai chegou e proibiu... “É porque já contaram um monte dela” (fala do pai). “É que fulano de tal, filho de um caminhoneiro, saiu com ela e tão falando que não sei o que dela”. “Deus o livre se eu souber que você anda com ela. Eu não sei não, vocês duas andam muito juntas, sei não se vocês duas não são marido e mulher” Bem assim ele falou... não falou lésbica não é? (...) “**não sei não se vocês não são marido e mulher, tipo marido e mulher**” Daí eu entendi o que ele quis dizer não? Daí que a gente se distanciou... só que a gente continuava se encontrando final de semana... juntas assim, mas nunca chegou eu e ela assim... nunca... que ela tinha os namoradinhos... que a gente se encontrava*

e marcava encontro juntas, ela com o namorado dela e eu com o meu namorado.

Na narrativa de Andréia aparece a postura da mãe frente à possibilidade de ter uma filha lésbica: *a mãe falou que ela preferia antes de ter um filho homossexual, um vagabundo ou uma prostituta.* O silenciamento foi a postura adotada por Andréia: *eu fiquei calada... Eu deveria ter aproveitado e falado: “E daí se for? Ora eu sou mesmo e daí?” Imagina naquela época! Fazia de conta que não tinha nada a ver... é o jeito que a gente tem que fazer para viver.*

A visão da família frente à homossexualidade dos filhos e filhas é discutida por Moreira e Dócolas (1999, p. 58); geralmente, as famílias, para as autoras, “operam a partir de uma crença de que os filhos são heterossexuais e, portanto, seguirão estilos de vida e experiências heterossexuais: casar, ter filhos, ser pais...” . Assim, o preconceito dos pais e amigos “leva os filhos a reprimirem seus impulsos, escondendo sua identidade sexual”. Assumir uma identidade como resistência dando visibilidade à condição lésbica ou manter o silenciamento faz parte da negociação dos “riscos da vida diária”, afirma Weeks (1999).

Andréia: Eu devia ter uns, 13,14 anos. Eu lembro até... começou a história da Maria Bethânia... a mãe falou que ela preferia antes de ter um filho homossexual, um vagabundo ou uma prostituta. Na época também a gente era discriminada entre as pessoas que diziam que preferiam ter uma filha vagabunda ou prostituta do que ser homossexual.

Lucena: Você chegou a comentar alguma coisa com ela?

Andréia: Não, eu fiquei calada, mas teve um dia que eu estava na casa da minha prima que ela: “E daí Cristina não vai se casar?” Eu estava em pé, encostada na cadeira... aí a outra olhou para mim e disse: “Eu acho que ela é sapatão”.... e daí eu fiquei brava... “Ai, coitadinha, eu acho que ela é sapatão” Eu fiquei brava por ela dizer aquilo... e a família tava toda junto.

Lucena: O que a tua mãe falou? Quando ela disse: ai, coitadinha, acho que ela é sapatão.

Andréia: Não, quem disse coitadinha foi a minha mãe...

Lucena: Eu achei que a sua prima é que tinha dito.

Andréia: A minha prima perguntou e a minha mãe é que falou: “Ai coitadinha, acho que ela é sapatão” Eu deveria ter aproveitado e falado: “E daí se for? Ora eu sou mesmo e daí?” Imagina naquela época!

Lucena: E depois dessas falas da tua mãe, nunca mais ninguém tocou no assunto?

Andréia: Não... tentava conversar comigo, mas depois... ficou naquela, sabe ou não sabe.

Lucena: Mas até hoje você nunca conversou com ela direito?

Andréia: Exatamente não... mas namorado que eu tive, eu também levei em casa... mas também depois nunca mais tive namorado... morei com um amigo meu que ela achava que era meu amante... que era um caso... mas depois namoradas eu levava direto para casa, mas como amigas... mas até hoje eles dizem: “Tens amigas demais”.

Lucena: E as suas irmãs e o teu irmão chegaram algum dia a comentar alguma coisa?

*Andréia: Sim, a minha cunhada uma vez comentou... porque a primeira namorada que eu tive tinha um jeitinho assim... aí ela comentou com a minha mãe e depois a minha mãe... ela veio falar para mim. Daí eu fiquei brava: “Nossa, o que é isso?” **Fazia de conta que não tinha nada a ver... é o jeito que a gente tem que fazer para viver...**(risos).*

De que família você é? Onde você mora?

Meyer (2001, p. 70 e 78), em artigo que problematiza as noções de raça, etnia e nação e suas relações no currículo, aponta que estas categorias são “campos de contestação inscritos em processos e práticas discursivas e materiais” e “assumem lugar central como instância de produção dos sujeitos culturais”. Os discursos que se produzem a partir destas noções “interagem com discursos de gênero, sexualidade, classe, geração e religião para produzir diferentes estereótipos e práticas que se refletem em ou constituem projetos políticos oficiais e a cultura popular”. Menções à raça, etnia e localização geográfica (interior/capital – cidade pequena/grande) influenciando no tipo de postura frente à sexualidade e gênero foram feitas por Natacha, Raquel e Roberta. Para Roberta, sua avó fazia restrições aos amigos ou vizinhos: *a família de quem tu és... se não fosse de origem alemã nem poderia frequentar muito a casa...*, e sua mãe casou com *um brasileiro e também a minha vó não gostava muito*. Natacha faz referência à colonização italiana e à região geográfica: *cidade do interior, colonização italiana* como motivos para sua mãe proibi-la de conversar e sair com uma colega que tinha um comportamento considerado fora dos padrões de decência pela sua família. Raquel refere-se à classe social de sua família em oposição à dos demais afro-descendentes: *os negros também são muito conservadores... principalmente quando são da classe média*, e fala das exigências sobre seu comportamento: *faz parte da cultura negra... de ser melhor... de ser bom*; aponta também a questão de gênero quando fala que seu tio-avô

espanhol dizia que mulher não precisava estudar: *e esse que era branco dizia: “Para que estudar?”* A questão da cor é mencionada por Lili ao relatar a discriminação que sofreu quando foi morar numa cidade do interior, de colonização italiana.

Roberta: *Não brincava assim junto com os vizinhos não... porque fui criada numa casa assim... num bairro pequeno e aí a mãe criou a gente assim... muito junto em casa nós três... não tinha isso muito de ir na casa de vizinhos ou eles vir na nossa casa, **não nos misturávamos muito...** a nossa hora de brincar era na escola ou assim quando a gente visitava os primos, os parentes assim... porque **a minha avó** morava conosco... a mãe da minha mãe... **ela era uma alemã muito rígida** que não gostava de barulho de criança pequena... quando eu era criança não entendia muito isso... achava chato... depois mais tarde eu vim a entender porque ela tinha lá os motivos dela... porque ela era uma pessoa muito doente então ela não gostava de barulho de crianças. Então ela é... **implicava mesmo, aquela história assim... a família de quem tu és... se não fosse de origem alemã nem poderia frequentar muito a casa...** a minha mãe não tinha essas restrições assim... como preconceito de família não é? De raça negra... ou que era brasileiro... até porque **a minha mãe casou com um brasileiro e também a minha vó não gostava muito**, mas enfim... E a minha mãe deixava às vezes a gente brincar com os vizinhos...*

Natasha: *Ah os colegas chamavam ela (a amiga expert) de galinha. Tanto que minha mãe me proibia de andar com ela. Sabe, a gente era amiga, mas assim, escondidíssimo! E na cidade... Imagina! Uma **cidade do interior, colonização italiana**, por si só não precisa nem ser do interior, né? Então assim a mãe proibia a gente de... proibia de sair com ela... de conversar com ela.*

Raquel: *A minha família conservadora vai embora para outra cidade, lá famílias de origem européia... os negros também são muito conservadores... principalmente quando são da **classe média...** média da época e aí existia muita cobrança, exigência... e isso também **faz parte da cultura negra... de ser melhor...** de ser bom, “olha, olha lá tuas primas”... porque minha família... porque qualquer descendente afro brasileiro... a gente tem uma boa parte sabes... pobres, marginais... aqueles que não estudam e vão só para o samba... e “a Raquel estava indo para o outro lado”... até porque o nosso núcleo era o núcleo que preservava o estudo... lá do meu avô que era um operário, mas era um operário qualificado... e fez tudo com que seus três filhos estudassem... enquanto os outros eram espanhóis... que casou com a irmã da minha avó negra, e esse que era branco dizia: “Para que estudar?” E era sempre muito ironizado. E tinha essa coisa de identidade e estudo e mulher...*

Lili: *Lá (cidade do interior) eu **fui muito discriminada por causa da cor... lá eles são italianos...** Era muito... naquela época eles eram muito preconceituosos por causa da cor, e **a minha mãe, por ser mulher e poderosa porque ela foi pra lá e foi ser diretora de uma escola.** Então mulher; e pra eles moreno é preto, negro; então eu era filha da negra mandona, então eu fui muito discriminada.*

Sobre a família, muitas outras discussões poderiam ser levadas a cabo. Mas, isto significaria alterar a rota e elaborar outro prato. Assim, embarco rumo à próxima estação embalada pelas músicas *Família* e *Como nossos pais*⁴⁶. Estas músicas me remetem a dois aspectos contraditórios da família que, no meu entender, estiveram presentes nas narrativas das “meninas” educadoras e também estão presentes na minha vida. Por um lado, a família pode representar relações de intolerância e intransigência entre seus membros, abranger entendimentos e posturas que precisam ser transformados e que, alegoricamente, estão expressos na música dos Titãs - *família, família, papai, mamãe, titia, (...) almoça junto todo dia nunca perde essa mania família, família vovó, vovô, sobrinha, janta junto todo dia, nunca perde essa mania*; lamentamos por continuarmos, em certa medida, a perpetuar atitudes por nós já consideradas inadequadas, como se pode cantar com Belchior: *apesar de termos feito tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais*. Por outro lado, a família também pode representar o acolhimento na hora da dor e as risadas gostosas em volta da mesa. E, então, pode ser bom *ainda sermos os mesmos e vivermos como nossos pais*, os quais, antes de assumirem a posição de sujeito pai ou mãe, foram jovens, tiveram sonhos, alegrias e dores, como qualquer pessoa.

A Escola e seus currículos...

O currículo, para Silva (1995, p. 194-195), é o núcleo do processo institucionalizado de educação e corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes na escola. Afirma o autor que “o currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós”. Assim, as narrativas contidas no currículo dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais são as formas válidas/inválidas de conhecer, o que é certo/errado, o que é moral/imoral, bom/mau, belo/feio, e quais as vozes autorizadas/desautoradas. Na instituição escolar são produzidas e reproduzidas as concepções dominantes de sexualidade e de gênero e, neste espaço, muitas vezes aquelas e aqueles que se encontram em desacordo com a masculinidade hegemônica e com formas de feminilidade mais submissa são excluídos.

Trago, agora, narrativas que contam sobre as experiências das “meninas” educadoras no contexto escolar. Em seus relatos, as meninas contam que o tema da

⁴⁶ Em anexo: *Família*, do grupo Titãs e *Como nossos pais*, de Belchior. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br>.

sexualidade era explicado sutilmente, sem referências ao afeto e à sensualidade, sem espaço para perguntas dos educandos, e a professora trazia um discurso preparado e pronto. Para Natacha, a professora de Geografia parece não ser uma voz autorizada para falar de sexo, pois a disciplina indicada seria a de Ciências. Na sua fala a professora vincula a atividade sexual ao amor, e deixa Natacha intrigada sobre o significado de “dar”, como ela relata: *O que é esse dar? Eu pensava que tinha que ser uma coisa não dada, mas pedida, implorada! Não só chegar e dar.*

Também aparece o entendimento da sexualidade como *as etapas da evolução... aí os meninos e as meninas, as diferenças...* No relato de Roberta, a professora de Ciências veio com a palestra pronta, em dias separados para as meninas e os meninos. O conteúdo da palestra: *o órgão reprodutor feminino e masculino... era uma aula na verdade de funcionamento do corpo; não tinha nada a ver com afeto, sensualidade; não se tocava nisso, não se falava.* Os modos de participação lembrados por Roberta resumiam-se a os educandos ficarem quietos, de olhos arregalados e ouvidos atentos. Para ela, o assunto rendia era nos corredores da escola, nas conversas com as colegas que *eram mais velhas do que eu... que tinham reprovado... elas eram conhecidas na escola como namoradeiras e assanhadas...* Na lembrança de Marisa, a palestra para aprender sobre menstruação e cuidados com doenças foi dada para meninas e meninos juntos na sala de aula, fazendo-a sentir muita vergonha quando: *apareceu uma mulher pelada... assim na vagina... digamos a vulva, o pênis assim... Meu Deus! Que vergonha.* Para Janis: *Na escola era bem assim... tu tinhas medo, eles tinham muito controle dos professores em cima... sabiam que se a gente fizesse qualquer coisa errada ia para a direção.*

Lucena: E casos assim na escola... tu lembra se eles davam assim... uma orientação, falavam de casos a serem seguidos, exemplos ou então do que não fazer?

Natacha: Sempre do que não fazer. Exemplos a serem seguidos não. Até a gente brincava muito com uma professora de Geografia. Que falava muito mais sobre isso conosco do que a professora de Ciências que seria “a disciplina” que iria tratar desse assunto... então assim... ela falava muito sobre isso... ela dizia que a gente só pode dar (ênfase) era bem esse termo, né? “Tu só vai dar quando tu amar! Sem amor não pode dar!”. Aí eu ficava pensando, né? O que é esse amor? Como é que é isso? O que é esse dar? Eu pensava que tinha que ser uma coisa não dada, mas pedida, implorada! Não só chegar e dar. (risos) Era uma palavra que eu ficava: como assim... dar! Entendeu?

Lucena: Ninguém vai pedir?

Natacha: *Ninguém vai pedir: por favor, por favor! (risos)*

Lucena: E na escola o que tu lembrás assim de, de...

Natacha: *Os livros de Ciências (risos) E biblioteca, né... que a gente já começou antes assim.. eu sempre gostei de ler e sempre fui muito curiosa. Então nesse sentido... em função da própria disciplina os livros de ciências... aparecia lá né... o corpo humano aí tinha... existe até hoje, por incrível que pareça as etapas da evolução... aí os meninos e as meninas, as diferenças,*

Roberta: *Naquela época... quando eu estudei... eu comecei a primeira série em 1971. Então como eu estava na sétima, que se estuda corpo humano... Então a **professora de Ciências veio conversar com a gente**. Mas ainda era assim... **era uma aula com as meninas...** os meninos se retiravam da sala. Depois era **um outro dia, uma aula para os meninos**. Não era junto, não. Imagina... não podia escutar as mesmas coisas juntas, né? Aí ela explicou... mas a orientação sexual da época era em cima assim... **do órgão reprodutor feminino e masculino...** era uma aula na verdade de **funcionamento do corpo** não tinha nada a ver com afeto, sensualidade, não se tocava nisso, não se falava. Era só para dizer que a gente já estava crescendo, que o corpo já estava mudando, que aí quando vinha a menstruação a moça já podia ficar grávida, como... o que acontecia, isso. Então explicavam assim... tudo muito sutilmente... também não dava espaço para perguntar, a professora vinha com **a palestra**, com... a conversa pronta.*

Lucena: E ninguém perguntava nada?

Roberta: *Ficava todo mundo quietinho com os olhos bem arregalados, com os ouvidos bem atentos, ninguém tinha coragem de perguntar nada!*

Janis: *Na escola nunca se tocava nisso. Nunca a gente abordou esse tema. A primeira vez que a gente abordou esse tema... sobre esta parte assim, de higiene corporal... quando eu estava na sexta ou na sétima série. Foi tocado este assunto por uma professora de Educação Física... ela chegou e comentou sobre a questão que a gente já estava mocinha... como se fazer higiene, a mulher, os seios. Foi tocado nesse assunto a princípio. E, fora isso, era a experiência que a gente tinha com colegas mesmo, (...).*

Lucena: E depois na aula, na 8ª série, não teve nada? No segundo grau?

Janis: *Propriamente nesse assunto eu não lembro.*

Lucena: Nem em aula de Ciências nada marcou?

Janis: *Nada me marcou nesse sentido. A única coisa que eu me lembro nitidamente, e até nem sei por quê. Então **a professora reuniu todas as meninas, e deu uma aula de higiene...** não sei o porquê... talvez elas (as professoras) deveriam saber de alguma coisa... de algum determinado aluno e aproveitaram para trabalhar com todas juntas. Eu sei disso assim... imagino que seja isso... mas de ter parado, de ter uma aula sobre sexualidade, nem no Magistério nem nada. Não tocaram nesse assunto. Como se a gente não fosse presenciar ou até para a gente saber como lidar com isso Na escola era bem assim... tu tinha medo, eles tinham muito controle dos professores em cima... sabiam que se a gente fizesse qualquer*

coisa errada ia para a direção. Tinha aquela rigidez... então não era muito tocada... A parte assim... de corpo foi trabalhada na sétima série. Eu lembro que a gente trabalhou as partes do corpo, mas bem cientificamente, mas nada que deixasse assim... aberto para a gente fazer um trabalho diferenciado não.

Marisa: Que falava, explicava, explicou alguma vez sobre menstruação, cuidados... que eu me lembro assim que teve uma palestra sobre doenças... daí eu me lembro que ela passou um filme, um filme tipo slide... sabe aqueles slides que ia passando as coisas? Gente! Dai eu acho que apareceu uma mulher pelada... assim na vagina... digamos a vulva, o pênis assim... Meu Deus! Que vergonha, que vergonha... eu quase que nem olhava direito porque tinha os meninos e as meninas juntos ali e eu era envergonhada, envergonhada, envergonhada... Meu Deus do céu! Eu sempre fui envergonhada... e eu quase nem olhava direito... que ela falava, mas eu nem assim... ouvia, mas a vergonha não deixava nem eu prestar atenção. A única coisa assim que eu me lembro que ela falou... sobre a menstruação, ali não é?

Este modo de tratar a questão da sexualidade na escola me remeteu à discussão feita por Goldberg (1984) sobre o suposto teor científico das aulas de Ciências. Para a discussão a autora apresenta a crônica *Educação Sexual*⁴⁷, cujos excertos apresento a seguir:

Estas pessoas gentilmente concordaram em fazer uma demonstração de sexo para nós. Não interessa o nome delas. São dois corpos que ilustrarão a mecânica da união sexual, com rigor científico. Elas nem se conhecem. Vamos recapitular um pouco da matéria que já passamos em aula. Esta parte como se chama? Vamos ver, Joãozinho?

— Trompa.

— Não, Joãozinho. Isto é o pênis. Ele está ereto ou flácido, Magali?

— Flácido.

— Muito bem, já sabemos que com o pênis flácido é muito difícil haver penetração e a consumação do ato. O que é preciso para que o pênis fique ereto. Maurício?

— Manipulação preliminar, pela parceira.(...)

— Ah. desculpe. Enquanto eles começam a fase preliminar, turma, vamos todos nos aproximar da cama. Isto. Joãozinho, páre de olhar pela janela e venha. Como vemos, o pênis agora está... Flácido ainda. Algum problema, meu rapaz?

— Não, é que, sabe como é.

— Certo. Mas não temos muito tempo. Em seguida eu tenho uma aula de técnicas avançadas.

— Por favor, vamos manter uma atitude científica. Este grupo ainda está no básico. Não queremos confundi-los. Como é, rapaz?

— Quem sabe se ela resistisse um pouco.

— O quê?

— Se ela fingisse que não quer e depois fosse deixando...

— Mas o que é isso? Turma, por favor. Não tomem nota. Será possível? Nós queremos um simples ato sexual, não uma novela.

— Chega. Vamos em frente. Não podemos mais perder tempo. Mas... Que fim levou a ereção?

— Quem sabe se a senhora batesse nele com o apagador...

⁴⁷ Em anexo: "Educação Sexual", crônica de Luiz Fernando Veríssimo. In: GOLDBERG, M. *Educação sexual: uma proposta, um desafio*. São Paulo: Cortez, 1984.

— Daqui a pouco eu mato ele, isto sim. Está bem. *Rigor científico*. Vamos tentar de outro jeito. Turma, não esqueçam que o ato sexual existe, de uma forma ou outra, em todas as espécies animais. É um impulso comum a todos. Seu objetivo é a reprodução da espécie, como vimos na primeira aula. Em algumas espécies ele vem cercado de alguns rituais, perfeitamente compreensíveis, ligados à seleção natural e a instintos territoriais. (...)

— Não é mais possível, Joãozinho. Você não aprende nada. Já estamos na metade do semestre e você ainda pensa que ovário é uma seção de supermercado. *Você pensa em tudo, menos em sexo, Joãozinho.*

Ao abordar a sexualidade com um suposto rigor científico vinculando-a aos aspectos anátomo-fisiológicos e à reprodução, o corpo perde a vida e a eroticidade. Assim, o interesse dos educandos se dilui, como foi retratado, de forma bem humorada, na crônica.

Vamos falar de sexo

Apenas duas “meninas” educadoras, Maria e Andréia, fizeram referência a aulas intencionalmente destinadas para tratar da sexualidade. Maria conta que surpreendeu a professora ao levar 64 perguntas sobre sexualidade e que os temas foram doenças sexualmente transmissíveis, menstruação e prevenção da gravidez. No entanto, o modo como as informações sobre a gravidez foram dadas levaram uma colega de Maria a acreditar que estava grávida mesmo sem ter tido relações sexuais:

***Maria:** Na escola, eu fiz o ensino fundamental até a quarta série não se via falar muito sobre sexualidade. (...) Daí se acentuou mais da quinta à oitava série quando eu fui para outra escola, lá que trabalhavam a questão da sexualidade... daí eles disseram assim que em função da necessidade de trabalharem... daí eles iam fazer conosco um estudo... sobre o assunto... eles iam passar nessas aulas... a gente **poderia fazer perguntas para eles...** que levassem tudo e colocassem numa caixinha no... inclusive essa técnica eu faço hoje e dá certo... então pediram para fazer algumas perguntas e levar para eles... isso foi inédito porque na minha sala de aula a maioria levou assim cinco perguntas... **eu levei 64 perguntas...** eu pensei que nunca teria tanta curiosidade em si... eu achei que poderia fazer perguntas e não deram números... porque a minha irmã desde que me conheço por gente ela tinha problema de coração aí eu queria saber se ela poderia engravidar quando ficasse mais velha... se ela poderia ter filhos... daí eu fiz várias perguntas para eles. Eu estava na 5ª série... eu me lembro assim... que eu era criança... eu via na sala dos professores sendo comentado... (...) sabia que estavam falando de mim... na época os professores... o que será que eles não comentavam... quantas dúvidas tem essa menina, ou sei lá. Fui a que mais fez perguntas para eles. Responderam todas as perguntas... (...) ... eles não citaram nome... em momento algum citaram nome... aí eles disseram que **uma criança surpreendeu eles...** que quando a gente tem dúvida a gente tem que ir em busca daquilo... disseram que aquela criança tinha feito 64 perguntas... daí todo mundo... Meu Deus tá doida!? E eu sabia que era eu...*

*com certeza devo ter ficado toda vermelha e quietinha... e daí eles responderam às perguntas...(.) muitas perguntas eram iguais, mas mesmo assim eles responderam bastante. Era mais dialogado... tinha um ou dois panfletos... não sei se era ela que preparava na época... eu não lembro se ela se utilizava de livros e nós não tínhamos material... havia troca... a gente falava, argumentava e eles também, mas era mais discursando. Eles explicavam que existe uma época para tudo e que muitas pessoas as vezes **passam daquele limites**... onde acontecia de meninas engravidando cedo... e que um dia a pessoa estaria preparada para ter filhos ou não... falava também da **questão das DST**... não falavam em AIDS... acho que na época nem existia... falavam só disso que **as pessoas pegavam doença** e tinha que fazer tratamento com... falavam sobre a **SIFILIS** e tal... e ia ter filhos com problemas... então era dessa forma... não é como hoje se fala abertamente... a questão de gênero não falava. Tanto que até havia preconceito em relação a isso.*

Lucena: Nenhum caso na escola de alguma menina ter ficado grávida?

***Maria:** Teve... onde que eles falavam mais sobre isso... que tinha que se cuidar e tal... tinha comprimido para aquelas meninas que... até tinha uma menina na minha sala... que **eles disseram que quando atrasava a menstruação é porque estava grávida**... e a Lia estava com problema de infecção urinária e a menstruação dela não veio... daí um dia nós fomos fazer um trabalho na casa da Lia... daí ela estava chorando... ela chorou a semana inteira... aí a mãe dela comentando para outra amiga sobre a Lia, daí eu fazendo trabalho, mas com o ouvido... “Coitadinha da Lia, tu acredita que ela pensava que estava grávida, olha vê, só porque a menstruação dela não veio.”. Ela chorou a semana inteira. Porque não queria que tivesse um bebê dentro da barriga... ela era bem inocente... ela ficou chorando a semana inteira, como a menstruação dela não veio... porque ela aprendeu na escola: quando a menstruação falta é porque está grávida... É muito interessante **por causa do tipo de informação que é dado na escola**... “Não, a tua menstruação só vai faltar quando tiver relação sexual”, mas não foi dito. Como não veio a menstruação ela chorou a semana inteira... sem explicarem isso para ela. Eu me lembro, uma coisa que ficou marcado.*

Maria observa que as 64 perguntas que fizera foram praticamente respondidas. Porém, sobre as informações e o modo como foram dadas, Maria faz uma importante observação: sua amiga, depois da aula onde foi dito *que quando atrasava a menstruação é porque estava grávida*, achou que tinha engravidado porque, como Maria conta, não fizeram menção à necessidade de relação sexual para a gravidez.

Andréia relata que teve palestras para tratar do tema: *mas mais na parte do sistema reprodutor... mostrando, mas nada a ver com sexualidade mesmo...(.) mas não era a sexualidade em si, como sentimento e estética... essas coisas não tinha*. O relato de Andréia me remete, novamente, à crônica de Luiz Fernando Veríssimo, já referida.

Lucena: Você teve educação sexual na escola?

Andréia: Era da 5ª à 8ª série quando eu estudei lá... provavelmente na sétima série que a gente trabalhava mais corpo humano assim... do programa da sétima série... trabalhando assim com pré-adolescência.

Lucena: E como eram as aulas você se lembra... de educação sexual?

Andréia: Com palestras... eu lembro até de uma vez que ela (professora) reclamou... era muito frio e eu estava perto de uma amiga minha e ela reclamou que a gente estava muito pertinho... e eu achei até estranho da parte dela... porque quem vai trabalhar com sexualidade não deve reprimir, muito pelo contrário, deixar a gente a vontade. Eu achei, aquilo... me chocou um pouco... ai depois eu peguei uma antipatia por ela porque a gente não estava fazendo nada de mais a não se ficar uma do lado da outra... e a mijada que rolou... então foi assim nesse nível.

Lucena: Era a própria professora que dava palestras?

Andréia: Foi... na época era essa professora que trabalhava com isso... com sexualidade, mas mais na parte do sistema reprodutor... mostrando, mas nada a ver com sexualidade mesmo... tirando essa... da parte... doenças sexuais transmissíveis, mas não era a sexualidade em si, como sentimento e estética... essas coisas não tinha.

Na fala de Andréia é possível inferir que a professora, ao reclamar que ela e a colega estavam muito próximas, colocou sob suspeita a motivação da proximidade física entre as duas meninas. Andréia diz que estranhou a atitude da professora e que ficou chocada pois esperava que, justamente por estar tratando da sexualidade, a professora não devesse ter uma visão preconceituosa. Esta palestra foi provavelmente na sétima série, como conta Andréia, e, portanto, por volta de 1976. A referência à data é importante para pensarmos nas condições de possibilidade de uma professora, naquela época, ter uma compreensão ampliada das questões da sexualidade. Para temperar esta análise trago Britzman (1996) e suas importantes discussões sobre identidade homossexual, educação e currículo. Com Britzmann posso afirmar que na escola, ainda hoje, educandos/nas com corpos cujos gêneros pareçam indefinidos e cujas atitudes signifiquem uma traição ao pressuposto universal de que todos são ou deveriam ser heterossexuais são transformados em “projeto pedagógico” de algum educador ou educadora, com o objetivo de “refeminizar” uma menina ou “masculinizar” um menino. Também observa-se que atualmente as “palestras” sobre sexualidade, na escola, quando acontecem, tratam quase sempre da reprodução heterossexual e das DSTs. Então podemos inferir que Andréia pode ter, no dizer de Britzmann, “dolorosas histórias” sobre desejo e amizades na sua passagem pela escola e que não foram aqui relatadas.

Cavaleiro (2006) investigou as possibilidades que as jovens encontram para expressarem e vivenciarem suas feminilidades homossexuais no espaço escolar. Analisando “fragmentos de discursos” de algumas jovens alunas do ensino médio a autora aponta que, mesmo pregando uma convivência “plural”, acentuam-se, nas práticas cotidianas do universo escolar, o controle e o zelo por um padrão único, “legítimo” e “adequado” de viver a sexualidade; e as atitudes dos profissionais e colegas da escola explicitam a proibição da expressão do desejo de uma jovem pela outra.

Para que as escolas possam dar encaminhamentos diferentes dos que foram dados à época em que Andréia fez o ensino fundamental, seria necessário as/os educadoras/res “procurar saber mais sobre as sexualidades gays e lésbicas (...) fazer mais do que vincular os corpos gays e lésbicos ao problema da homofobia. (...) repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas (...)” (BRITZMANN, 1996, p. 75 e 93).

Na escola, o corpo está circunscrito ao discurso científico e é identificado, nas narrativas acima, como conteúdo das aulas de Ciências, considerada, como diz Natacha, “*a disciplina*” que iria tratar desse assunto, ou é referido quando as professoras de Educação Física achavam necessário falar sobre a menstruação, como relatou Janis: *Foi tocado este assunto por uma professora de Educação Física... ela chegou e comentou sobre a questão que a gente já estava mocinha... como se fazer higiene, a mulher, os seios*. Ou, ainda, em palestras, como contou Marisa: *teve uma palestra sobre doenças*. Não é o corpo materializado do/a aluno/a e dos professores/as o conteúdo tratado na escola - é o corpo humano, como algo genérico e estático. É um corpo que se dá a conhecer pelo discurso pedagógico das aulas sobre fisiologia, sobre higiene, sobre o que fazer para controlar os gestos e as condutas, sobre o cuidado de si, sobre o autogoverno. É o poder operando em discursos escolares para produzir um corpo saudável, um sujeito capaz de cuidar-se e prevenir doenças e gravidez.

O corpo do currículo escolar é um corpo “constituído pelas ciências biomédicas” é o que afirma Santos (1998, p. 83-84). O corpo das pessoas – educandos e profissionais – não faz parte das narrativas do currículo. Assim, “as diferenças culturais próprias das identidades etárias, raciais, de gênero (...) ao não serem representadas, se constituem em campos de resistência à assimilação da cultura escolar que se apresenta como legítima”, ressalta Santos. Este corpo universal, das aulas de Ciências, está muito longe dos corpos cheios de vida das crianças e jovens que transitam no espaço escolar.

As falas das educadoras aqui apresentadas vão ao encontro dos achados de Ribeiro (2002), que analisou narrativas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental buscando saber como as mesmas tratavam a sexualidade nas suas aulas. De acordo com ele, o discurso das professoras era predominantemente biológico com explicações sobre as características anátomo-fisiológicas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Este discurso científico sobre corpo e sexualidade é endereçado de maneiras distintas para meninos e meninas. Nas narrativas que referem o estudo da “reprodução humana”, os tópicos giravam em torno do funcionamento dos órgãos reprodutores, menstruação e mudanças no corpo feminino e masculino, cuidados de higiene, em outras palavras, saberes necessários para o cuidado/prevenção.

Podemos lembrar Britzmann (2000, p. 86), quando aponta que, mesmo quando a escola trata da sexualidade, o modo como esta é tratada não permite questionamentos por parte dos/as estudantes e eles/elas saem da aula “sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais”. Nas aulas onde se discute sobre sexualidade, o discurso está circunscrito num espaço/tempo sem possibilidade de intervenção, e apenas as vozes autorizadas, professores/as de Ciências, orientadores educacionais, médicos ou psicólogos, quando são chamados para fazer palestras, podem falar sobre o tema. Ainda, a linguagem utilizada por estes profissionais nas palestras sobre sexualidade torna-se, no dizer de Britzmann, “uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexuada”. Este modo de tratar a sexualidade muitas vezes é adotado em função da ansiedade dos profissionais por não se sentirem “preparados/as” para responder às questões das/dos estudantes. Por compartilhar com Britzmann (p.89), sobre o modo de fazer educação sexual, trago um excerto no qual ela explicita como pensa a educação sexual:

O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam a nossa imaginação, que nos proporcionam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do Eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar.

Escola: colegas ensinam sobre as emoções da vida sexual

Clarice Lispector, na crônica apresentada no início deste capítulo afirma que suas colegas de ginásio sabiam de tudo e que uma amiga íntima esclareceu sua dúvida quanto aos

mistérios da vida. Aprender com as colegas de escola sobre os sentimentos envolvidos na vivência da sexualidade foi a possibilidade que tiveram as meninas participantes desta pesquisa. O corpo e a sexualidade podem tornar-se entediantes quando tratados “cientificamente” dentro da sala de aula. Porém, recobram a vida e a paixão nos sussurros e cochichos nos corredores, banheiros e pátios da escola, como vemos pelos seus relatos:

Lucena: E depois dessa aula tu lembrás no intervalo, no recreio comentavam?

Roberta: *Uh! Aquilo rendeu muito. Depois daquilo ali então... era quem mais podia contar coisa... perguntar, falar. E aí eu estudava com algumas meninas que eram mais velhas do que eu... que elas eram **conhecidas na escola como namoradeiras e assanhadas**... que eram meninas assim... que de certo já tinham beijado um... paquerado um outro ou que mandavam bilhetinhos... bilhetinho já era sinal de assanhamento...*

Raquel: *Na escola eu nunca namorei, mas estava vendo quem estava... e já tinha outras colegas que namoravam e ficavam isoladas, pois **elas eram mais saidinhas**... e não era um tanto... mais pela época... elas ficavam com os meninos e eu com as meninas mais pacatinhas e mais estudiosas... mas sempre observando esse outro lado... o contraste... aí no ginásio também não tinha namorado...*

Natacha: *Mas assim mais foi **na escola mesmo com as colegas, as amigas, aquela coisa da curiosidade**... De saber como é que era...de tocar, de né? Foi mais com os colegas mesmo e em sala de aula não foi... em casa assim era muito velado. Nossa assim... **a Gorete, essa colega bem pra frentex, né?** Ela chegava assim... de manhã... Imagina... a gente tava o que... na 8ª série...**Transar era uma coisa do outro mundo!** A própria palavra era meio que proibida, né? Falar em transar! E ela chegava e dizia: “**Ai! Transei!**” (Natacha faz uma voz sensual) **com a maior cara de satisfação** (voz risonha). Ficava todo mundo assim... será que é tão bom (ênfase) assim, né? E a Gorete ela era bem... bem maluquinha mesmo...(...) Mas assim... eu lembro que **ela contava com detalhes como é que era beijar... como é que era transar**... e ela tinha a nossa idade...então a gente ficava até meio que assim... nossa, né? Por que ela? Por que não eu?!(risos)*

Lucena: Que idade era...

Natacha: *Na 8ª série, devia ter o quê? Uns 12, 13 anos.*

Lucena: E na escola os professores faziam algum comentário dela. Ela era... como é que ela era vista?

Natacha: *Ah... os colegas **a chamavam de galinha**. Tanto que minha mãe me proibia de andar com ela. Sabe, a gente era amiga, mas assim... escondidíssimo! E na cidade... imagina uma cidade do interior, colonização italiana, por si só não precisa nem ser do interior, né? Então assim... **A mãe proibia a gente de... Proibia de sair com ela**... De conversar com ela... Então nossos encontros ficavam restritos justamente a biblioteca... E*

biblioteca todo mundo vai, né? Então era lá que a Goreti fazia suas palestras (risos).

Lucena: E tinha caso de descobrirem que alguém ficou se beijando no escondido...

***Natacha:** Ah! Era as duas punições principais... era: “Fulano ta fumando!” e “Fulano e fulana estavam se beijando!” E eram as punições prováveis... Aula ninguém gazeava, mas eu me lembro dos pais dessa colega, da Goreti, terem ido na escola várias vezes. Aí depois todo mundo... praticamente os professores proibiam a gente também... não era só em casa... só a mãe que proibia de andar com ela. A própria escola discriminava, né? Fulana é uma galinha! Vassourinha! Então eram essas coisas assim galinha, vassourinha.*

Lucena: E como é que ela sentia, ela falava alguma coisa a respeito disso?

***Natacha:** Ela sempre foi uma pessoa muito alegre! Muito feliz, muito de bem!*

Lucena: Aparentemente ela nem se importava...

***Natacha:** Aparentemente ela nem se importava... que eu lembro assim da época... Mesmo porque ela já era filha de pais separados... então a própria cidade tinha um preconceito muito grande com relação a família dela.*

Lucena: Então já: Ah! Tinha um antecedente, a própria família que não cuida...

***Natacha:** Não presta! Não era nem não cuida... era não presta!*

***Lili:** E uma coisa que eu lembro com uma amiga... isso a gente tava na segunda série... vê só... eu era novinha, 8 anos... a gente comentava... **fazia historinha das professoras**. Sabe, puxa... mas “vê aquela professora sentada no colo daquele... daquele homem?”, e a gente colocava homens famosos no meio. **A gente fazia historia é... de... de romance... com um lado... sexual... inventava através das próprias professoras... as professoras da gente...** era eu e as amigas da segunda e da terceira série que comentávamos sobre isso. Eu me lembro sim que a gente conversava, fazia essas historias e era... dava prazer falar sobre isso. Era uma maneira da gente estar mais próximas. A gente ficava mais próxima desse lado homem-mulher, sexo-sexualidade, né... que hoje é tão mais fácil a gente falar. Era uma escola de freiras.*

Lucena: E as professoras eram freiras? Essas que vocês inventavam as histórias?

***Lili:** Não, essas não.*

Lucena: Com as freiras vocês não chegaram a inventar?

***Lili:** Não, não.. a gente não... das freiras era... acho que... era mais tipo... tido como... santificada né... então a gente não... não deveria fazer isso... não podia fazer isso.*

Esses foram alguns modos que as educadoras encontraram para dar vazão à curiosidade sobre as questões da sexualidade dentro do espaço escolar. Lili conta que, no colégio de freiras, ela e as colegas inventavam situações eróticas envolvendo as professoras e professores, com exceção, é claro, das freiras que eram tidas como puras e estariam fora desse circuito pensável de erotismo. Para Roberta, Raquel e Natacha, as meninas que sabiam sobre “as coisas da vida” eram consideradas *assanhadas*, *saidinhas*, *galinhas* e sobre suas famílias pesava o rótulo “não presta”. Para Natacha, sua amiga era “pra frentex” e, na biblioteca da escola, *a Goreti fazia suas palestras*. Embora fosse estigmatizada pela escola, *ela sempre foi uma pessoa muito alegre! Muito feliz, muito de bem!* No meu entender, estas colegas, com seus comportamentos considerados desviantes, travavam uma luta de resistência às formas impositivas de uma verdade sobre o corpo e a sexualidade. Ao transgredirem a ordem estabelecida, ocupavam um lugar social desqualificado pelos adultos profissionais da escola e pais, mas que produzia um sentimento de inveja, como relata Natacha entre risos: *então a gente ficava até meio que assim... nossa, né? Porque ela? Porque não eu?!*

Sobre os ensinamentos oportunizados pela escola, muitas viagens, além das que fiz aqui, poderiam ser feitas. As narrativas apresentadas contêm ingredientes que podem ser combinados de variadas formas e temperados com muitas outras especiarias. Outros pratos serão elaborados nas próximas viagens que fizer. Embarco novamente para outra subestação, onde vou acrescentar novos ingredientes à *paella* e continuar a temperá-la com os condimentos que reuni durante a viagem investigativa.

Instituição Religiosa – A interdição

A prática da confissão existe desde a Idade Média como técnica de escuta, tendo inicialmente, no cristianismo, o papel de libertar o pecador do peso de seus pecados - ao se confessar, o sujeito faria uma revelação que acarretaria um sentimento de vergonha, o qual já é, em si, uma pena; então a remissão dos pecados seria concedida. Para Foucault (2001, p. 223), antes do concílio de Trento, a confissão da sexualidade era comandada pelas formas jurídicas e as faltas eram cometidas contra as regras sexuais vigentes: fornicção, adultério, estupro e rapto, considerados faltas graves. As faltas menores eram a masturbação, a sodomia - consumação sexual não natural -, o incesto e a bestialidade - praticar sexo com animais. Este exame era o inventário das relações permitidas e proibidas nas relações com um parceiro. O pecado da luxúria, após o citado concílio, assume uma posição de destaque, ocorrendo uma

mudança das práticas de confissão da Igreja católica, ao reinserir as formas jurídicas em “um campo de procedimentos que são da ordem da correção, da orientação e da medicina”; o corpo passa, então, a ser o foco do interrogatório sobre o pecado da luxúria. Assim, o primeiro pecado passa a ser o contato consigo mesmo, ou seja, a masturbação. Nas palavras de Foucault (2001, p. 232-233; 235-243), pergunta-se ao penitente sobre

seus gestos, seus sentidos, seus prazeres, seus pensamentos, seus desejos, a intensidade e a natureza do que ele próprio sente (...) em torno desses procedimentos da revelação penitencial, (...) fazem surgir, no ponto de junção da alma com o corpo, o jogo primeiro do desejo e do prazer no espaço do corpo e na raiz mesma da consciência. O que quer dizer, concretamente, que a masturbação vai ser a forma primeira da sexualidade revelável, quero dizer, da sexualidade a revelar. O discurso da vergonha, de controle, de correção da sexualidade, começa essencialmente na masturbação.

Como vimos, a masturbação parece figurar no topo da lista das proibições religiosas. A repressão e a culpa estão presentes nos relatos de Raquel, Beatriz e Janis. Acreditar que era pecado, no entanto, não impediu a prática da masturbação para elas. Raquel fala da repressão: *logicamente masturbação... ela ficou em mim... mas convivendo com toda essa repressão... repressão da família... repressão religiosa... e escondendo...* Na fala de Beatriz, a culpa aparece de maneira acentuada: *O padre, quando a gente ia confessar, ele perguntava: e foi sozinha ou acompanhada...que sacanagem não é? Isso era uma filha da putice... eu nunca vi igual... como é que pode fazer isso? Fazia penitência e me sentia um horror e culpada. Culpa, culpa, culpa!* A confissão também aparece na fala de Janis: *na catequese uma coisa que me marcou muito era a questão da masturbação. Deus me livre! Isso não era tocado... isso era sujo... Quando a gente tinha que se confessar para fazer a primeira comunhão.... Eu não sabia se dizia ao padre ou não, né? Eu não disse para o padre... Eu morria de vergonha... na minha cabeça era pecado. Eu não poderia fazer isso...Deus me livre se eu vou contar!* Para Roberta: *na fase dos 14... eu me sentia culpada depois... e fazia assim de uma forma que ninguém visse, então eu me masturbava assim... depois que a minha irmã pegava no sono... e era uma vez ou outra... não era com muita frequência.*

Outro aspecto que pode ser visto nas falas refere-se às palavras empregadas para nomear, qualificar, situar práticas sexuais. Nos relatos surgem expressões como fornicação⁴⁸, que, como já apontado, iniciava a lista dos pecados que deviam ser revelados na confissão, e,

⁴⁸ Fornicação: “o ato entre pessoas que não são ligadas nem por voto, nem por casamento” e que figurava como o primeiro na lista dos pecados contra a carne (FOUCAULT, 2001, p. 234).

também, associações entre masturbação e sujeira, vergonha e pecado, prática passível de castigo e punição.

Para Natacha, a interdição impediu a masturbação:

Lucena: E tu lembras alguma coisa da igreja que falasse sobre como...

Natacha: Ah sim! Fornicação né? Era a palavra... Pecado, tudo era pecado. Tanto que eu me casei achando que o ato sexual era um pecado mortal.

Lucena: Que idade tu tinhas quando casou?

Natacha: 19... e era pecado! A palavra... Até quando se tomava banho, não é? Tu ias te tocar assim... No banho... lógico não é? Durante a adolescência principalmente, né? Tem assim aquela sensação e... Nossa, era... Evitava passar a mão por ali pelos seios ou pela genitália, era... Nem pensar nisso. Pecado! É pecado, Deus tá vendo. Você vai morrer, vai ser castigado.

Lucena: Atividade de masturbação na tua infância, adolescência nada?

Natacha: Não. Hum, hum.

Lucena: Pelo, mas não porque... você sentia desejo, mas não fazia ou ...

Natacha: Porque era pecado.

Lucena: Porque era pecado?

Natacha: Até sentia vontade, assim sabe? Claro... óbvio, né? Mas essa questão do pecado era muito forte. O medo de Deus era muito grande. Parecia uma inquisição aquilo (risos). E mais assim... muita coisa do tipo: tudo que tu fizeres Deus está vendo, então a gente tinha medo.

Na fala de Natacha, o discurso religioso aparece marcando seu corpo, constituindo as condutas sexuais como questões que dizem respeito à moral, que interditam a masturbação e até mesmo o toque genital na hora do banho e que levam a pensar que o ato sexual, mesmo após o casamento, é pecaminoso e pode ser punido por Deus. Ao estudar textos prescritivos produzidos na Antigüidade, Foucault (1985, p. 12) indaga: “através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo?” A narrativa de Natacha mostra que o poder opera de maneira diferente nos sujeitos e, no caso dela, o controle sobre os corpos, a vigilância e a noção de masturbação como transgressão religiosa e moral impediu esta prática. Podemos, ainda, lembrar Foucault (2001, p. 74)

a masturbação é o segredo universal, o segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunica a ninguém. (...) cuja fórmula geral é (...) ‘quase ninguém sabe que quase todo o mundo pratica’. (...) esse segredo (...) é colocado em sua

quase-universalidade como a raiz possível, ou mesmo a raiz real, de quase todos os males possíveis.

O “segredo universal” referido pelo autor parece estar presente no relato de Lili, quando diz ter descoberto muito cedo que o toque poderia ser prazeroso, mas nunca ter falado sobre isso com ninguém, nem com sua mãe. A prática da masturbação é referida por ela como algo “super proibido”; por Roberta, como algo que é feito às escondidas, enquanto que, para Natacha, a masturbação é interdita. Como refere Foucault (2001), é no contexto familiar que se desenvolvem práticas de cuidado e vigilância sobre os corpos infantis, evitando os males associados à sexualidade, e neste contexto as práticas sexuais passam a ser escondidas e proibidas. O autor afirma que os controles da masturbação começaram a partir do Século XVIII, e que se instaura, “através das famílias um controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com uma perseguição dos corpos” (FOUCAULT, 2001, p. 146). A sexualidade, configurada como objeto de preocupação e de análise, produz não apenas controle e interdição de práticas, mas também a intensificação dos desejos de cada um sobre seu próprio corpo, conclui o autor. No excerto da fala de Natacha, esta questão parece evidenciar-se, quando diz que sentia desejo, mas não se masturbava, pois a idéia do pecado, o “medo de Deus”, impedia tal prática.

O discurso religioso articula-se nesta rede ampla, para produzir sujeitos governados, para constituir subjetividades, mobilizando significados e marcando as práticas sexuais consideradas adequadas. Na narrativa a seguir, Júlia relata passagens de sua experiência no convento e seu dilema para decidir-se entre seguir a vida religiosa ou ter uma vida sexual ativa. Quando finalmente decidiu sair do convento, as freiras fizeram uma palestra para mostrar os perigos da vida sexual e entregaram para Júlia uma caixa de preservativos. Este “presente” das freiras pode ser tomado como um certo reconhecimento da ineficiência do seu próprio discurso.

Lucena: Quando era jovem ia na igreja e se confessava?

Júlia: Direto! Sempre fiz direitinho as coisas da igreja... catecismo, a primeira comunhão, todo mundo lia a Bíblia e eu não gostava muito, eu lembro que fugia em alguns momentos... Quando eu entrei nas irmãs e comecei na catequese, eu dei aula de religião, na verdade eu estava fazendo estágio no Magistério e eu fiquei em dúvida... teve um momento que eu fiquei em dúvida se eu queria continuar... (no convento) Em cada ano que eu estava lá mais eu me interessava por outros homens... ficava me imaginando com os padres meio novinhos... queria ter uma relação sexual que nunca tive, nunca tive namorado... era um lugar muito grande e eu me sentia muito vigiada... eu sabia que toda hora elas estavam vigiando... e

*tinha uma espécie de confissão semanal... toda semana aquela Irmã sentava com a gente e pedia se estaria interessada em algum menino... Eu sempre estava, mas nunca falava... sempre tinha vontade de ficar com algum, mas não tinha coragem... ao mesmo tempo eu transitava em algumas coisas muito certinhas para as irmãs... **ficava bem dentro dos parâmetros que elas queriam e por isso elas não acreditavam que eu ia sair de lá...** Você não acredita, Lucena, de quantas meninas levei da minha cidade para lá. Foram sete, mas nenhuma ficou (risos)... naquele momento eu estava sendo para as irmãs uma promotora vocacional... elas davam muito valor... e eu fazia muita propaganda.*

*(...) **comecei a pensar em ter uma relação sexual... para juntar com uma pessoa e ter uma conjugalidade e eu disse isso para elas e elas ficaram apavoradas, daí foi um momento que eu saí...** Na hora de sair elas fizeram mais uma palestra, um seminário. Daí sentou eu, a Madre geral e cinco Irmãs, as duas que tinham morado comigo um tempo e outra que era superior, que elas chamavam lá para falar sobre sexualidade... como eu falei que queria sair, eu queria casar, **elas só falaram:** “Júlia o mundo lá fora é muito complicado, pois os homens vão se relacionar contigo de forma violenta, a relação sexual não é o que você pensa, não é o que você vê a partir da referência da tua mãe. É muito diferente, por que as mulheres são violentadas, você vai ser violentada de várias formas, sexualmente. Você vai chegar em casa vão se relacionar brutalmente contigo, só vão querer saber do teu corpo”. **E sabe o que elas me deram?** Como eu falei pro padre que eu queria muito ter uma relação sexual, elas me deram **uma caixinha de camisinha.** Eu não acreditei... (risos) Então eu falei: “não irmãs, eu vou ver o que é esse mundo que eu não conheço”. Eu nunca imaginei que elas iam me dar uma caixinha de preservativo, elas disseram: “Olha Júlia tem todo o mundo do HIV, das drogas...” e ficaram num discurso moralista, mas foi mais de 2h e pouco... foi muito tempo. Eram cinco irmãs e só perguntando... e eu disse para elas: “Tenho vontade de ter relação... eu tenho vontade de namorar e... eu tenho vontade de beijar... eu não tenho nesse momento vontade de ser mãe... eu quero seguir uma carreira profissional”..*

No relato de Roberta vemos o discurso religioso ensinando sobre condutas desejáveis – ser moça direita, não ser assanhada, casar virgem – e práticas consideradas indesejáveis – ter relacionamentos anteriores ao casamento, ser assanhada, ser namoradeira, ter mais de um homem. Estas práticas trariam como conseqüências “passar de mão em mão”, não se casar ou, no casamento, não poder usar o simbólico vestido branco.

***Roberta:** Junto com isso tinha a catequese, primeira comunhão aos nove anos e aos catorze era crisma. Quando fiz nove... ali quando fiz a primeira comunhão... ali não se falava em sexo... namoro e nada. Na crisma aí já vinham os ensinamentos assim... de ser uma moça direita e casar virgem. **O padre fazia questão de dizer que se não fosse virgem não deveria ousar pôr um vestido branco.** Dava-se palestra... as freiras falavam que **as moças que já tinham tido algum relacionamento... provavelmente não iriam casar... e iam ficar passando de mão em mão...** Então era assanhada... namoradeira... não tinha direito de casar de branco. Que provavelmente*

não iriam casar também... **Quem já tivesse tido mais de um homem... que aí nenhum homem iria aceitar.** E falava-se muito que o homem saberia direitinho quando uma mulher era virgem ou não... Que não tinha como enganar... e aí tinha as namoradeiras que falavam que não era bem assim... tinha a pedra ume... aquela história que passava aquela pedra na vagina que daí ela enrijecia... não sei se enrijecia o tecido ou encolhia... eu não sei. Explicavam umas coisas assim... que aquilo ali podia disfarçar se a moça não fosse mais virgem. E falava-se que poderia ficar grávida se enxugasse na toalha onde o homem tomou banho... aí que raiva! E eu que acreditava nisso! Que coisa mais ridícula. Mas era a conversa que permeava... ali na idade da gente entre 14... e aí fiz a crisma com 15 anos. E aí eu me lembro das palestras assim... da **história da moça direita... de não ser assanhada... de casar virgem.** Que a gente poderia enganar os homens, mas que Deus saberia que a gente não era direita... Que a gente seria castigada por isso... Toda nudez será castigada, não é? Então nem que fosse com o teu namorado... a nudez, mas seria castigada. Porque não era o teu marido ainda... então se falava muito nisso aí.

Júlia: Daí depois eu entrei num grupo de jovens... só que daí um tempo eu já não agüentava as coisas da igreja católica, o discurso deles... principalmente sobre a sexualidade é muito forte... Eu escutei a vida inteira de não poder ter relação... desse lugar que a mulher que a igreja coloca... eu achava horrível, eu não queria saber de “ficar” por que eu queria namorar sério... E somente aos 20 anos que eu comecei a namorar com um menino e com 21 foi a minha primeira relação sexual... dele e minha... e foi muito apavorante... Ele era muito religioso, ele tinha muita vergonha do toque... a gente se beijar... eu comecei beijando ele... ele tinha muita vergonha... e pensar nessa coisa da sexualidade para ele era muito complicado... principalmente numa relação sexual... e ele tava no grupo EMAUS e... de tanto escutar o discurso e de dar catequese... para ele era muito complicado... então eu me sentia quase que abusando do guri... (risos) porque **ele se confessava toda semana por estar tendo relação...** aí ficava lá no sofá da sala se esfregando, se esfregando... eu tocando ele... ele me tocando aquela coisa... ao mesmo tempo morrendo de vontade, de desejo e não podendo... se sentindo culpada de estar fazendo isso... **o discurso da igreja foi tão forte que a gente se sentia culpado...** depois de algum tempo quando eu estava fazendo a faculdade... depois desse momento eu disse: “não, nós vamos ou não vamos pra cama? agora não dá mais, ninguém precisa saber e a gente tá morrendo de vontade”. E daí a gente... foi aquela coisa... meio apavorado... com medo de alguém ver a gente... e daí os dois apavorados, culpados... culpadíssimos com isso... e ele apavorado da coisa mais horrível: que o pai dele pudesse descobrir que a gente estava transando...

Na narrativa que acabo de apresentar, Júlia relata que, ao sair do convento, entrou no grupo de jovens católicos e acabou saindo pois, *daí a um tempo eu já não agüentava as coisas da igreja católica, o discurso deles... principalmente sobre a sexualidade, é muito forte ...eu escutei a vida inteira de não poder ter relação...* Ao começar a namorar com um rapaz que fazia parte de um grupo de jovens, Júlia conta que *ele tava no grupo EMAUS e... de tanto*

escutar o discurso e de dar catequese... para ele era muito complicado... então eu me sentia quase que abusando do guri... A prática da confissão, parece, tinha o efeito de “redimir os pecados” tal como apresentado no início desta subestação. Júlia relembra que o *discurso da igreja foi tão forte que a gente se sentia culpado* por estar mantendo relações sexuais. Destaco que a intensidade com que Júlia detalha sua história, ainda próxima de sua memória, denota toda a angústia e a luta interior por que o casal passava.

As narrativas apresentadas nesta subestação possibilitam muitas outras viagens, dialogando tanto com Foucault, quanto com outros viajantes que já elaboraram considerações importantes sobre este tópico. Porém, esta rota fica para outro momento. Sigo viagem levando algumas especiarias já utilizadas, mas que farão uma composição interessante ao serem incorporadas na próxima etapa da *paella*.

Outros espaços educativos

Lida-se de diferentes maneiras com a masturbação: para os pais, vigiar as crianças para que não se masturbem pode ser uma fonte de prazer. Esta é uma hipótese elaborada por Foucault (1994): “uma das razões pelas quais essa interdição estúpida da masturbação tenha persistido durante muito tempo é devido ao prazer e à inquietude, e a toda uma rede de emoções que essa interdição suscita”, uma vez que “qualquer um sabe que é impossível impedir que uma criança se masturbe” e que “esta atividade não é nociva a ninguém”. A masturbação, na literatura Greco-romana, analisada por Foucault, era pouco referida, não era vista como problema e poderia ser tomada como uma prática dos escravos. Porém, esta prática continua sendo motivo de inquietações para pais e educadoras/res das crianças que freqüentam a Educação Infantil, como referem Camargo e Ribeiro (1999) e Souza (2005).

Descobrir o corpo como possibilidade de prazer foi narrado pelas “meninas” educadoras como uma das primeiras emoções da infância. Porém, junto com o prazer veio também a dor das punições sofridas quando a prática da masturbação era descoberta pelos pais vigilantes, como vemos na narrativa de Adriana. Muito jovem, Lili diz ter descoberto que tocar-se era gostoso, mas que era proibido, pecado, e que não podia falar para ninguém sobre esta prática. Depois aprendeu com a prima outros modos de sentir prazer. Raquel conta que a babá ensinou: *o meu modo de manusear... de botar a mãozinha lá...* Marisa conta que *botei milho na...(risos) tinha milho na xexeca*. E Júlia conta que se masturbava muito e que com relação à sexualidade ela teve vivências marcantes que tenta ainda hoje elaborar.

Lucena: Então foi tranqüila essa coisa da sexualidade, de descobrir coisas, de masturbação, essas coisas; você se masturbava?

Adriana: Fazia quando era criança... apanhei bastante.

Lucena: É mesmo? Porque? A tua mãe pegava?

Adriana: Pegava, e nunca me dizia o que é que era. Batia, mas não dizia por que, não... dizia que eu estava fazendo aquilo, mas não dizia porque... mas eu sabia que era por aquilo. Eu não sabia o que era. E sempre me bateu. Eu deveria ter uns seis anos... sete. eu fazia em casa... pois já era crescidinha, ela saía e eu ficava... e aí ela começou a desconfiar assim que sabe... o que eu ficava fazendo em casa não é?

Lucena: E ela chegou a voltar antes?

Adriana: Sim, porque ela me pegou... me batia e tal, brigava comigo mas nunca vi o que era... e meio estranho, eu me lembro exatamente... era bem criança bem pequena... aquilo para mim ficou assim não é? É por isso que eu fazia escondido... é muito mais interessante... eu fazia escondido e me culpava... se a mãe disse que era ruim... ruim não... que não era para fazer o que eu continuava fazendo... que era a regra, então eu sou culpada... eu me culpava por aquilo... mas ela não falava que era feio, que era pecado, que era nada, só dizia que não era para fazer.

Lili: Bom... a primeira lembrança que eu tenho como gente... assim... como mulher foi no banho... Que eu me descobri... na banheira... que eu devia ser ainda bem pequena... que eu tomava banho na banheira... então através do toque assim, né? Eu descobri que sentia... Mas nunca falei assim... com ninguém, muito menos com minha mãe que... Teoricamente era proibido... Não falar... mas fazer, né? Super proibido... (...) Só que proibido fazer era uma coisa... proibido sentir não existe... Tu sentes e acabou. E então foi sempre meio sozinha né? Daí aprendi que ali que era... Tocando era gostoso... mas não sabia nem o que era... Só muito depois que a gente ouviu falar que isso era masturbação, né? E que também não se podia falar com ninguém... Que era um tanto pecado. Que a gente ouvia né? Até menino! Imagina menina. (...) e eu lembro que a gente brincava com as primas, né? De se tocar, uma tocava na outra... E eu tinha uma prima também, mais velha do que eu, que eu me lembro que uma vez ela me ensinou assim... a tocar... e a gente se entrelaçou as pernas assim... pra sentir uma a outra... E a gente tinha uma afinidade bem grande... e... Foi gostoso... foi gostoso, mas também muito escondido... sempre escondido! Eu acho que uns 13, 14 anos, não... eu acho que nem chegava a isso... Eu não me lembro bem... mas era bem nova e nem imaginava nada com menino.

Raquel: Bom o meu primeiro contato com a sexualidade foi na família... sendo que eu era pequena minha mãe tinha sempre alguém tomando conta de mim... enfim era uma babá... muito amiga da família é que me deu uns toques e começou a me ensinar o meu modo de manusear... de botar a mãozinha lá... que eu não me lembro com quantos anos isso... menos de 5 anos é certo... que é uma sensibilidade que eu começava a sentir... mas ainda não era masturbação não... eu lembro que essa pessoa que cuidava de mim... ela não fazia, mas me induzia... (...) me levava muito vagamente para

essa iniciação, os contatos... talvez por ela me mandar colocar a mão ou alguma coisa assim... mas é muito vago isso...

***Marisa:** Eu me lembro assim... vagamente as coisas... eu me lembro uma vez assim... que tinha uma vizinha que morava próximo da minha casa, a gente era maior assim... eu tinha uns seis ou sete anos acho... daí ela era uma moça assim já... aí um dia ela chegou lá em casa e eu **botei milho na...**(risos) eu botei milho... sei que dava coceira... eu **sentia alguma coisa que eu gostei de certo...** me lembro... eu botei o milho e daí ela chegou... aí ela disse... aí ela disse: o que é que você tem aí? Aí ela abriu as minhas pernas e aí ela viu que tinha milho na... **tinha milho na xexeca...** (risos) Dai ela tirou... daí eu me lembro que daí deu alergia não é... daí ela foi lá e disse: “Ah, vem cá e deixa que eu lavo”. Foi lá, pegou água... e ela não contou nada para minha mãe... Deus me livre se a mãe soubesse não é... nós fizemos assim.*

Júlia:** na minha infância algumas coisas foram muito intensas... tem marcas da minha infância muito relacionado a sexualidade que eu tento ainda elaborar e trabalhar... porque **muitas coisas foram tão marcantes que até hoje ainda se fazem presentes.** Em relação à sexualidade eu lembro de algumas vivências, Eu lembro com seis sete anos, **eu lembro que eu me masturbava...** quando eu comecei a gostar de meninos... e daí **eu me lembro que eu começava a me tocar muito...

A dificuldade em nomear a genitália foi manifestada pelas educadoras em diversos momentos das entrevistas. Esta dificuldade fica evidenciada nas narrativas apresentadas acima, quando elas falam “botar a mãozinha lá”, “aprendi que ali, tocando era gostoso”, e pelo titubear de Marisa ao contar, entre risos, que “tinha milho na xexeca”. As palavras tabus e seu uso são ingredientes de uma pesquisa desenvolvida por Paratesi (1991), que investigou as mudanças lingüísticas ocorridas na Itália, em relação às mulheres, após as transformações concernentes à sexualidade, à situação da mulher, à defesa das minorias e aos questionamentos de tabus. Seus achados apontaram que as mulheres, principalmente as mais jovens, estavam empregando um maior número de palavras tabus do que faziam antes. Porém, ainda que tenham incorporado ao seu vocabulário palavras tidas como obscenas/interditas e que são, na maior parte das vezes, utilizadas para insultos e/ou exclamações, continuavam vinculadas à “obrigação de ‘falar como se deve’”, ou seja, as mulheres deveriam utilizar uma linguagem “agradável”, enquanto que os homens poderiam ser grosseiros e rudes no seu estilo de falar. Nas oficinas que realizei, já referidas no início desta viagem, as educadoras demonstravam tanto a dificuldade em nomear a genitália quanto uma preocupação em nomeá-la com termos ditos “científicos”, como *vulva*, *vagina*, muitas vezes fazendo confusão ao utilizar esta nomenclatura, se referindo à *vagina*, quando queriam se referir à *vulva*, como aparece na narrativa de Marisa, ao se referir a uma palestra que teve na escola, já citada num

tópico anterior : *apareceu uma mulher pelada... assim na vagina... digamos a vulva*. Talvez essa dificuldade em nomear as partes do próprio corpo seja devida, em parte, ao modo como aprendemos sobre “o corpo” dos livros de Ciências enfim, aquele corpo produzido pelo currículo escolar que passa a ser um corpo universal, não o **nosso** corpo (SANTOS, 1998).

Brincadeiras com os irmãos e irmãs

Brincadeiras sexuais com a irmã e os irmãos foram narradas por Marisa como uma atividade gostosa e escondida. Júlia também brincava com seu irmão, dizendo que gostava da brincadeira e que nunca comentara sobre isso com ninguém. Parece que Marisa atribui à sua condição de pobreza e de morar na roça como “provocadores” das brincadeiras. Porém, Júlia morava na zona urbana, tinha condições mais abastadas que Marisa e relata brincadeiras semelhantes entre ela e o irmão. Chamo a atenção para este aspecto, por ter ouvido, muitas vezes, profissionais da educação atribuírem às condições econômicas precárias as brincadeiras sexuais infantis, principalmente entre irmãos. As narrativas de Marisa e Júlia podem ser tomadas como evidência de que as brincadeiras sexuais como manipular os genitais, afagar, beijar, tocar um ao outro, com o mesmo ou com outro sexo, com irmãos e coleguinhas, fazem parte das infâncias, como apontam Camargo e Ribeiro (1999), e independem das condições sócio-econômicas e culturais das famílias.

Marisa: ...e também com a minha irmã que a gente dormia juntas... a gente era pobre assim, não tinha condições de cada um ter um quarto... daí era eu com a minha irmã, só dividido com cortina, e aí os irmãos do outro lado... daí eu me lembro que nós duas se fazia de conta que beijava na boca e tirava a roupa mesmo e a gente né se... fazia uma cena assim... também deixa eu ver... também com os meus irmãos na roça... eles chegavam e passavam a mão assim... e aí a gente deitava... sei lá... e a gente gostava assim... e a gente tinha que fazer escondido do pai e da mãe... e assim na roça, passeando no mato a gente ficava... para você ver como era no interior...

Júlia: Eu e o meu irmão a gente tinha uma cumplicidade muito grande, lembro que ele tinha quatro ou cinco anos e ele pegava as minhas bonecas, que eram bonecas grandes e começava a tirar as calcinhas e ficava se masturbando com a boneca, quando ele me via a gente brincava junto e ele dizia: “podia ser tu” e eu ficava toda envergonhada e isso sempre foi uma coisa entre nós... nem meus pais sabem (...) mas teve algum momento que eu fingia que estava dormindo, mas quando eu sentia que ele vinha por cima de mim... eu estava de costas... eu gostava... eu deixava... eu sei que eu gostava de... eu tinha sete ou oito anos, eu nunca falei para ninguém isso... eu lembro que eu fazia de conta que estava dormindo, mas eu gostava. Ele só tirava calcinha... não tirava mais do que a calcinha... mas só quando

*fazia de conta que estava dormindo... mas nunca acordada... eu fazia de conta que tava dormindo... ele pensava que eu estava sempre dormindo... **na verdade eu gostava e não falava nada...** eu acho que ele tinha uns quatro ou cinco anos e eu tinha 10, em torno disso...*

Brincar de casinha, de médico

Retomo aqui excertos das narrativas que apontam para a constituição das identidades de gênero e sexuais nas brincadeiras. Para Meyer (2003), na abordagem pós-estruturalista, gênero e educação passam a ter uma articulação intrínseca e a noção do educativo amplia-se para além dos processos familiares e/ou escolares. Educar, nesta perspectiva, inclui instâncias como os meios de comunicação de massas, o cinema, a música e os brinquedos. Em diferentes instâncias, os indivíduos aprendem a reconhecer e/ou ocupar seus lugares sociais. Observando as narrativas, é possível dizer que as brincadeiras infantis mostram os efeitos (aprendizagens) das práticas nas quais se aprende sobre o gênero e a sexualidade.

Trago recortes que me parecem apontar para os modos como vamos sendo subjetivados para ocupar determinados lugares sociais, para construir identidades de gênero e sexuais que acabam se naturalizando. É, também, na família que se produzem identidades sexuais e se estimulam condutas consideradas adequadas para a infância, no que tange à sexualidade. Nas narrativas a seguir Roberta diz não se sentir bem ao assumir o papel de homem e Janis afirma que sempre fazia o papel da mãe.

Roberta:** aí também vinham os amiguinhos e amigas brincar na nossa casa e nós tínhamos um rancho nos fundos da casa para guardar coisas, quinquilhadas e lá era a nossa casinha e eu me lembro que uma vez... devia ter uns 11 ou 12 anos a minha irmã tinha oito e estávamos assim quatro ou cinco brincando de casinha e aí alguém tinha que ser o homem da história, **como era mais velha me botaram para ser o homem da casa e eu não gostei muito da história, mas enfim aceitei a brincadeira** e aí uma outra das meninas era minha mulher, a minha irmã que era menorzinha era a filha, aquelas brincadeiras assim então a gente conta assim que **eu cheguei do trabalho e aí eu queria saber se a comida estava pronta, aquela reprodução do que eu via em casa, do meu pai trabalhar chegar em casa, aquele negócio todo, e aí nós brincávamos ali, e aí a menina que fazia a minha esposa, no caso, e botou uns panos para fazer de barriga como se ela tivesse grávida, e aí nós brincávamos assim então, que ela estava grávida, daí eu ia levá-la no médico para ter o neném...

***Janis:** Foi por experiência mesmo do brincar de casinha... de brincar de ser a figura da mãe a figura do pai... a boneca que era o filhinho. A gente*

*sempre queria ganhar o bebezinho no Natal para fazer de conta que era o filhinho. Eu brincava sempre com as colegas dos vizinhos de casa, da região, então a gente brincava sempre... Era uma coisa assim... que eu sempre tinha que ser a mamãe. Eu sempre fui mais autoritária e era mamãe. Eu não aceitava ser a figura masculina, e a gente brincava... o papai saía para trabalhar, a mamãe ficava em casa cuidando dos filhos... aquela imagem ainda de que a mãe era dona de casa e o pai trabalhador... a gente sempre encenava dessa forma. Eu tinha uma vizinha... que a mãe dela ia trabalhar... da mesma idade do que eu (...) Então a gente brincava dentro da casa dela. A gente vestia as roupas da mãe dela, usava sapato alto e se maquiava com tudo que a mãe dela tinha... nesse sentido... para trabalhar bem o feminino. Quando a gente brincava disso... a gente chamava os meninos para eles serem os papais, e a gente brincava mesmo... Deitava na cama... **brincava de papai e mamãe, beijava na boca... dava selinho**, assim de beijinho. Essas coisas assim... Aconteciam assim com frequência, era nossa brincadeira. E os meninos sempre participavam bem... não tinha aquela questão assim... **o toque genital a gente não tinha...** tinha sempre... a questão do beijar na boca e colocar a perna sobre o outro até... que a gente via sempre os pais dessa minha amiga... antes de se separar... dormir com as pernas cruzadas por cima da outra... Então a gente imitava... fazia a mesma coisa e não passava disso... sempre foi... e foi até os 9 anos.*

As narrativas destacadas aqui falam de mulheres e de homens, de pais e mães, posicionam o masculino e o feminino, mostram os lugares femininos e masculinos a serem seguidos, as atividades atribuídas a um e outro. Roberta e Janis contam que as brincadeiras reproduziam cenas cotidianas: o pai saía para trabalhar e a mãe dedicava-se ao cuidado dos filhos e da casa, evidenciando a assimetria das relações de poder e diferentes noções articuladas ao que seja “trabalho”.

Nas narrativas sobre as brincadeiras que faziam na infância aparece a construção da identidade de gênero, como a de uma mulher feminina que usa maquiagem, salto alto, cuida da casa, prepara a comida, espera a chegada do pai, cuida do neném, e de um homem que trabalha fora de casa, “um pai trabalhador”, na fala de Janis, que volta do trabalho e espera a comida na mesa, como diz Roberta, aquele que participa como provedor e soluciona os problemas da casa como, por exemplo, levar a mulher ao médico para ter o bebê. As dificuldades das meninas aceitarem um papel masculino foram apresentadas como impossível para Janis: *eu sempre tinha que ser a mamãe (...) Eu não aceitava ser a figura masculina*; como desconfortável para Roberta: (...) *Como era mais velha, me botaram para ser o homem da casa e eu não gostei muito da história*; e como possível para Andréia: *Quando a gente brincava de casinha e se não tinha menino eu era o menino*. Vejamos a narrativa desta última, a seguir:

*Andréia: Eu tive primos e tive brincadeiras tipo papai e mamãe... brincar de médico... tinha uma atividade muito grande neste sentido... já estava com seios... com pêlos no púbis, mas só por cima.. aí falei para ele: “só não é para fazer isso”... nem era penetração nem existia isso... a gente também tinha brincadeira com meninas e meninos... aí depois quando fui saber... a gente também ficava apavorado... Meu Deus! Acho que posso ficar grávida... mas eu nunca tive trauma nenhum.... nunca tive consciência pesada por causa disso... de jeito nenhum... nem hoje. Porque eu tinha duas irmãs e a gente brincava e se bulinava. E uma prima minha... eu lembro que a gente ficava embaixo de um lençol... ficava todo mundo ali... que a gente ficava se beijando. Uma vez a **minha irmã mais velha**... porque ela é **evangélica presbiteriana**, ela sempre teve mais de repressão com meu sobrinho. “**Mas que coisa feia, estão fazendo uma coisa dessas!**” Sim, mas nós continuamos... (risos) **a gente vivia sempre de sacanagem** de... isso ocorria sempre... tinha uma prima que a gente tomava banho de mar e beijava na boca de baixo d’água, saíamos juntas essas coisas... Mas com essa minha prima que eu brincava, que era mais velha do que eu... ela que me ensinava sobre esses assuntos... sobre sexualidade... sobre o namorado dela... porque ela já tinha 14,15 anos e namorava firme, ela era grandona e eu era apaixonadíssima... com ela nunca rolou nada... só aquela paixão platônica pela prima e depois por coleguinhas de aula, porque gostava disso... que era legal... Daí rolou só uns amassinhos e mais nada. Quando a gente brincava de casinha e **se não tinha menino eu era o menino**. Mas depois que eu passei a ter mais seios... chovia... por exemplo: eu usava uma camisa aberta como aquelas... de rapaz mesmo... eu abria o peito assim e saía correndo na chuva... quando era bem novinha não estava nem aí... **eu não estava nem aí porque eu não me via acho como mulher... sei lá era estranho isso.***

Ao reinterpretar essas práticas, Janis e Roberta narram as brincadeiras com ressalvas, apontando quais as possibilidades socialmente adequadas de vivenciar a sexualidade entre crianças – selinho na boca, deitar na cama, colocar a perna sobre o outro, colocar panos na barriga para simular gravidez – e quais as práticas interditas – toque genital. Já para Andréia, mesmo com sua irmã dizendo que era “coisa feia” o que fazia, ao contar sobre suas brincadeiras de fazer sexo, se bolinar e, com a prima, de beijar na boca, diz que: *eu nunca tive trauma nenhum.... nunca tive consciência pesada por causa disso... de jeito nenhum... nem hoje.*

As brincadeiras, no relato de Júlia, aparecem sob outro enquadramento: o casamento, a lua-de-mel. Júlia relata que, depois de crescer, o menino já não brincava mais com elas. A brincadeira passou a ser entre ela e uma amiga, mas não se beijavam na boca, só se esfregavam: *... tomávamos muito banho juntas, ficávamos no banheiro um tempão juntas ... uma subia em cima da outra... que isso era uns 6 anos para 7... se esfregando. Beijando não, acho engraçado que a gente não se beijava, só beijava quando era eu e o menino... não beijava com a menina...* Júlia considera o fato de ficarem sozinhas sem a presença de adultos:

a mãe dela ficava fazendo outras coisas e deixava nós sempre muita à vontade por isso a gente ficava fazendo essas coisas erradas. No relato de Júlia, tocar e ser tocada por um menino parece não estar interditado, talvez por serem “crianças menores”, pois, quando cresce, vai deixando de brincar com o menino e aparece o julgamento da brincadeira com a amiga: fazer “coisas erradas”.

Júlia: tem uma experiência com as minhas colegas e... minhas coleguinhas, vizinhos ou amigos de escola... eu lembro que a gente se tratou com muita naturalidade muito tranqüilo... muito bom... normalmente brincando... se tocando, se conhecendo sexualmente... um menino e uma menina... teve uma certa continuidade... não aconteceu uma vez só, eu lembro de um menino Rogério... vizinho mais novo do que eu... Eu tinha acho que cinco e meio a seis anos e ele tinha uns quatro e meio e a Clarisse que era um ano mais velha do que eu... com ela foi um pouco mais freqüente porque ela também morava no lado da minha casa e a gente brincava muito de mamãe e papai... a gente brincava de casal... do... era o padre... no momento eu casava com Rogério e... sempre na lua-de-mel a gente se beijava... se tocava... que a gente ficava a tarde inteira no quarto da minha amiga... quando ficava só... tinha essa casa da minha amiga que a mãe dela ficava fazendo outras coisas e deixava nós sempre muita à vontade por isso a gente ficava fazendo essas coisas erradas.

Lucena: Nunca chegou a mãe para interromper a brincadeira, perguntar o que vocês estavam fazendo?

Júlia: Na casa dela não, a gente ficava a tarde inteira repetindo as brincadeiras de casal... era o padre... que ele casava a gente... fazia o ritual da igreja direitinho... montava vestido que era um pano é... representativo. E daí a Clarisse se casava com Renato e iam para a lua-de-mel e é engraçado que a cama deles, tinha um beliche, e quem casava ficava no andar de cima e o padre ficava embaixo e daí eu ficava marcando o tempo... cinco minutos por exemplo que era o tempo da lua-de-mel... e aí a gente voltava fazia toda brincadeira... quando a gente escutava barulho... que a mãe estava vindo lá para hora do lanche ou alguma coisa... ela era muito tranqüila... a gente fazia de conta que estava brincando com os brinquedos no chão. Brincava... mas não era só essa brincadeira... era de médico... e aí nós éramos as médicas e um menino que era mais novo era o cliente... que aí a gente tirava a cuequinha... ficava tocando ele... brincando. Ficávamos fazendo de conta que tínhamos aqueles instrumentos médicos e... Depois a gente foi crescendo e o Rogério e a Clarisse... aí depois eu tive outras experiências individuais... dormia na casa dela... tomávamos muito banho juntas, ficávamos no banheiro um tempão juntas, quando eles saíam... aí ela tinha uma empregada que não ficava muito atenta e deixava a gente brincar à vontade... passava muito batom... usava tudo que as mães usavam... as calcinhas delas... as camisolas e ao mesmo tempo íamos tomar banho juntas... trancávamos o banheiro e ficávamos no chão do banheiro... uma subia em cima da outra... que isso era uns 6 anos para 7... se esfregando. Beijando não, acho engraçado que a gente não se beijava, só beijava quando era eu e o menino... não beijava com a menina... eu achava engraçado... engraçado agora... agora eu acho engraçado, mas daí uma

ficar esfregando em cima da outra e... era muito engraçado... eu me lembro que eu adorava.

Trago aqui um excerto da narrativa de Natacha, que se diferencia das demais. De acordo com seu relato, ela teve uma infância fortemente marcada por práticas religiosas, nas quais a sexualidade era vista como transgressão moral e, por isso, interdita. Também aparece a sexualidade como se dando em etapas que se ultrapassam, à medida que vamos nos tornando mais velhos.

Lucena: E que brincadeiras vocês faziam até os nove anos.

Natacha: *Bolinha de gude, futebol, rolimã.*

Lucena: Essa coisa de papai-mamãe, médico, cabaninha, não tinha?

Natacha: *Não, não, não.*

Lucena: Só cabaninha pra brincar de casinha mesmo.

Natacha: *Pra brincar de casinha mesmo. Eu não tive essa fase assim... sabe? Às vezes eu fico pensando... poxa, né? Quanta coisa foi queimada nessas etapas em função da religião, né?*

Brincar de bolinha de gude, futebol e rolimã, brincadeiras que, num primeiro momento, podem ser remetidas à identidade de gênero masculina, não parece problemático para Natacha. Porém, as brincadeiras de papai-mamãe, médico, cabaninha são rejeitadas veementemente.

Maria conta que seus pais viam com tranquilidade o fato de meninas brincarem com brinquedos de meninos, porém um vizinho falava que ela era “o guri” da família por usar cabelo curto e fazer brincadeiras consideradas de meninos. Andréia também relata que brincava tanto com brincadeiras ditas de menino quanto de menina, mas que sua mãe estranhava quando ela ficava brincando com bonecas. Neste caso, talvez por Andréia brincar com maior frequência com brinquedos tidos como sendo de meninos, o fato de brincar com bonecas era julgado estranho pela sua mãe.

Maria: *Eu brinquei até grande já... eu jogava bolinha de vidro com os amigos... fazíamos aquelas bocas, eu não me lembro mais o nome que se dava, eu brincava de carrinho de rolimã e o pai fazia mesmo pra gente, era coisa de guri assim... e o meu cabelo era sempre curtinho aí eu era tido como o menino do Nini... porque eu acabava brincando com brinquedos de*

meninos... porque não tinha essa... a gente brincava com brinquedos de meninos e de menina, era tudo misturado.

Lucena: Mas alguém achava que não podia?

Maria: *Às vezes sim, o nosso vizinho que já faleceu, ele falava “olha o guri do Nini”... porque além de eu ter cabelo curto ainda brincava com brinquedos de menino... eu brincava também com patinete que o meu pai fez... então as vezes tinha brinquedo de meninos e meninas... para o pai e a mãe aquilo era normal, não davam só bonecas, eles davam presente para nós mesmo que eram meninas, mas se a gente quisesse brincar, eles não diziam: “ó isso aqui não pode brincar”; não era assim.*

Andréia: *Porque é assim... porque o Caio, meu primo... nasceu um dia antes de mim e a gente, quando eu era pequenininha, era muito apegado... e a gente sempre saía junto... ele ganhava uma espada eu queria e a mãe dava... um revólver e... tudo o que queria... mas quando eu brincava com as minhas primas... elas tinham bonecas eu também tinha... brincava com brinquedos de menino, como de menina... quando a gente brincava de casinha e não tinha menino eu era o menino. (...) eu tinha carrinhos e tinha boneca, mas quando eu ficava em casa em dia de chuva, meio gripada, eu ficava brincando de boneca... fazendo vestidinho... **a minha mãe, ela achava uma barbaridade, ela achava engraçado: “Olha que milagre, você brincando de boneca!”**.*

Para Louro (1997), as identidades de gênero e sexuais estão inter-relacionadas e em contínuo movimento, constituindo-se a partir de atributos de masculinidade e feminilidade e de práticas consideradas normais ou desviantes. Nas brincadeiras infantis, se aprende sobre estes atributos que vão se inscrevendo nos corpos e marcando lugares a partir dos quais o sujeito vivencia a sexualidade. Analisando a história dos nomes como marcas simbólicas dos indivíduos numa família, Souza (2001) afirma que a cultura familiar é “instituição social produtora de sentidos” que gera noções de continuidade e pertencimento, a partir de histórias contadas, situações vividas, tradição e cotidiano, para produzir os sujeitos e lugares sociais a serem ocupados. Assim, as falas da mãe de Andréia foram sinalizando seu modo de pensar sobre gênero, e este pensar, aliado aos demais pensares sobre gênero e sexualidade na rede de discursos no qual ambas estavam inseridas, foi posicionando a menina.

O silenciamento

Em algumas das narrativas apresentadas anteriormente o silenciamento dos jogos infantis já estava presente, mas não foi o foco da discussão. Neste momento faço algumas análises que me parecem pertinentes sobre este tópico. O silenciamento referido nas falas das educadoras me parece que pode ser lido de vários modos. Num deles, silenciar para os adultos

sobre as brincadeiras ou jogos sexuais infantis, pode ser tomado como sinal de um segredo que inspirava um suposto poder em relação à própria intimidade e uma cumplicidade com os pares ou “o prazer de uma comunicação secreta entre as crianças”, como afirma Foucault (1994). Para ele, a vigilância da família sobre a atividade sexual infantil “teve múltiplos efeitos ao mesmo tempo sobre as crianças e seus pais”. Como consequência da vigilância, para o autor, não temos apenas a repressão, mas também a intensificação da inquietação e dos prazeres. O silenciamento pode estar relacionada ao controle/interdição ou à resistência.

Outro aspecto refere-se ao silenciamento entre os pares; algumas “meninas” educadoras afirmaram que, ao ficarem mais velhas, os jogos sexuais foram interrompidos e nunca mais tiveram coragem para fazer comentários sobre as brincadeiras infantis com os/as antigo parceiros/as. Aqui parece que se tornam visíveis os efeitos das práticas de subjetivação nos corpos e nas práticas dos sujeitos que já estão atravessados pelas interdições impostas pelos adultos. Como estão deixando de ser crianças, as representações de adulto vão construindo novos modos de se comportar no âmbito da sexualidade.

***Raquel:** com as vizinhas que aí iam brincar... o único contato foi esse... e daqui a pouco **tava uma baixando as calcinhas**, essa coisa toda e não sei o que pá, pá, pá... aquela coisa toda... aquele bolinho... era na casa que a gente morava... e enfim **os adultos não viam**... Aí ficava aquela coisa de botar a mão... de se esfregar e... menina só as meninas.*

***Maria:** A gente depois começou a ter interesse pelos meninos... mas **não podia falar por causa da mãe**... daí a gente falava escondido. Outra vizinha pegou a gente conversando... se tinha pelinho... aí ela pediu para mostrar eu mostrei... mas era só assim... tudo um para outro... **era tudo muito escondido** e a gente sabia que as coisas sobre **sexualidade eram coisas que tinham que ser escondidos**... A gente fazia a brincadeira da garrafa... até quando uma menina tava gostando de um menino, a gente fazia aquelas coisas assim... se já tinha dado beijinho na boca... se gostava de alguém... inclusive a gente estava brincando, eu e a minha irmã lá em casa, e o pai apareceu e quando a gente viu o pai subindo... a gente, tudo numa rodinha... as amigas, tudo de uma mesma idade... “Olha o pai!” A gente já na hora saía pelo lado... e a gente já sabia que a noite ia apanhar... porque **quando a gente fazia coisa errada para eles a gente apanhava**. Eu tinha... as amigas, a gente brincava, dava beijinho na boca escondida... ou mesmo ficar se encostando... a gente sabia que era errado... eu sabia... se alguém aparecesse ou se a minha mãe soubesse, eu queria morrer... (...) por exemplo, eu tinha uma vizinha da minha idade, ela que fazia mais... ela que procurava a brincadeira... se não fosse, não teria brincadeira... teve assim incentivo... a gente brincava de se esfregar.. isso aí tinha mas **era escondido, a mãe nunca soube**.*

***Júlia:** Eu me lembro que quando ela (a amiga) mudou de casa eu senti muita falta... eu ia com frequência para lá... a cada quinze dias, uma vez por*

*mês até a casa dela... eu lembro que eu me sentia muito mal... que nesse apartamento fez com que a gente não tivesse mais essas vivências em torno da sexualidade... eu ia lá para a casa dela, mas eu estranhava que... **nunca comentava sobre isso... só sei que havia um estranhamento...** vai ver porque a **gente já estava maior assim... com assim sete, oito anos.***

Lucena - E nunca comentaram sobre as brincadeiras mais?

Júlia - *Eu várias vezes tive vontade de falar sobre isso... de tocar nesse assunto.*

Lucena - Mas nunca falou?

Júlia - *Nunca tive coragem na verdade, mas vontade sempre tive.*

Um outro aspecto, ainda, me parece ser o silenciamento das práticas para os adultos devido ao medo de sofrer algum tipo de punição por estar fazendo algo interdito. Mas, como última dimensão a ser referida, vem o silenciamento relativo às questões de abuso sexual; neste caso o silenciamento freqüentemente se dá pelo medo de serem acusadas de estarem provocando a situação ao invés de serem vistas como vítimas de violência sexual.

Sobre a violência sexual, consta no Código Penal Brasileiro que esta pode ser caracterizada de forma física, psicológica ou através de ameaça, compreendendo o estupro, a tentativa de estupro, a sedução, o atentado violento ao pudor e o ato obsceno. No *Título VI: Dos Crimes Contra os Costumes, Capítulo I: Dos Crimes Contra a Liberdade Sexual*, a redação anterior do Código, antes da última alteração, referia o crime de *induzir **mulher honesta** a praticar ou permitir que com ela se pratique ato libidinoso...* ou quando o crime *é praticado contra **mulher virgem...*** Para Pimentel e Pandjarian (2000) estas distinções da condição da mulher revelam o preconceito de gênero e sua modificação foi solicitada pelos grupos organizados em defesa dos direitos da mulher.

Há uma grande variedade de definições sobre o que seja abuso sexual infantil. Essas definições variam em relação à delimitação dos comportamentos considerados abusivos, à evidência da presença de lesões genito-anais e à faixa etária atingida. Júnior (2003) considerou abuso sexual infantil, para efeito da pesquisa por ele desenvolvida, a utilização de crianças para satisfação sexual do adulto sob a forma de *exposição*, que seria o exibicionismo ou a visão de atos sexuais; de *molestação*, que seria o toque de genitais; e de *relações sexuais* – oral, vaginal ou anal. Pelas leituras realizadas, me parece que há um relativo consenso em definir o abuso sexual como qualquer envolvimento da criança em atividades sexuais que ela não compreende e/ou que violam as regras sociais e legais, levado a cabo por uma pessoa mais velha. Isto pode significar, além da penetração vaginal ou anal na

criança, o tocar seus genitais ou fazer com que a criança toque os genitais do adulto ou de outra criança mais velha, ou o contacto oral-genital ou, ainda, roçar os genitais do adulto com a criança. Alguns tipos de abuso sexual chamam menos atenção, como por exemplo, mostrar os genitais de um adulto a uma criança, o que o torna mais difícil de ser identificado, por não apresentar, na maioria dos casos, marcas físicas (PIRES, 1999; BRINO e WILLIAMS 2003, JÚNIOR, 2003).

Durante muito tempo, a violência foi considerada um problema do mundo privado, da família, das relações afetivas. Diante da violência, os sentimentos das mulheres são de vergonha, humilhação, e muitas vezes, medo. Estes sentimentos foram relatados por Marisa, Júlia e Janis que passaram por experiências que, para mim, podem ser consideradas como abuso sexual. Marisa conta que foi molestada por um primo mais velho e *se eu falasse alguma coisa para a nona eu pensei que eu ia apanhar... e eu ia apanhar né... eu ficava como se eu fosse a culpada, sei lá...* E Júlia diz ter passado por duas situações. Na primeira delas, um homem, conhecido da família passou a mão na sua genitália durante uma brincadeira numa lagoa: *eu voltei e falei para os meus pais que aquele tio me machucou... daí o meu pai e a minha mãe ficaram um tanto incomodados e foram falar com o cara... mas daí (...) ficou entre os meus pais e o cara.* No outro caso, Júlia relata que o professor de Educação Física da primeira série passou a mão nas suas pernas e genitália e *eu não falei para ninguém.* O exibicionismo foi relatado por Janis: viu um homem amigo de seu pai *mostrar o pinto... de querer que eu pegasse no pênis dele...* E outro homem: *ele ficava só com a mangueira na vagina da porca... não sei se estimulava ou o que era... ele falava umas palhaçadas...* Todas elas relataram que não contaram nada pra ninguém, de medo que os pais brigassem com elas. Janis diz que tinha medo que sua mãe pensasse que ela *fosse a causadora daquele interesse... como se eu fosse a culpada daquilo ali... provocando aquilo.* Nas falas de Natacha e Raquel a primeira relação sexual ocorreu numa situação considerada de violência para elas. Para Raquel: *quando conheci esse namorado... que eu começo a ter os primeiros conflitos... e aí o namoro foi muito complicado... teve até agressão... quatro anos de muito conflito... Era um cara... de classe média alta com a vida totalmente diferente da minha... aí deu um desastre... aí eu me afasto dele porque aquilo não estava me fazendo bem...* E Natacha: *... Eu fui praticamente estuprada... assim... Na primeira noite foi... põe o vestido pra cima... quer dizer, não teve nem o trabalho de tirar o vestido de noiva!* Os sentimentos de medo e curiosidade foram referidos por Lili ao relatar sobre o exibicionismo de seu tio: *Meu Deus! Era muito doido! Que a gente ficava com uma mistura de medo e curiosidade...*

Marisa: eu não tinha coragem de falar para a minha mãe... porque tinha um primo que morava com a minha nona... ela botava nós dois a dormir junto... daí **eu me lembro que eu tenho trauma** assim sei lá... e eu me lembro que dormindo assim, ele me cutucava com os pés... porque eu dormia embaixo nos pés e ele dormia em cima... daí me cutucava com os pés assim... e eu fazendo de conta que estava dormindo... porque **eu imaginava que ele queria alguma coisa...** sei lá assim... eu era novinha assim porque **eu já tinha feito coisa com meu irmão, mas eu era envergonhada** e não queria fazer nada assim. Eu me lembro que ele era um rapaz e eu era pequenininha assim... tinha o que... tinha menos de dez anos e aí eu me lembro quando a gente foi dormir ele levantou assim da cama... e eu fazendo de conta que estava dormindo... ele levantou da cama e foi no meu lado tirou a cobertura e me cutucou: “acorda, acorda”, disse assim... e eu bem quietinha, fazendo de conta que estava desmaiada... digamos ali dormindo, daí eu me lembro que **ele me virou e abriu as minhas pernas...** e eu fazendo de conta que estava dormindo... daí eu me lembro que ele abriu, mexeu... mexeu assim né... aí eu fiz: “Ahaamm” e virei para o lado... daí eu acho que ele ficou com medo da nona... daí ele voltou e foi dormir para o lado dele... daí assim, **com os pés, ele me deu com toda a força assim na minha vagina...** Gente de Deus! Eu não consegui dormir a noite inteira de dor, da maldade dele ter feito isso sabe... eu me lembro assim que **eu não poderia falar nada para a nona... se eu falasse alguma coisa para a nona eu pensei que eu ia apanhar... e eu ia apanhar né... eu ficava como se eu fosse a culpada, sei lá...** Meu Deus! Eu me lembro que ficava gemendo e fazendo de conta que estava dormindo... eu nem respirava direito para não chamar a atenção dele... eu me lembro, eu fiquei com trauma assim. Meu Deus que coisa ruim, fazer isso não é? daí eu não queria mais ficar morando com a minha nona, mas eu não queria dizer para a mãe porque... de medo, mas não dizia do que é que eu tinha medo, aí eu chorei, chorei.

Janis - Na realidade a gente era criado de maneira que tinha medo de comentar as coisas... é como se você fosse a causadora daquele interesse. Aconteceu assim na minha infância de dois senhores fazerem coisas... de **mostrar o pinto...** porque era amigo do meu pai... de **querer que eu pegasse no pênis dele...** aconteceu de o avô de uma colega nossa que... ele tinha um chiqueiro de porco... ele ficava só com a mangueira na vagina da porca... não sei se estimulava ou o que era... **ele falava umas palhaçadas...** só que **isso a gente nunca podia comentar porque eu tinha medo que a mãe fosse brigar comigo... como se eu fosse a culpada daquilo ali... provocando aquilo...** então isso aconteceu com frequência na infância e não era comentado... eu saía e me afastava e não comentava nem com as minhas amigas... Ele era bem mais velho. Ele era vizinho e amigo do meu pai, ele sempre estava com meu pai.

Lucena - E você nunca chegou a comentar nada?

Janis - Não só depois de grande que... assim... você já tem certa liberdade com a mãe, depois dos 18 anos, que assim em conversas a gente comenta.

Lili: E eu me lembro que... que uma vez eu vi o meu tio se mostrando pela janela. Se mostrando... se masturbando. Eu achei curioso! Mas nunca falei com ninguém também. Ele se mostrava pra mim. E uma vez eu até vi ele... terminando, né? O ato. Se masturbou e ejaculou. E aquilo... pra mim... uma vez eu perguntei pra mãe se homem menstruava. E ela disse:

*‘Não só mulher que menstrua’. Mas eu nem disse o que eu tinha visto. E eu me lembro que **esse meu tio várias vezes se mostrou pra mim**. Ele (o tio) casou com uma mulher mais madura, que já tinha uma filha e a gente era muito amiga e olha só... as vezes eu ia dormir lá... **ele deixava a porta aberta... e eles faziam sexo... e eu acho que eles deixavam a porta aberta pra gente ver...** porque várias vezes a gente escutava barulho ia lá olhar. A gente não sabia muito bem... imagina, 9, 10 anos. A gente ia lá e via assim... ele em cima dela e ela com as pernas abertas e... Meu Deus! Era muito doido! Que a gente ficava com uma mistura de medo e curiosidade... mas a gente ia... não deixava de ir... pé por pé... mas a porta tava aberta... daí assim: “Mas como é que eles esquecem aberta?” Aí muito tempo depois eu disse: “Não, só pode ser pra gente ver!” Só que então... os dois compactuavam com isso... porque como é que ela permitia que a porta ficasse aberta?*

Vemos no relato de Raquel a preocupação de sua mãe com o contato dela com os homens da família, sugerindo uma possibilidade de vir a ocorrer abuso. Na fala de Maria, sua mãe também alerta para esta possibilidade, uma vez que sobre seu tio pesava a suspeita de ter abusado do filho.

***Raquel:** e minha mãe me dizendo: “**não senta no colo nem do avô, nem do pai, não sei o que... não deixa botar a mão lá**”. “Olha não deixa tocar os homens da família”... aquela coisa que me reprimia... e eu me reprimi muito... e **sempre colocando a figura dos homens...** e os homens da família... que para mim realmente no meu caso nunca houve... muito pelo contrário...*

***Maria:** (...) porque eu tinha um tio que eu acho que **ele teve algum abuso sexual assim com o filho...** não foi muito comentado, mas a gente tinha muito medo dele... se era para ficar sozinho com ele a gente não ficava... que a minha mãe dizia: “**quando for para ficar sozinhos vocês não fiquem com teu tio**”... deixava bem claro para a gente... “**porque ele não é de confiança, porque só pode ficar quando tiverem todos juntos, sozinhos nunca, jamais**”. Dizia a minha mãe que na época assim... foi meio abafado... que **ele andou se mostrando até para minha irmã que era doente...** ela chegou em casa e contou e ele não admitiu e disse que era mentira aquela coisa toda... aí a mãe não deixou mais a gente ajudar ele.*

A irmã “doente” de Maria era diagnosticada como deficiente mental, conforme ela me relatou após o término da entrevista. O descrédito atribuído às pessoas consideradas deficientes mentais já foi referido no início desta tese. Para estes sujeitos estão desacreditadas tanto as possibilidades de aprender a administrar sua própria vida sexual, quanto sobre serem capazes de relatar com fidedignidade fatos ocorridos com eles (DALL’ALBA, 1998; GOFFMAN, 1982; OMOTE, 1980).

Outras fontes de informação

Na perspectiva dos Estudos Culturais, todas as práticas, produtos e espaços culturais nos quais o poder se organiza e se exercita, são educativos. Este alargamento do que entendemos por educativo reúne instâncias como bibliotecas, programas televisivos, filmes, jornais, revistas, livros, anúncios publicitários, brinquedos e brincadeiras, programas de computador e videogames, entre outras que são denominadas como *pedagogias culturais*. Estas pedagogias, ao produzirem significados que estabelecem posições e identidades, nos regulam, nos constituem (SANTOS, 2000 e 1998). Para as “meninas” educadoras, as possibilidades de aprender sobre sexualidade passaram pelos Cadernos de Questionário – cadernos com diversas perguntas sobre preferências em relação à comida, música, poesia, sobre a vida afetiva: se tem namorado, se já beijou ou é boca virgem, BV, se já transou, entre outras questões e que eram preenchidos quase que exclusivamente pelas meninas; pela *leitura de romances, revista de fotonovelas e livros “científicos”*; pelo *espiar* os pais, irmãs e irmãos mais velhos ou outras pessoas no banheiro e/ou quarto, por exemplo; e também pela *escuta* dos casos exemplares contados na família e/ou escola.

Para Andréia, Roberta, Janis, Marisa e Adriana, o caderno de questionário foi uma possibilidade de aprender sobre sexualidade. Adriana relata que à pergunta: *o que é masturbação para você*, no caderninho, as meninas responderam: *não sei, não quero falar, essas coisas assim... se escapando*. Apenas a menina chamada *de porra louca*, por ser *diferente das outras*, respondeu.

Adriana: Então sobre os questionários da turma... passava questionários de uma menina que a gente chamava assim de porra louca... porque era diferente das outras não é... e ela também era lésbica e tal enfim... daí passou um questionário que ela respondeu. Eu não sabia o que é que era, daí eu procurava no dicionário para ver o que era... numa dessas perguntaram assim... o que é masturbação para você... no caderninho... daí ela botou assim... eu não respondi... eu sei que ela botou assim: “É não ter namorado”. Eu disse assim “não ter namorado?”; não entendi... então se você não tem namorado você se masturba, daí eu fiz a associação ... e a maioria assim: não sei, não quero falar, sabe, essas coisas assim... se escapando, só ela foi quem respondeu na verdade. Que ela não tinha namorado. Perguntava se já beijou, quantas vezes, se a boca é virgem, essas coisas assim.

Lucena: Esses cadernos eram... as professoras sabiam ou era secreto?

Adriana: A gente sempre fazia nas horas vagas. Nunca nenhum professor pegou nenhum caderno. Nem nunca teve história de alguém... além dessas meninas que levavam as revistas... de levar algum livro de sexo. Todo mundo tinha medo... era repressão demais não é... eram muito repressoras...

tinha a supervisora educacional que era horrorosa, a gente não podia ver a mulher na escada que a gente saía correndo com medo dela.

Livros, romances e revistas

As interdições à leitura remontam ao início do Século XVII, aponta Foucault (2001). No modelo de interrogatório para a confissão, os livros estavam citados como parte das questões a serem feitas ao penitente. Ao se confessar, o penitente deveria informar sobre os livros, e assim as leituras que havia feito, para saber se tinha ou não cometido o pecado de deleitar-se com palavras que induziam ao prazer. Livros educam e seduzem, nos diz Cunha (1999, p. 104), “ pois, entre as letras e seus silêncios pode-se ir muito mais longe”. As leituras feitas pelas meninas educadoras desta pesquisa parecem ter o sentido de “formar/instruir e desencaminhar/desviar” (p.128), como aponta Cunha no estudo sobre a prática de leitura de romances por jovens mulheres, algumas normalistas e professoras primárias, nas décadas de 30 e 60. Os romances de M. Delly lidos pelas jovens, no período investigado por Cunha, faziam parte da Coleção Biblioteca das Moças:

As emoções amorosas das heroínas de M. Delly são sempre descritas entrelaçadas com fervores religiosos. (...) A sexualidade feminina estava presa aos estreitos limites sociais em que se desenrolava a vida da mulher, e permeada pelos valores do catolicismo que, por tradição, diabolizava a sexualidade (CUNHA, 1999, p. 98).

As “meninas” educadoras que entrevistei fizeram referência aos romances de escritores que estiveram presentes na minha juventude também, assim como os romances de M. Delly fizeram parte da juventude de Cunha. Os autores dos romances citados, Konsalik e Sidney Sheldon, e também os romances das coleções *Júlia*, *Sabrina* e *Bianca*, passaram pelas minhas mãos e olhos ávidos por imaginar as cenas descritas com detalhes sobre relacionamentos sexuais entre as moças que tinham sempre o mesmo perfil: loiras, magras, sem família, pobres e honestas, apaixonadas por homens fortes, ricos e muito sedutores, descritas com alguns detalhes picantes que, para mim também, faziam elevar a temperatura assim como relatou Natacha. As coleções *Sabrina*, *Júlia* e *Bianca*, para Cunha, reeditam “o romance de amor açucarado” porém, nos anos 90, com textos “mais apimentados, mais compatíveis com o nosso tempo” (CUNHA, 1999, p. 128). Esta versão mais apimentada fazia Natacha sentir-se pecadora, como vemos na narrativa a seguir:

Natacha: A gente tinha a escolinha dominical que era onde o pastor dizia... como direi... colocava todos os pecados que tu fazia durante a semana... entre eles a leitura. E aí na fase que eu lia muita Júlia, Sabrina, Bianca eu me sentia muito culpada! Então eu acho que eu não curti muito aquilo. Eu era curiosa em função de como relatava, né? Mas não curti porque eu achava que aquilo era um pecado. Eu lembro que eu lia um pouquinho, né? Aí orava, orava, orava e pedia a Deus que me perdoasse, me perdoasse porque eu tava fazendo um pecado. Então a gente pegava escondido na biblioteca... botava embaixo da saia! Tinha até vergonha de mostrar pra bibliotecária que tinha pego aquilo, né? Mas assim é... depois veio Sidney Sheldon, Danielle Still, (risos) Konsalik, aquele livro dele: Natacha – Quente como o vento nas estepes! Oh! Meu Deus! Subia a minha temperatura também! Eu lia muito disso... eu lia bastante essas coisas e ficava assim... é... imaginando até... que seria tão bonito.

A literatura considerada científica foi referida por Andréia. Um livro sobre homossexualidade foi “devorado” por ela na busca por entender sua orientação homossexual: *a minha irmã ganhou três livros de uma mulher de um amigo dela que era jornalista... daí ganhou um livro sobre o homossexualismo feminino... quando eu cuidava dos filhos dela para ela... daí eu devorava aqueles livros na casa dela.* A dificuldade em encontrar livros sobre identidades gays e lésbicas é apontada por Britzmann (1996). De acordo com a autora, os jovens gays e lésbicas que procurarem por informações, além da dificuldade em encontrá-las, terão que passar pelo constrangimento de mostrar à/ao bibliotecária/rio ou à pessoa responsável numa banca de revistas ou livraria, o “tipo” de literatura que está levando.

Atualmente o universo de publicações sobre sexualidade permite acessar informações tanto para o lazer, com revistas e romances destinados, quase que exclusivamente, ao público feminino, quanto informações “científicas” como revistas que se autodenominam científicas e trazem temas considerados do interesse para todos os leitores/ras. Apenas para exemplificar, trago os títulos de matérias relativas à sexualidade em quatro revistas que circularam no primeiro semestre de 2008: *Gênero e sexualidade: mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação*⁴⁹; *A química do desejo – a ciência acaba com a polêmica: amor e sexo são mesmo diferentes* e *Os benefícios de uma boa vida sexual para a saúde*⁵⁰; *As novas sexualidades: identidades e comportamentos sexuais ultrapassam os limites do masculino e do feminino e são cada vez*

⁴⁹ Revista Educação, Coleção Grandes Temas. Editora Segmento, março de 2008.

⁵⁰ Revista Galileu, o prazer de conhecer. Editora Globo, junho de 2008.

*mais aceitos socialmente*⁵¹; *Nunca transei, nem me masturbei: uma virgem de 25 anos, uma atriz pornô e uma sexóloga debatem a nova onda da castidade*⁵².

Espiar para conhecer

Para os adultos, espiar as crianças brincando pode ser uma forma de controlar os tipos de brincadeiras e interditar aquelas consideradas impróprias. Foi o que Roberta relatou, numa narrativa já apresentada. Para ela, o olhar da mãe espiando tinha a função de ver se elas estariam fazendo alguma “arte”. Porém, para as crianças, espiar aparece como possibilidade de aprender sobre a anatomia dos corpos ou sobre como os adultos namoravam. Nas narrativas, Andréia diz que espiar era uma coisa muito boa: *Eu espiava muito... espiava as minhas primas namorando... eu vi ele (o primo) saindo assim... pelado... para mim espiar era uma coisa muito boa*. Já Marisa conta que, ao ver seu pai com o pênis ereto, ficou com medo, pois não entendeu o que estava acontecendo; e Júlia conta que ficou sem jeito ao ver seus pais transando:

Júlia: a gente fazia de tudo para espiar eles... eles sempre iam dormir no domingo a tarde toda... e a gente ficava desconfiada que tinha alguma coisa... daí um dia teve visitas... aí eu fui lá chamar... aí eu vi eles, eu vi que meu pai estava em cima da minha mãe e eu fiquei toda sem jeito...

Marisa: em tempo de chuva o meu pai se escondia com a minha mãe no quarto e eu queria saber porque... eu escutava o barulho da cama... daí eu era pequeninha... aí tinha um buraco assim... e aí eu fui espiar pela fresta... daí eu vi o meu pai de pinto duro assim não é... e daí toda assim né... daí eu não me lembro assim... eu disse assim: Meu Deus! o que aconteceu? Porque eu não tinha noção do que era aquilo... daí eu me lembro que fiquei até uns dias com um medo do meu pai, porque para mim foi um choque quando eu vi né... porque eu não tinha noção... porque eu queria saber porque o meu pai e a minha mãe ficavam no quarto e a cama fazia barulho... e bem na hora que eu fui espiar pelo buraco eu vi né... daí eu sei que fiquei uma semana com medo.

⁵¹ *Revista Mente & Cérebro*. Editora Ediouro, junho de 2008.

⁵² *Revista Criativa*. Editora Globo, junho de 2008.

Casos exemplares

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas (...)
 Elas não têm gosto ou vontade
 Nem defeito nem qualidade
 Têm medo apenas
 Não têm sonhos, só têm presságios
 O seu homem, mares, naufrágios
 Lindas sirenas
 Morenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas (...)
 As jovens viúvas marcadas
 E as gestantes abandonadas
 Não fazem cenas
 Vestem-se de negro, se encolhem
 Se conformam e se recolhem
 Às suas novenas⁵³
 Serenas

Mirar-se no exemplo de histórias de vida é uma prática pedagógica utilizada tanto na família quanto na escola. Construimos nossas histórias em relação às histórias que escutamos ou lemos, afirma Larrosa (1999). Quando questionadas sobre a utilização de casos exemplares, referidos em casa e na escola, as educadoras lembraram de várias histórias que suas mães apontavam como exemplo do que poderia acontecer, caso elas viessem a cometer os mesmos erros. Trago aqui as narrativas de Beatriz e Roberta. Para Beatriz, a mãe preocupava-se com a opinião alheia sobre a conduta moral da filha. Roberta diz que observava os casos que aconteceram e aprendeu com as experiências de vida das amigas mais velhas: *eu aprendi muita coisa sem ter que passar pelo sofrimento...*, e afirma também que, ao ver as dificuldades que as jovens que engravidaram ainda solteiras passaram, não teve mais raiva de seus pais: *não fiquei mais com raiva do meu pai, da minha mãe, eu achei daí que eles fizeram certo... de proteger de certa forma...*

Beatriz: *Nossa... tiveram vários casos... teve um caso que marcou muito a minha memória... foi de uma menina que devia ser um pouco mais velha do que eu... eu não consigo lembrar a idade... e ficou grávida de um cara que era bem mais velho... deveria ter 6 anos de diferença... e o cara era envolvido com drogas... ficou grávida e teve o filho... e os pais dela resolveram proibir de encontrar o cara e assumiram tudo, assumiram a filha, assumiram o neto, criaram ela e a criança e não queriam mais saber do cara... nem chegar perto. Isso se comentava muito... eu não me lembro muito bem... mas falavam muito mal da menina. Isso ela (a mãe) falava sempre: "Quer ficar igual a fulana? Se tu andas por ai, se esfrega com o fulano, não sei aonde, o que vão falar de ti?". Sempre foi... "o que os outros vão falar de ti".*

⁵³ Em anexo: Música *Mulheres de Atenas*, letra de Chico Buarque e Augusto Boal, 1976.

Roberta: *Tinha assim aquelas que eram consideradas a ovelha negra da família assim né... algumas fugiam com o namorado para casar... uma vez passou um circo na cidade... uma menina de 14 anos foi embora com o rapaz do circo, fugiu de casa aquilo todo mundo falou.*

Lucena: Como é que eram os comentários?

Roberta: *Os comentários assim, que ela se perdeu... que ela é louca... que ela saiu pelo mundo afora com um cara que nem conhece... outros defendiam ela dizendo que a culpa era do rapaz do circo... que era uma pessoa viajada, experiente que tinha enganado ela... aí as vizinhas diziam: não vai levar nem dois três meses, ela aparece de volta aí, de certo carregando um filho nos braços. Esses eram os comentários.*

Lucena: Ela chegou a voltar?

Roberta: *Não, que eu me lembre, não voltou não. Então eu me preservava para que eu continuasse sendo uma moça direita... porque eu não queria... na verdade passar pela desilusão de ser enganada... eu não queria passar por isso... porque do ensino médio em diante eu vi muitas moças abandonarem a escola porque estavam grávidas... então eu via ali muita moça envolvida com drogas e que matava aula para sair com homens casados da faculdade ou com solteiros mesmo... então de vez em quando aparecia uma que vinha lá dizer que estava desistindo e aí inventavam outro motivo... mas como a cidade era pequena, meses depois a gente via a pessoa grávida... ou via mais tarde depois com neném... então a minha observação... e eu aprendi muita coisa sem ter que passar pelo sofrimento... outras amigas minhas, que trabalhavam comigo, que eram mais velhas do que eu um pouco, elas já tinham mais experiências de vida... eu ouvia as histórias delas... então eu aprendi muita coisa sobre sexualidade ouvindo as suas experiências. Uma delas uma vez ficou grávida e aí casou às pressas e era aquele falatório... que a fulana estava grávida e aí vai ter que casar... aquela expressão: “vai ter que casar” porque eu vi as meninas abandonando a faculdade por causa de gravidez... indo mal na aula porque matavam muita aula... elas usavam drogas... eu acho que aquilo ali me dava tanto medo... de ver aquelas experiências que eram tão negativas... que aí eu me senti... e não fiquei mais com raiva do meu pai, da minha mãe, eu achei daí que eles fizeram certo... de proteger de certa forma... me dar tempo para ver que aquilo ali poderia acontecer comigo. Talvez não acontecesse... porque eu era assim uma criança medrosa... a minha mãe disse assim... que eu sempre fui medrosa... cautelosa... eu sempre evito de me expor em situações que possam acabar em perigo... então isso é meu... e mais com a proteção que eu tinha em casa... eu acho hoje que assim... para mim foi bom... não tenho raiva deles... as coisas assim...*

Estação: Escola ontem/hoje

Narrativas sobre a formação e a prática pedagógica

Com algumas das narrativas já apresentadas, podemos imaginar os cenários em que se deram as vivências escolares das educadoras. Também é possível inferir sobre as

condições de possibilidade existentes para que os professores e professoras que ministravam aulas, naquela época, propiciassem aos educandos algumas informações sobre sexualidade no ensino fundamental e médio. Vimos que a maioria das educadoras participantes desta pesquisa informou ter tido apenas algumas palestras sobre os “cuidados e perigos do sexo”, e que as poucas informações que tiveram nas palestras oferecidas pela escola sobre a sexualidade estava vinculada a uma abordagem que talvez possamos nomear de médico-higienista-fisiológica da heterossexualidade. Com o pouco que aprendeu, Maria relatou que utiliza a mesma dinâmica que sua professora usou para falar sobre sexualidade com seus educandos, ou seja, a caixinha para eles depositarem suas perguntas e/ou sugerirem tópicos para discussão em aula. Nas narrativas a seguir Marisa, Raquel e Andréia contam como fizeram/fazem educação sexual nas escolas onde atuam. Tratar das manifestações sexuais das crianças da educação infantil com “naturalidade” parece ser a tônica do encaminhamento dado por Marisa, como vemos na conversa entre ela e uma moça responsável pela limpeza da escola. No relato, a moça parece escandalizar-se com a visão de uma brincadeira na sala de aula e Marisa tenta acalmá-la, dizendo que as crianças estavam apenas brincando: *eu vi que eles estavam brincando e não estavam fazendo nada de mais*. Quando a moça perguntou se Marisa iria contar para os pais das crianças: *Claro que não, nada a ver, coisa natural de criança*. *Expliquei pra ela, não é?* Apenas Raquel informou ter trabalhado sistematicamente com educação sexual, porém, como ela afirma, trabalhava com: *o conteúdo das unidades que iam surgindo*. Também relata que trabalhava: *questões de doenças infecto-contagiosas, mas sempre AIDS, DST, sempre, sempre, e trazendo ONGS dentro da escola, palestrantes*. Raquel considera importante a formação que teve com alguns profissionais, importantes no cenário nacional, que desenvolvem trabalhos sobre sexualidade e educação sexual. Inicialmente trabalhava sozinha e mais tarde passou a integrar equipes multidisciplinares para desenvolver projetos na escola. No seu relato diz que *meu enfoque na educação e saúde possibilitou desenvolver projetos destinados a diminuir a incidência de gravidez na adolescência: a gravidez precoce é algo que vive nas escolas públicas... então quando a gente começa um projeto desse as barriguinhas desaparecem...* Cursar Ciências Biológicas propiciou o estudo do *corpo, só fisiologia e anatomia, é o que conta Andréia*. Sobre seu trabalho com os educandos diz que: *trabalho só com a sétima série mesma, e assim quando pinta na reação de alguém ou na fala de alguém eu aproveito e trabalho por ali, mas trabalho mais na sétima série. E quando chega a parte dos animais mamíferos eu falo na reprodução... às vezes, pinta um interesse deles, daí eu falo*. Quando pergunto se ela inclui o tema das sexualidades nas discussões em sala de aula, ela diz: *Procuro trabalhar dessa forma... fazer os grupos...*

discutir com eles... fazer um debate e coloco as questões... não tão profundamente por eu não ter um conhecimento tão profundo. Assim, parece que os modos de fazer educação sexual, pelas educadoras, não difere muito do modo como elas tiveram educação sexual. A abordagem parece estar muito próxima daquela que seus professores/ras utilizavam na sua época de estudantes no ensino fundamental e/ou médio. Não encontrei nos relatos das educadoras referência à inclusão dos temas que mobilizavam suas vidas de jovens meninas na escola.

Lucena: Agora você está fazendo Pedagogia e tem aula de educação sexual, você acha que é interessante, que ajuda?

Marisa: *No curso de Pedagogia? Nossa eu acho... Meu Deus! Eu acho ótimo assim... serve como lida (...) ... em certas situações a gente vê a criança e a gente não sabe o que fazer...e como teve um caso de um menino no maternal no ano passado, eu fui no banheiro levar um aluno meu e ele estava no bacio (vaso sanitário) abaixado chupando o piruzinho dele... quando eu vi aquilo... ele me olhou assim... quando ele viu que eu abri a porta... ai ele olhou assim pra mim... daí eu fiz que não vi... daí eu falei assim: “acabou? Daí ele fez que sim com a cabeça e ficou meio com medo... que de certo ele já sabe não é?... Daí então: “ta, já fez cocô? Então tá, me dá licença que o fulano quer fazer xixi”. Daí ele sai assim... me olhou e saiu assim, daí eu fiz de conta que não vi nada. Até hoje... até **criança em cima do outro, fazendo, não é?** (...) beijando na boca... só que daí **a gente tem orientação e ajuda bastante.** Daí teve um caso que dois meninos brincando em cima de uma casinha... e **dois fazendo não é... tipo que transando,** mas com roupa e tudo... pôr a mão, acariciando, beijando na boca, daí que chegou uma moça da limpeza e viu, não é? (...) E, “Meu Deus! Você não vai fazer nada?” Daí eu disse: “Não, eles não tão fazendo nada, eles estão brincando” E ela falou pra mim: “Como assim, fazendo nada?” Ela se apavorou vendo aquilo... e eles tinham recém começado... eu vi que eles estavam brincando e não estavam fazendo nada de mais... e na hora que ela chegou, não é? (...) e daí “O que você acha que eu devo fazer?” Perguntei pra ela... “Meu Deus, vai lá tira os dois de lá!” Ficou apavorada quando ela viu... daí eu cheguei lá e disse assim: “Tudo bom? Posso brincar com vocês?” Ai ela: “Você não vai falar nada pra mãe deles?” “Claro que não, nada a ver, coisa natural de criança”. Expliquei pra ela não é? E coisas que acontecem assim só na sala... eu tinha uma menina que toda hora ficava mostrando a calcinha pros meninos e os meninos ficam todo bobinhos, aquela mania de ficar embaixo assim, de quando ela vinha de sainha pra ficar olhando...*

Raquel: *Eu só fui conversar sobre educação e sexualidade foi quando comecei a me preocupar com essa temática na escola pública. Eu **comecei a trabalhar com educação e sexualidade,** aí quando eu vou para a faculdade (...). Nesse momento o que acontece... eu começo a descobrir a vida... em 83 já tinha começado a trabalhar na rede pública como professora... eu era professora de primeira a quarta... depois eu fiz um concurso para especialista... (...) **Como a gente trabalhava...** só eu uma vez trabalhei com o segundo ano... os meus alunos eram sempre grandes, quase 17, 15 anos... eu*

sempre tive essa opção pelas turmas maiores e mais problemáticas... então era em cima mesmo... era o conteúdo das unidades que iam surgindo... (...) depois quando eu vou para a supervisão... comecei a organizar seminários dentro da escola... com uma equipe... Era semana da educação e saúde... houve durante anos na nossa escola: a gente trabalhava AIDS, DST, depois a gente começou agregar outras questões de doenças infecto-contagiosas, mas sempre AIDS, DST, sempre, sempre e trazendo ONGS dentro da escola, palestrantes; mas isso eu já estava na supervisão. Porque era assim, geralmente eu fazia um projeto com meu enfoque na educação e saúde. (...) Um belo dia a secretaria municipal de saúde se juntou com a educação e com a fundação (nome) e ofereceram curso de altíssimo nível.(...) e aí eles foram para a escola e selecionaram alguns profissionais, fizeram uma equipe assim: uma socióloga, uma psicóloga e a terceira não lembro o que era, mas era uma equipe multidisciplinar. A gente fez um projeto durante dois anos, um projeto com todo o acompanhamento, foi envolvendo outros professores de quinta a oitava, de Biologia, aí entrou mais uma equipe de outra colega da pedagogia, trabalhávamos de quinta a oitava... Junto também com a fundação, tinha um grupo que tinha a Marta Suplicy, o Marcos Ribeiro, a gente teve muita gente boa... Aí na educação infantil foi bom porque a gente estava preparado para trabalhar com a educação e com a sexualidade infanto-juvenil. Aí quando houve essa agregação com o pessoal, aí a gente fez todo um trabalho adequado à linguagem infantil, e foi muito bom... e os resultados quase que ao longo de um ano... a gente conseguia assim... a gravidez precoce é algo que vive nas escolas públicas... então quando a gente começa um projeto desse as barriguinhas desaparecem... quando mudei de escola e a gente não começa com um projeto, aí as barrigas começam a proliferar; aí quando a gente começa a trabalhar com um projeto aí as barrigas diminuem... visível isso.

Lucena: E na universidade, já que você fez Ciências Biológicas teve alguma coisa sobre sexualidade?

Andréia: Não, naquela época não... foi de 82 a 87... e eu fiquei lá, corpo só fisiologia e anatomia também. Nem em Antropologia, que eu fiz uma cadeira optativa.

Lucena: E você, na sua prática como professora chegou para introduzir alguma coisa?

Andréia: Sim, eu trabalho com sexualidade com eles. Eu faço grupos para trabalhar com eles... eu sorteio... Eu trabalho com a sexta, sétima, a oitava e com a segunda fase do ensino médio.

Lucena: você trabalha com todas as turmas sobre sexualidade?

Andréia: Não... trabalho só com a sétima série mesma, e assim quando pinta na reação de alguém ou na fala de alguém eu aproveito e trabalho por ali, mas trabalho mais na sétima série.

Lucena: E com a sexta série você tem tido conversa quando eles têm tido interesses ou...

Andréia: Tenho, quando chega a parte dos animais mamíferos eu falo na reprodução... às vezes, pinta um interesse deles, daí eu falo.

Lucena: E você achou que aquelas aulas que você teve na escola foram interessantes... que ajudaram em alguma coisa?

*Andréia: Aquela parte era mais a parte de reprodução, do sistema reprodutor masculino e feminino... hoje em dia que se fala mais sobre sexualidade. **Eu achava errado** [sua orientação sexual], errado, até quando eu fui para a universidade, aí eu fui amadurecendo... Acontecia antes disso de eu ser preconceituosa com isso... **E hoje aqui nessa escola e em outras que eu trabalhei não fazem nada... não me perguntam nada, porque provavelmente têm medo da resposta... então não perguntam nada... nem sobre namorada...***

Lucena: Nas aulas você costuma tocar na questão das orientações sexuais, como a homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade... fazer alguma discussão com os educandos?

*Andréia: Sim. Procuo trabalhar dessa forma... fazer os grupos... discutir com eles... fazer um debate e coloco as questões... não tão **profundamente por eu não ter um conhecimento tão profundo, mas naquele tom que a gente...** Aqui na escola quando tem Conselho de Classe eles ficam: “Aquele menino meio assim”... “É meio assim o quê?”. “Era meio bichinha não sei o que”. “O que tem isso tudo a ver com a inteligência dele?”. Aí tem outra que diz: “eu só queria brincar”... aí eles ficam “ah é, é?”. **Porque são todos muito preconceituosos... porque qualquer coisa que eles falam na sala dos professores a respeito disso, colocam alguma coisa em forma de preconceito... eu já estou... (...); É a forma que eu tenho de estar lidando com isso. Só um aluno no colégio que tentou conversar, mas disse: “Não é fácil conversar, você é professora”. Falou assim nesse sentido... às vezes eu não sei se a covardia da gente... eu sou daqui, mas existe este provincianismo na cidade e eu penso assim que até hoje eu não falei nada... Por que eu tenho que falar? Não tem necessidade... se me perguntarem não sei o que vou falar... até porque então, não vou sair falando: “Ah, eu não sou hetero”. **Eu não sei se teria coragem... se me perguntassem... eu não sei qual seria a minha reação na hora.*****

O relato de Andréia me remete aos achados de Caetano (2005): para ele “muitos/as professores/as adotam a postura de manter-se no interdito. Preferem não verbalizar por conta própria o que muitos já são capazes de ver, já que lhes foram fornecidas pistas e, nem tampouco, negam as dúvidas que suscitam no imaginário curioso da escola”. A atitude é legitimada pela frase: *Nunca me perguntaram*. Negar a existência de sujeitos homossexuais circulando nos espaços escolares retira a responsabilidade da escola em discutir um assunto que poderia trazer algumas complicações para os profissionais responsáveis pela organização e funcionamento da escola, ou seja, a direção da escola e seus coordenadores poderiam ser interpelados pelos pais dos educandos que se enquadram na “normalidade” por estarem “incentivando” uma prática considerada desviante.

Neste momento, suspendo a viagem pelas narrativas das “meninas” educadoras e convido os leitores/viajantes a embarcar nos relatos dos “meninos” educadores para conhecer algumas de suas vivências, passando pelas mesmas estações de embarque já percorridas.

MINHA VIDA DE MENINO

Os relatos que foram produzidos durante as entrevistas com os “meninos” educadores serão apresentados a seguir. O processo de produção foi igual ao das entrevistas realizadas com as “meninas” educadoras. Conforme já referido, os autores utilizados para temperar as análises das narrativas das “meninas” são as mesmas “especiarias” a serem incorporadas aos relatos dos “meninos”. Sigo na elaboração da *paella* trazendo mais alguns ingredientes com algumas pitadas de condimentos. Convido os viajantes a escolher algumas das especiarias já apresentadas, para fazer combinações *à gosto*.

Estação: os ensinamentos

A Família e seus enredos

Falar de sexo: responsabilização das mães, participação dos pais

Para os “meninos” educadores, o contato com o pai, parece que era quase inexistente. Também entre eles, a mãe aparece como figura responsável por prestar algum esclarecimento sobre sexualidade, como podemos ver nas narrativas de Diogo, Paulo Roberto, Gustavo e Paulo. As conversas giravam em torno do cuidado para não engravidar uma menina, pois eles eram muito jovens para assumir a responsabilidade de ser pai. Paulo conta que *aprendia as coisas basicamente tudo na rua, tinha vergonha de perguntar para a mãe e que sua mãe só responderia então o extremamente necessário... minha mãe foi sempre daquela que falava para nós que o filho nascia de uma sementinha*. O medo e a vergonha e os casos exemplares também rondaram o universo de alguns educadores. O pecado, embora tenha sido referido por alguns deles, não aparece como algo que tenha abalado os “meninos”.

Levar o filho para o bordel é tido, no imaginário popular, como a forma mais adequada de iniciação da vida sexual para os rapazes. Na narrativa de Paulo Roberto, seu pai fez o convite para irem à uma casa de prostituição: *uma única vez que o pai... ausente, assim... de uma forma brusca... me convidou para ir no cabaré!* Ele relata que ficou chocado, não aceitou o convite e também o pai nunca mais tocou no assunto. Paulo Roberto também faz referência à menstruação como “doença de mulher”: *a mãe caía de cama que era por culpa de uma doença de mulher.*

Diogo: *Na verdade assim na família, era de tendência católica e do interior, tentavam ser abertos, mas na verdade nunca foram tanto assim... e às vezes eles comentavam: “Olha, o que vocês quiserem saber, perguntem para a gente”, mas sempre tinha assim... um lado meio que preso... principalmente com meu pai, hoje é que a gente tem uma liberdade maior, mas na época, bem difícil.*

Lucena: E aí quando você perguntava para o teu pai, para tua mãe... que tipo de pergunta você fazia?

Diogo: *Com minha mãe eu tinha mais um pouco de liberdade... com meu pai... ele falava: “vai perguntar pra tua mãe vai”... era interessante assim... na medida do possível ela nunca me deixou sem resposta... às vezes até de uma forma... que eu não me sentia satisfeito... eu via que ela tinha um pouco de receio de estar se comunicando comigo.*

Lucena: E quando você começou a namorar, a tua família, o teu pai ou a tua mãe te deram alguma recomendação; teu pai te falou alguma coisa?

Diogo: *A princípio sim... “Olha te cuida, tu és novo. Cuidado, não vai fazer mal pra menina, não vai fazer mal pra família dela”, que... “Vocês são novos ainda”, tal... essa questão... questão de levar pra casa... pra dormir na minha casa, dificilmente, (...). Claro, até mais tarde isso até aconteceu, mas a princípio, não, não mesmo.*

Paulo Roberto: *Acho que cabe salientar a questão da criação da mãe... a mãe teve uma presença marcante na nossa vida. O pai, ele era ausente em casa (...) da parte do pai uma ausência assim no sentido de orientação (...) e a mãe sempre foi muito marcante na medida que ela sempre esteve em casa nunca trabalhou fora, então a presença dela era muito marcante... era muito em cima da gente. (...) Eu tenho lembranças de tomar banho, de banhar com a mãe... que essa memória me vem, eu acredito que, já de uns 5, 6 anos de idade (...) me vem esta presença, assim pelo menos não havia pudor da parte dela neste sentido ...*

Lucena: E a sua mãe, você falou que as conversas eram bastante...

Paulo Roberto: *Na verdade eram um pouco traumáticas, na medida em que todo mês ela caía de cama por doença de mulher...*

Lucena: Quando ficava menstruada?

Paulo Roberto: *Com questão a doença de mulher, nós crescemos com essa mentalidade: que era doença. Essa era uma questão, todo mês a mãe caía de cama que era por culpa de uma doença de mulher, que depois mais tarde a gente veio esclarecer que era a menstruação. (...) A questão da sexualidade em si nunca foi tratada dentro de casa... a não ser uma única vez que o pai... ausente, assim... de uma forma brusca... me convidou para ir no cabaré! Eu tinha 15,16 anos acredito, eu não quis ir porque aquilo me chocou muito... foi algo assim... distante e não havia nenhuma proximidade... me soou alguém estranho me fazendo um convite perigoso que eu não sabia o que era... eu recusei, eu lembro... ele disse: “ não, não, a gente só vai jogar snooker”... que era um jogo de mesa, mas... mesmo assim aquilo me atemorizou.*

Lucena: Mas não foi?

Paulo Roberto: *Não aceitei.*

Lucena: Ele fez algum comentário sobre você não ter ido?

Paulo Roberto: *Não nunca comentou a respeito.*

Lucena: E nunca mais convidou?

Paulo Roberto: *E nunca mais conversarmos... nunca mais conversamos a respeito.*

Lucena: E com relação à masturbação foi sempre tranquilo ou tinha alguma dúvida com relação a pecado?

Gustavo: *Sim, tinha boato, mas minha mãe foi sempre liberal sempre me orientou... meu pai era mais caladão e autoritário... e nunca falou sobre isso... e a mãe sempre conversava comigo, procurava educar...*

Lucena: E quando você começou a namorar teve alguma fala da sua família, de como...

Gustavo: *Isso de se cuidar como falei sempre foi a minha mãe.*

Lucena: Sua mãe como falava?

Gustavo: *Ela só falava para mim me cuidar e... ela era bem liberal, ela sempre foi tranqüila... ela sempre me orientava e falava: “olha você é novo, pensa no futuro”. Ela sempre contava para mim o que podia acontecer se eu engravidasse uma menina.*

Paulo: *Nunca tive a abertura assim principalmente com os pais para conversar sobre esse tipo de coisa.*

Lucena: O seu pai nunca conversou nada contigo, nem quando você ficou adolescente?

Paulo: *Com meu pai eu tive a convivência com ele até meus cinco anos de idade, o meu contato com ele era muito pequeno... eu fui ter um contato maior com meu pai quando eu já tinha doze anos de idade, foi quando eu pude me virar sozinho... quando pegava o ônibus aqui para ir lá visitá-lo...*

Depois que comecei a visitá-lo na faixa dos 12, 13 anos, era normal que ele perguntasse: “E namoradinha já tem?” Namoradinha... eu morria de vergonha de dizer... eu queria saber de jogar futebol só... até tinha a menininha no colégio que achava bonitinha e tal, que era apaixonado, mandava bilhetinhos aquelas coisas todas, mas era uma coisa pura, sem maldade. (...) de vez em quando via alguns caras se amassando com algumas gurias na parede... mas a gente ficava com medo... a mãe botava medo na gente, a gente passava e nem olhava para o lado, já tinha medo que...

Lucena: A tua mãe chegou a ter algum tipo de conversa com relação à sexualidade, ou com relação à higiene?

Paulo: Alguma coisa assim... até em função dessas aulas de anatomia do corpo... assim uma curiosidade ou outra e eu até lembro que... uma coisa ou outra eu perguntava, mas ela sempre... (...) sempre achava que não tinha necessidade de aprofundar, só responderia então o extremamente necessário... minha mãe foi sempre daquela que falava para nós que o filho nascia de uma sementinha, botava lá a sementinha e tal... assim foi.

Lucena: E com a tua irmã, tu lembras se ela teve alguma conversa, ficava um pouquinho mais aberto ou não?

Paulo: Não, a minha irmã conversava muito comigo... sempre que ela tinha dúvida ou alguma coisa assim que... ela perguntava... ou curiosidade ela sempre vinha perguntar para mim... e daí como eu aprendia as coisas basicamente tudo na rua, tinha vergonha de perguntar para a mãe, eu passava para ela, porque éramos só nós três.

(...) A gente ficava sabendo já com uns 14 anos, 15 ali... fulano engravidou com 16 anos com... isso, aquilo... isso aí era até uma coisa normal de saber, de comentar tal, a minha mãe falava: “Viu como é que é? Toma cuidado porque tu és muito novo, de repente tu engravida uma menina aí depois como é que você eu vai assumir?” então ela abria os olhos nesse sentido.

A AIDS era motivo de preocupação para o pai de Rodrigo; portanto aprendeu que usar camisinha era importante: *para mim a relação sexual sempre esteve atrelada a preservativo.* Outra preocupação do pai parece ser com a integridade física dos filhos - *Meu pai dizia: “Ó, se forem transar não no carro porque é perigoso, é arriscado, você pode ser assaltado e matar vocês... qualquer coisa... você vem aqui que dou dinheiro, mas vai pro motel pelo Amor de Deus”.*

Rodrigo: Meu irmão sempre foi muito fechado. Lá em casa realmente a gente não tem um... lá em casa tem um distanciamento em relação à coisa... nunca os meus pais se meteram na minha vida, mesmo eu morando lá, sempre fiz o que eu quis... chegava tarde, saía, nunca perguntaram nada. (...) com 16 anos eu conheci uma menina, tava indo pro motel e não tinha dinheiro, daí eu passei em casa porque o meu pai dizia: “Ó, se forem transar não no carro porque é perigoso, é arriscado, você pode ser assaltado e matar vocês... qualquer coisa... você vem aqui que dou dinheiro, mas vai pro motel pelo Amor de Deus”. Uma vez eu estava fudido... conheci

uma menina e empolgado passei em casa e disse: “Pai, eu conheci uma menina e não tenho dinheiro”, daí ele me deu uma grana e eu fui pro motel, mas com relação a isso ele não perguntou nada depois, então a gente não conversava.

Lucena: Nem a favor nem contra?

Rodrigo: Não... silenciaram.

Lucena: Sua mãe, menos ainda?

Rodrigo: Minha mãe era bem mais travada do que o meu pai.

Lucena: E manifestação de afeto de seus pais, como beijo na boca...

Rodrigo: Nunca, com certeza eram bem distantes mesmo, cada um na sua e Deus contra todos. (...) mas nessa época já ficou bem claro que a **iniciação sexual... a camisinha tem que estar presente** porque isso é uma coisa que eu me lembro desde pequenino... exatamente em 80 (ano) quando meu pai, falou: “puta merda isso já chegou aqui! Aí eu disse: “o que chegou aqui?” Aí eu perguntei o que era AIDS... aí ele me explicou mais ou menos: “ah, é uma doença que dá nos homossexuais”.(...) quer dizer que **para mim a relação sexual sempre esteve atrelada a preservativo**; mesmo que eu não tivesse ainda transado isso era uma preocupação.

A prática sexual não está interdita para os meninos. Para os filhos o controle aparece sob a forma de cuidado para não contrair doenças e não engravidar uma menina. Transar pode, mas tomando as devidas precauções.

Relacionamento entre pai e mãe

A troca de carinho entre os pais foi referida apenas por Rafael. Ele comenta que não conversava com os irmãos mais velhos e que tinha mais intimidade com primos/as. Relata que os pais não permitiam a brincadeira com vizinhos e que, talvez por esse motivo, a gente era meio tapado.

Lucena: Teve alguma fala da tua mãe de como você se cuidar, de quando começasse a namorar alguma coisa?

Rafael: Não, nem meu pai nem a minha mãe, nunca. E eles na relação entre eles, eles se beijavam se abraçavam, era um casal que você via... Namoravam assim... A gente percebia que... eu percebo até hoje tipo assim... **o carinho que eles têm entre eles, sempre notei isso, e sempre notei eles tendo relação sexual porque eles deixavam o quarto trancado...aí depois eu comecei a perceber que... até hoje eles trocam as carícias entre eles.**

Lucena: E com teus irmãos tu brincavas? Já que tu tens irmãos mais velhos, como é que foi tua relação com eles, com essa coisa de masturbação, eles te ensinaram alguma coisa?

Rafael: *Não, não tivemos muita intimidade, sobre essas questões, tive mais intimidade com os primos, com primas tal, porque a gente não podia ficar muito solto na rua, na época a nossa família não deixava a gente ficar muito soltos. (...) como a gente era muito trancado... então a gente era meio tapado.*

E a minha avó já não era uma referência de mulher, porque a minha avó ela se separou do meu avô, e ela tinha a minha mãe, então era como se fosse uma mulher da vida, na época, né? E quando a minha mãe conheceu o meu pai, a minha avó paterna não queria que o meu pai se casasse com a minha mãe porque ela (vó materna) era uma mulher separada e que vivia com outro homem que já tem não sei lá quantos filhos, que exemplo de mulher era essa? Essa era a minha avó, estás entendendo? Mas tirando essas coisas... e a minha avó era uma mulher muito, de falar muita putaria, então a minha referência sobre questão de sexualidade, eu fui até feliz, se eu posso dizer assim, porque a minha vó, por exemplo, a minha avó tirava a mamica para fora, e dizia para a gente beijar a mamica, jogava a mamica para trás, porque a mamica era muito grande, (fala entrecortada por gargalhadas) fazia brincadeira com a gente, mostrava a pomba pra gente, mostrava a bunda pra a gente... as minhas tias e os meus tios... a gente andou sempre meio despidos... então sobre esta questão do corpo eu acho que hoje eu sou assim... de não ter tantas vergonhas porque a minha família, na realidade, liberou essas coisas. E também não só por causa disso, porque o meu irmão, eu tenho um que tem necessidade especial... que ele fica despido na frente de todo mundo, e tenho mais dois primos também que era a mesma coisa. Então não tenho como dizer assim: “Ai! o nu para nós é um segredo”... sempre foi uma coisa muito aberta.

A avó materna parece ser admirada por Rafael, que a descreve como uma mulher que transgrediu a ordem ao se separar do marido e viver com outro homem: *era como se fosse uma mulher da vida, na época, né?* A avó foi a minha referência sobre questão de sexualidade, por ser uma mulher *de falar muita putaria*, de mostrar os peitos e a bunda para os netos e, neste sentido, Rafael diz: *eu fui até feliz*. Aparece também na fala a referência a um irmão e dois primos com necessidades especiais que ficavam *despido na frente de todo mundo*. Por isso, Rafael diz que a nudez, na família, não era interdita e nem causava espanto.

Orientação sexual – será que meu filho é homossexual?

A questão da homossexualidade já foi analisada quando apresentei as narrativas de Andréia. Agora apresento os relatos de Paulo Roberto contando sobre a homossexualidade de seu irmão mais novo. Pela sua narrativa podemos inferir que em sua família, assim como na de Andréia e de Rafael, a homossexualidade causou “desconforto”. Nestas três situações os

sujeitos envolvidos transitaram entre a visibilidade e a invisibilidade. A identidade sexual ficou velada na relação entre os familiares. Paulo Roberto fala de seu irmão na infância: *havia assim uma feminilidade da parte dele... muitas vezes eu tinha que defendê-lo... ele não tinha muita iniciativa (...) entre nós meninos ele era meio mariquinha como que se colocava.* Porém Paulo Roberto insiste que: *nunca notei isso... nunca levei isso muito em consideração.* Rafael fala que seus pais eram tolerantes com a homossexualidade alheia, mas que não o aceitavam: *quando eles começaram a perceber sobre a minha sexualidade, então quer dizer, para os outros eles achavam, entre aspas, uma coisa normal, mas quando é pro filho é uma coisa não normal, não é normal. Ai vem, vem... as cobranças, ah ... o que as pessoas vão pensar, sobre o meu filho ser gay, essas coisas todas né?* E, inclusive, o ofendiam fazendo referência aos homossexuais como: *Ah, aquela bichona, aquele maricona!*” Para Rafael, *o problema é com meu irmão mais velho, um cara que já fez Sociologia.* Seu irmão mais velho, entende Rafael, que por ter se graduado em Sociologia, poderia ter uma compreensão ampliada acerca das sexualidades. Porém, isso não ocorreu, o que leva ao questionamento de Rafael: *Daí eu digo assim ó, como é que essas instituições de ensino, como é que eles abordam essa questão da sexualidade, isso quando eles abordam essa questão da sexualidade, então por isso é que há esses ranços aí. Têm esses preconceitos.*

Paulo Roberto: *Na verdade a mãe nunca conversou... nunca conversou a respeito... ao contrário as suas colocações... elas foram um pouco traumáticas... tanto que o meu irmão é homossexual... o meu irmão mais novo teve uma opção homossexual... que eu acredito que... tenha sido assim uma opção pessoal... não que eu tenha identificado nele assim é... uma tendência muito forte a respeito...*

Lucena: *isso causou algum constrangimento na família, ou ele já tinha que idade quando optou?*

Paulo Roberto: *na verdade houve um constrangimento, eu já estava quase fora de casa, por volta dos 23 anos por aí, quando ele se assume como homossexual... e houve a presença do namorado durante algum tempo... no caso, quando eu já não estava mais em casa*

Lucena: *E nesse período quando você era jovem, quando adolescente teve alguma coisa com relação...*

Paulo Roberto: *havia assim uma feminilidade da parte dele... muitas vezes eu tinha que defendê-lo... ele não tinha muita iniciativa... ele era muito... (...) ele tinha uma aspecto muito... entre nós meninos ele era meio mariquinha como que se colocava... eu, na verdade, nunca notei isso... nunca levei isso muito em consideração... ele era meu irmão e... ele era meu irmão mais novo e eu o defendia – era essa questão. Ele não participava das questões mais agressivas, porque na rua tem a defesa, então você tem que brigar, você tem que xingar, você tem que dar tapa, aquela coisa não é... ele ficava*

sempre fora e eu o resguardava disso... e eu o protegia de alguma forma... por ser o irmão mais velho.

Lucena: e tinha alguma conversa sobre chamá-lo de mariquinha ou alguma coisa?

Paulo Roberto: *Na verdade tinha algumas insinuações... aquela coisa de menino mesmo... nós brigávamos constantemente,(...) e depois retornava às amizades, e nesse entremeio saía a questão do **bichinha**, do **mariquinha**.*

Lucena: Isso deixava o teu irmão e você incomodados?

Paulo Roberto: *na verdade dentro da nossa infância não... aquela coisa normal...*

Rafael: *...Então e eu... eu comecei a perceber que a minha sexualidade era uma sexualidade errada, né? Era errada, quer dizer pelo discurso... da família da igreja, da escola. Mas na realidade a minha mãe... foi uma mulher muito aberta, ela sempre foi uma mulher muito aberta e ela tinha um amigo que era um travesti! Mas eu lembro que na época... que ela tinha uma loja e ele, quando ficava sentado na cadeira, ela dizia assim: “Não, não sinta aí que vocês vão pegar uma doença venérea”, por causa da temperatura do corpo dele, no caso. Mas ela sempre dizia assim, tanto ela quanto meu pai: “Não é para rir, essas pessoas, elas são como nós”, só que elas procuram outras coisas”, mas que não era pra gente rir, que não era para gente debochar. Então sempre fomos tratados dessa forma, mas quando eles começaram a perceber sobre a minha sexualidade, então quer dizer, para os outros eles achavam, entre aspas, uma coisa normal, mas quando é pro filho é uma coisa não normal, não é normal. Aí vem, vem... as cobranças, ah ... o que as pessoas vão pensar, sobre o meu filho ser gay, essas coisas todas né?*

Lucena: Que idade tu tinhas quando eles começaram a perceber?

Rafael: *Ah não! Mas eles começaram a perceber isso quando tinha 24 anos.*

Lucena: Ah, antes não perceberam nada?

Rafael: *Não antes não, porque eu era, entre aspas, mantinha relação heterossexual.*

Lucena: Na tua família antes dos 24 anos como é que tu sentias, tinha muita fala contra a homossexualidade?

Rafael: *Não... quando... tinha eles falavam mal: “Ah, aquela bichana, aquele maricona!” Sempre, como... até hoje, e justamente para eles me ofenderem, eles não... principalmente a minha mãe, para me ofender, quando passa alguma reportagem na televisão, principalmente na televisão: “um homossexual matou não sei quem”, aí ela diz: “Ah, essas bichonas! Aí eu digo assim para ela: “Parece que é só homossexual que mata, a senhora não percebe quantos homossexuais que eles matam no Brasil pela questão da discriminação? Mas como é bicha, não é mãe? (...)”.*

Lucena: E com os teus irmãos mais novos como era assim que você...

Rafael: *Sobre essa questão da sexualidade com os meus irmãos mais novos, eles são muito mais tranquilos. Agora o problema é com meu irmão mais velho, um cara que já fez Sociologia. Por ele fazer um curso de Sociologia ele poderia ser um pouco mais... mudar mais essa visão. Daí eu digo assim ó, como é que essas instituições de ensino, como é que eles abordam essa questão da sexualidade, isso quando eles abordam essa questão da sexualidade; então por isso é que há esses ranços aí. Têm esses preconceitos.*

Lucena: Isso, na comunidade, não teve nenhum caso, que eles (família) falassem sobre alguém da comunidade?

Rafael: *Não, porque na época quem era um homossexual, por exemplo? Primeiro porque era muito difícil, ele tinha que ser muito camuflado, para que a sociedade não percebesse. E aqueles que a sociedade percebesse, aí já era um problema. Aí eu só tive contato com umas prostitutas que a minha mãe vendia roupas para elas. E a minha mãe sempre dizia: “Eu prefiro vender roupa para elas porque elas são muito mais honestas do que as outras, que têm família e não pagam”.*

A Escola e seus currículos...

Na escola, pelos relatos dos “meninos” educadores, os profissionais autorizados a falar sobre sexualidade seriam os professores da área de Ciências e o Orientador Educacional. Quando estes não se sentiam preparados, a escola chamava palestrantes médicos, ginecologistas ou psicólogos. Essa prática de providenciar palestrantes foi vivida por mim quando atuava como orientadora educacional: diante da solicitação dos estudantes para que fossem discutidas questões relativas à sexualidade, não me sentindo capacitada para tal, promovia palestras no salão nobre da escola. Assim como a professora de Diogo, fiquei muitas vezes constrangida diante dos educandos no momento em que o palestrante falava sobre masturbação. O relato de Diogo exemplifica a questão das pessoas autorizadas a falar sobre sexualidade na escola, quando relembra que uma professora, que “não era a de Ciências”, ficou constrangida e não soube como encaminhar a discussão sobre sexualidade que ela mesma havia ousado começar. Masturbação, como tema genérico e impessoal, pode ser tratado como conteúdo curricular, porém, à medida que este corpo ganha materialidade – seu próprio corpo se masturbando – o assunto é encerrado. Diogo faz referência ao interesse manifesto pelos educandos em torno da sexualidade como desencadeador das falas sobre sexualidade na escola, mas, ainda assim, o discurso é controlado: nem sobre tudo se pode falar como já referido anteriormente.

Lucena: Além das questões de fisiologia do corpo, falava sobre relacionamento ou não?

Diogo: Não, era mais a questão da disciplina mesmo. Às vezes até pela curiosidade dos alunos a professora de Ciências até comentava, mas não tinha assim um específico, às vezes não partia muito dela, às vezes **partia mais do interesse** que os alunos tinham. (...) lembro que **uma outra professora, ficou meio... meio não, bastante constrangida**, que ela tentou comentar com os alunos, e **ela não era professora de Ciências**. (...) E ela estava falando sobre masturbação... e teve **um menino que perguntou:** “Mulher também se masturba”? E aí ela foi tentar comentar e teve também **uma menina que perguntou:** “A senhora também se masturba?” Ela caiu assim... o queixo caiu. **Ficou boquiaberta, e disse:** “Ó gente, vamos mudar de assunto” e tal né, então assim... ela estava tentando falar mas acho que ela não se sentia... talvez com liberdade suficiente pra estar comentando isso... até com os alunos, não sei... se sentia um pouco constrangida, deve ter sentido. Porque foi algo interessante, foi algo que marcou que agora de momento me veio na cabeça. **Eu nunca me esqueço de uma palestra que eu tive com um doutor**, ele tava dando uma **palestra para a gente sobre sexualidade**, e teve alguém da platéia que acabou perguntando para ele: “Em que idade o senhor acha que os pais devem tocar no assunto da sexualidade com os filhos?”. E ele acabou perguntando: “Eu passo essa pergunta para vocês: com que idade vocês acham que é interessante comentar, falar sobre estas questões?”. Ele se voltou para nós e disse: “Olha desde que a criança nasce os pais já devem ou às vezes até sem saber já estão trabalhando com a sexualidade da criança, desde o primeiro banho, desde o primeiro toque...”. (...) ele comentou: “Olha vocês **tomem cuidado com algumas pessoas e com algumas informações**, vocês nunca acreditem na primeira coisa que ouvem, na primeira coisa que vocês lêem, na primeira coisa que vocês vêem.” Aí eu me lembro que **esta palestra encheu**, (...) alunos mais velhos, provavelmente já tinham uma atividade, um relacionamento sexual ativo, eles perguntaram: “Quando é que o menino está preparado para transar? Quando que a menina está preparada, o corpo tem que estar definido, não tem?”. Ele comentou isso: “Olha isso parte de cada um, as pessoas é que tem que saber se estão preparadas ou não. “A primeira relação dói?”. “Pode ser que doa, pode ser que não, mas porque dói, porque não dói, para a menina ou para o garoto? O menino tem que ter aquela coisa de ter a melhor performance do mundo, e de repente na primeira relação ele não se saía lá muito bem”. Então isso... foi **uma palestra que me marcou muito**, (...)

Lucena: E com a relação a doenças sexualmente transmissíveis você teve alguma referência na escola? Sobre usar preservativo?

Diogo: Na escola bastante, até esse médico que eu comentei, ele teve **uma preocupação muito grande sobre isso**, (...), ele foi um cara tão aberto que até os desenhos que ele fazia no quadro, ele sempre teve essa preocupação de quando ele fazia um pênis, por exemplo, ao lado ele colocava um **preservativo**, e comentava... e falava para as meninas sobre a questão dos **anticoncepcionais** (...).

Gustavo: No colégio eu sei que **teve palestra sobre gravidez na adolescência, sobre isso e sobre métodos anticoncepcionais**. (...) levou uma palestrante... sobre **gravidez na adolescência**... porque teve uma **menina de uma outra turma que engravidou**, aí ela começou a trabalhar isso... até que foi muito legal, mas na hora todo mundo muito envergonhado, tudo que ela

*contava achava engraçado, mas era por timidez. Que eu me lembro os professores de Ciências não trabalhavam essa questão, **explicitavam o órgão como ele funciona, mais na parte sexual não explicavam nada, só assim por cima, não explicavam nada, somente como funcionavam.***

***Paulo:** (...) a professora botava no quadro... o **mapa do corpo humano e a gente dava risadas com vergonha...** porque as meninas estavam vendo aquilo lá também ou porque a gente também estava no mapa... das meninas, com sexo feminino também, eu lembro assim de **gozação, às vezes piadinhas...** Com certeza tinha algumas dúvidas... até a respeito de ciclo menstrual, essa coisa toda... e a gente não tinha a mínima noção, para quem de repente estava prestes a ter relação com alguém era importante saber, então era bastante valorizado.*

Lucena: Sobre doenças sexualmente transmissíveis?

***Paulo:** Também, isso aí nós fizemos um monte de pesquisa, a gente pesquisou e, acho que foi em biologia e... e aí **teve bastante coisa sobre doenças sexualmente transmissíveis** onde causou uma preocupação a mais, um cuidado a mais, que na época não tinha esta praga que é a AIDS, mas essa doença já colocava medo.*

Na escola, o currículo “‘fala’ de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais” nos diz Louro (2001, p. 88 e 89). Para ela, o silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais “evidencia a implicação da escola no processo de construção das diferenças”. Ainda para Louro, no currículo escolar são freqüentemente ignorados a “diversidade de arranjos familiares e sociais”, o “cruzamento das fronteiras sexuais, de gênero e étnicas” e este silenciamento produz desigualdades. No relato de Rafael, as aulas de educação sexual falavam apenas da heterossexualidade, levando-o a *perceber que a minha sexualidade era uma sexualidade errada* .

***Rafael:** ...quando comecei a perceber... sobre a questão da minha... da minha sexualidade e principalmente da minha homossexualidade, aí é que a história piorou, né Lucena?. Piorou (...), primeiro porque, onde eu estudei, (...) nessa escola eles deram para nós educação sexual, na época em que usava educação sexual como é hoje a orientação sexual.
(...) A professora deixava caixas, né? Dentro da sala, não precisava colocar o nome, ninguém precisava saber qual era a tua pergunta sobre a sexualidade e colocava ali. Aí depois, num determinado dia ela nos chamava e falava sobre a questão da sexualidade, **falava dentro desta norma enquanto da hetero-sexualidade, da hetero-normatividade na relação,** agora sobre a sexualidade ou **sobre as outras sexualidades jamais foi trabalhado,** não foi trabalhado de forma nenhuma. Então e eu... eu **comecei a perceber que a minha sexualidade era uma sexualidade errada, né? Era errada, quer dizer pelo discurso... da família, da igreja, da escola.** (...) com o sistema reprodutor, ela ia por esta linha, então quer dizer, aquele conhecimento tudo bem, vale pra qualquer pessoa, (...) eles trabalhavam era tipo **palestras,** aí imagina, na década de 70, trabalhar com **uma outra***

sexualidade a não ser a hetero, era complicado, eu achava, já na época eu achava errado... (...) quando estava na minha adolescência eu não queria ter relação homossexual porque eu achava errado, eu achava que era pecado realmente. (...) além de achar pecado eu...eu tinha... aí a minha vontade era de me matar, né Lucena? É isso não só no meu caso. É o caso de vários caras que são homossexuais que quando chegam na adolescência acham que é errado porque... a família fala que é errado, a igreja, todo mundo fala. Aí no final das contas a gente fica com aquela história de: realmente, nós somos errados, se eu ficar vivo eu não vou agüentar o meu desejo, aí as pessoas vão perceber, então é preferível morrer, se eu morrer a minha família não vai ter o desgosto. Meu Deus! Não vou dar esse desgosto para a família, não é? Essas histórias todas.

A narrativa de Rafael evidencia o que ainda hoje é relatado nas pesquisas sobre a homossexualidade no contexto familiar e escolar, ou seja, os sujeitos que frustram com o seu corpo e comportamento as ações socialmente esperadas para as mulheres e homens são constantemente discriminados, e isso afeta o seu bem-estar subjetivo com palavras que irão marcar fortemente suas vidas, podendo, inclusive, fraturar sua auto-estima, levando, em muitos casos, à evasão escolar e/ou à depressão (CAETANO, 2005).

Oliveira e Morgado (2006) investigaram se a escola está preparada para a convivência de jovens homossexuais em seu espaço. A análise das entrevistas realizadas com dois jovens “homossexuais *assumidos* e maiores de dezoito anos” aponta que a visibilidade da homossexualidade de um/uma aluno/a, por parte dos profissionais e colegas da escola, altera o modo como eles são tratados: “deixam de ser considerados bons educandos e amigos e tornam-se quase que exclusivamente homossexuais, como se fossem *marcianos*.” Para Caetano (2005), a escola passa a ser “mais um ambiente social de exclusão, ironia e discriminação” na vida dos sujeitos. O medo de passar por estes constrangimentos faz com que os/as educandos/as homossexuais controlem gestos e palavras transformando a invisibilidade em estratégia de sobrevivência, “negando a própria identidade” e reprimindo “sentimentos e desejos”. Como já apontado, o modo como a sexualidade é tratada na escola reforça a perspectiva heterossexual e a heteronormatividade dominante no contexto social.

Escola: colegas ensinam sobre as emoções da vida sexual

Os amigos e amigas da escola possibilitaram aos educadores aprender outros “conteúdos” sobre sexualidade que não figuravam nas palestras e aulas de Ciências. Rodrigo diz que *a coisa rolava mesmo era com a rede dos amigos*. Paulo Roberto contou sobre suas

paixões platônicas pelas meninas e que *essas paixões não eram relacionadas a questão da sexualidade, era uma coisa romântica.*

Paulo Roberto: *foi constante paixões platônicas, de pedir caderno emprestado para cheirar o caderno,(...). Eu lembro assim de experiências fora as aulas... tinha uma menina bem mais velha, a Carolina... era assim, porque faltava fôlego... (...) dava um tremor terrível assim... e teve um dia que foi muito marcante... eu coxeei a Carolina... o termo coxear seria encostar-se atrás, e aquilo quase acabou comigo... deu um choque, (...) nos corredores que eram estreitados para as meninas passarem... de forma apertada... e por vezes nós colocávamos, disfarçadamente, a mão na mesa para que elas passassem e encostasse a mão... em outros momentos nós ficávamos parados, disfarçadamente, de pé perto da mesa para que as meninas passassem e tivéssemos a oportunidade de encostar a genitália na menina... e eu diria assim que foi a coisa mais forte da minha memória escolar, eram as paixões...*

Lucena: E na escola rolava conversa entre os amigos sobre sexualidade, sobre namoro tu lembra alguma coisa?

Rafael: *Ah rolava, rolava, mas assim ó... Como é que eu posso te falar... como eu era muito pequeno, a gente quase não falava muito assim de... claro a gente falava de namorado e dessas histórias todas... Ah não! Eu lembro que eu estava na oitava série e que um rapaz queria me comer! Aí que eu fiquei louco, não... fiquei louco pra dar, né? Não fiquei, mas eu queria pelo menos pegar no pau do cara, né? Doido pra pegar no pau do cara, mas o medo! (...). O medo porque achava que aquilo era anormal e o cara cheio de tesão, com o pau duro ali... e ele queria pegar no meu também. Era colega da escola, e eu não queria pegar, né? Porque aí eu dizia “não, não cara, não tem nada a ver, nada a ver”. Mas louco pra pegar e não poder pegar. Isso foi na escola. Aí depois... bom, agora está vindo as histórias...(começa a lembrar-se dos acontecimentos) aí eu fiquei meio assustado... aí depois na segunda vez (...) aí nós estávamos no banheiro, (..) o cara chegou e pegou em mim. Aí nós nos trancamos dentro do banheiro e nos masturbamos. Aí... de vez em quando a gente fazia isso, ele era da minha sala. Então um pedia pra ir ao banheiro, daí o outro pedia pra ir no banheiro...(...). Mas não havia penetração, era só pega-pega, o tal do pega-pega e aí tudo bem.*

Na narrativa de Rafael, inicialmente parecia que ele não tinha “nada a declarar”, porém, aos poucos foi relatando o dilema que viveu na escola, ao saber que um colega queria trocar carícias com ele: *Eu lembro que eu estava na oitava série e que um rapaz queria me comer! O medo, porque achava que aquilo era anormal e o cara cheio de tesão...* Rafael conta que no primeiro convite ficou assustado, mas, no segundo, ele e o colega... *... aí nós nos trancamos dentro do banheiro e nos masturbamos. Aí... de vez em quando a gente fazia isso.* Esta narrativa me fez recordar minha atuação como Orientadora Educacional. Em algumas escolas em que trabalhei, participei de alguns episódios de repreensão promovidos pela

direção da escola quando educandos eram pegos no banheiro fazendo brincadeiras consideradas desviantes. Naquela época, os encaminhamentos foram no sentido de advertir os transgressores de que se incorressem na prática “ilícita”, os pais seriam chamados e uma possível expulsão estaria a caminho.

Instituição Religiosa – A interdição

Como já referido, o pecado e a confissão aparecem significados de modo diferente para os educadores. Nas narrativas a seguir, parece que podemos inferir que eles não levavam muito em consideração as interdições da igreja.

Rafael: ...quando eu fui fazer a primeira comunhão, aí quando fui me confessar pela primeira vez, aí o padre me perguntou se eu fazia brincadeiras com meninos... e que fazer brincadeiras com meninos era pecado e se eu não queria me arrepender naquela hora. Aí eu fiquei pensando isso, mas isso é um tesão é um desejo, na época eu não sabia essas coisas de tesão de desejo, mas o meu corpo sente, por que eu vou estar dizendo isso para o padre, né?

Gustavo: eles diziam sobre pecado que não podia fazer isso, não podia fazer aquilo... não podia fazer nada... sexo porque era pecado. Na religião tinha sobre isso, mas eu nunca concordava, eu achava que não era certo e desde pequeno que eu ouvia não tem que beijar, não tem que... não tem nada a ver isso... (...) a minha crisma quando eu fiz eu já tinha transado na época, com a namorada (...) até aconteceu um fato engraçado... porque eu estava de paquerinha com uma menina... ela era mais velha do que eu (...) e nós começamos a ficar, aí eu fui pro quarto da menina (durante um retiro espiritual), fizemos a menina que estava com ela sair e a menina foi lá e contou para a Irmã, nós não chegamos a fazer nada, mas eu só de cueca e a menina de calcinha no quarto... foi um bafafá... quase fomos mandados embora do retiro, (...) tivemos que nos confessar, (...) mas a freira culpou logo a menina por ela ser mais velha do que eu... a menina que me convidou para ir pro quarto dela, era tudo a menina, e eu só de espertão: não... de espertão... e aí a freira jogou a culpa só para mim que eu que queria forçar as coisas para a menina...

Paulo Roberto: Havia uma condenação à prostituição, à pornografia... de forma explícita e através até mesmo da versão das palestras... Nessa época do grupo de jovens (...) cheguei a usar como argumento de fala nos momentos que eu palestrava, de que eu não queria ter conhecido Jesus Cristo, porque agora eu tinha consciência do que era errado, então para mim isso mostra assim... que na época eu vivia esse conflito entre o que é correto... o que é dito correto e o que eu considerava correto... Então nessa época ao mesmo tempo havia essa presença do pecaminoso, do que não era correto do ponto de vista religioso, e isso permaneceu até eu romper com o catolicismo... Fiquei dois anos e meio no seminário e novamente no seminário tinha os meninos que transavam com as funcionárias da instituição... (...) eu via a hipocrisia novamente, no mesmo discurso

pregava... do zelo, da moral, e na prática... vivendo sempre esta contradição que foi até sair do seminário... até me casar com uma menina do grupo de jovens que também tinha ido para ser freira e saiu do convento (...) daí fizemos um casamento católico aquela coisa toda, e para mim então o aspecto formal ficou resolvido, enquanto éramos um casal católico, vamos dizer assim, havia pequenas contradições em relação da anticoncepção que a igreja proibia a camisinha, mas nós, da nossa parte, não nos preocupávamos muito com isso... (...) aí resolveu que... para a sociedade ou para os outros eu era oficialmente casado e eu pessoalmente tinha com quem transar, com quem viver minha vida sexual...

Na narrativa apresentada, Paulo Roberto nos conta sobre sua passagem pelo grupo de jovens e pelo seminário e como viveu em conflito durante algum tempo. Conta, ainda, que ao sair do seminário casou-se com uma moça que tinha abandonado o convento e assim, segundo ele, *para a sociedade ou para os outros eu era oficialmente casado e eu pessoalmente tinha com quem transar, com quem viver minha vida sexual.*

Outros espaços educativos

Brincadeiras com os irmãos e irmãs

A rua, o grupo de jovens e o quartel foram espaços de aprendizagem para Paulo Roberto. Já Diogo diz que brincava de casinha e de papai-mamãe e *às vezes um dormindo no lado do outro... e estar tocando... acariciando.* Gustavo conta que aprendeu com o amigo que *já tinha feito aquelas coisas* e que não deixava sua irmã participar das brincadeiras que fazia com outras meninas: *era engraçado que a minha irmã não entrava na brincadeira... era eu, o meu irmão e as outras meninas. A irmã não podia participar...* Paulo relata que aprendeu com as meninas do seu prédio: *rolava um beijinho, uma mão ali, umas sacanagens...* e no seu entender os meninos são mais tímidos que as meninas. Rodrigo conta que ficou preocupado quando seus colegas: *já tinham tudo ficado, passavam a mão na guria, tinham ficado com ela, eu dizia: “puta que merda, estou velho e nada!”* Para Rafael, brincar de boneca era seu desejo, porém era interdito porque, enfim, menino não brinca de boneca: *Eu achava que não era normal, pois era aquilo que era passado para nós.*

Paulo: (...) uma menina no prédio lá... ela ia lá em casa e tal... aí rolava um beijinho, uma mão ali, umas sacanagens... foi com 14 anos... mas também nunca rolou sexo mesmo propriamente dito... era um malho assim, eram

coisas das descobertas mais leves. (...) aí rolava uns selinhos uns beijinhos na boca, mas nada mais além disso,

Gustavo: Onde eu aprendi mais foi com os amigos... (...) sempre o mais velho a dizer que já tinha feito aquelas coisas (...) eu era muito novo e as meninas (...) elas vinham brincar com a gente e rolava um monte de coisa (...) não fazia sexo, mas a mão naquilo, aquilo na mão... a gente brincava assim, fazia isso direto. (...) era engraçado que a minha irmã não entrava na brincadeira... era eu, o meu irmão e as outras meninas. A irmã não podia participar... aí brincava de casinha, de médico, aí tirava a roupa... que iria examinar o local...(...) um cara que era mais velho...(...) ele me contava tudo, que ele já tinha transado com umas três ou quatro meninas da sala. (...) que tinha ido à casa daquela... tinha feito aquilo... aí eu ficava sabendo das histórias das meninas que até então eu pensava que fossem santinhas... que eram virgens... que não gostavam de fazer aquilo, (...).

Paulo Roberto: a questão da experimentação da sexualidade se deu assim... as informações com a gurizada na rua através das conversas entre um e outro e nós tínhamos a presença forte de uma menina (...), então das brincadeiras de papai e mamãe... (...) com essa menina tivemos algumas experimentações... beijo na boca por exemplo...(...) na rua a gente tinha as putinhas, que eram duas irmãs, que eram assim consideradas... (...) No grupo de jovens (...) era chamado de CLJ, Curso de Liderança Juvenil (...). Aí foi a questão da sexualidade que entrou mesmo, com as meninas do grupo de jovens foram as experimentações, (...) mas foi tudo muito ficante, assim né... então nessa época é que ocorreram muitas experiências de tocar. Porque depois do grupo de jovens eu estive no quartel. (...) No quartel é muito forte a questão dos apelidos e tinha o “Cadela” que era um menino que foi pego transando com uma cachorra na casa da guarda, (...) um outro menino que tinha o órgão genital avantajado era chamado de “Petição”, porque ele era baixinho e entroncado e tinha um órgão genital enorme e era motivo de muita gozação. Então era isso que rolava dentro do quartel...

Quando criança Paulo Roberto brincava de papai-mamãe e diz que *na rua a gente tinha as putinhas*. O enquadramento das meninas que aceitam as brincadeiras sexuais como indecentes acontece, no entender de Ribeiro (2003, p. 352), porque, nas representações masculinas, as mulheres não podem expressar desejo ou satisfação e, se isso acontece, elas passam a ser “estigmatizadas por terem interesses sexuais tais quais os homens têm na vida diária”. No relato de Paulo Roberto o grupo de jovens aparece como possibilidade de ser admirado pelas meninas e trocar as primeiras carícias. E, no quartel, ele conta sobre as práticas sexuais de seus colegas. A leitura das narrativas dos “meninos” educadores, para mim, evidencia uma diferença em relação às narrativas das “meninas” educadoras, ou seja, em nenhum momento eles relataram que foram apanhados de surpresa pelos olhos vigilantes de seus pais ou outros adultos, por exemplo.

O silenciamento

Ao analisar as narrativas dos educadores, observo que eles falaram sobre masturbação, sem fazer referência à questão da culpa, como foi relatado pelas mulheres. Apenas Gustavo faz referência à vergonha, contando que assistia filmes pornográficos na casa de um vizinho e depois ia para casa se masturbar: *tinha um vizinho que tinha filme, que era do pai dele, e a gente sempre ia lá escondidinho assistir os filmes, mas... um com vergonha do outro... depois corria cada um para sua casa para poder se masturbar*. Ainda na narrativa de Gustavo, aparecem as informações que os amigos tinham sobre masturbação: *Tinha amigos meus que comentavam que não podia... era pecado e até que dava pêlo na mão... e que o esperma um dia acaba... de que um dia não ia poder ter filhos...* Já Paulo Roberto não tinha a vergonha explicitada por Gustavo, como vemos no seu relato: *Durante a juventude, logo cedo... a questão da masturbação também começou a rolar... e era uma coisa... que era socializada entre os meninos... como que numa forma de concurso ou de disputa... e pessoalmente com o irmão, o irmão mais novo...* Para Rafael, quando aprendeu a se masturbar, essa ação virou um masturbar compulsivo; chegava a se masturbar na cama, quando dormia com a mãe, e fala que talvez não tivesse constrangimento, por morar numa cidade grande e a família não ser muito religiosa, como vemos:

Rafael - Na época dos nove anos, nós estávamos na casa da minha avó e fomos pro mato e aí fui saber o que era punheta! Aí eu comecei a me masturbar, a me masturbar, a partir dali até quando eu estava na cama com a minha mãe eu me masturbava (risos). Ela dizia... “ Que é esse... o que é esse barulho, esse movimento todo aí na cama”, né? Só que eu acho que por nós morarmos aqui (cidade grande) eu acho que essa questão da sexualidade, sobre essa questão da masturbação eu acho que não era tão... tão ferrenha porque a gente não... a gente não freqüentava muito a igreja.

Rodrigo relatou que se masturbava na cama e seu pai pediu que ele se masturbasse no banheiro para não sujar os lençóis: *Uma vez ele conversou porque o meu lençol estava muito esportado, aí ele pegou e falou: “ poxa, se você quiser fazer, vai ao banheiro... não tem problema isso é normal”... aí eu morri de vergonha.* Diogo conta que se masturbava ao tomar banho e Paulo diz ter aprendido com os amigos: *isso veio acontecer lá por volta de 12,13 anos, isso porque fiquei sabendo através dos amigos e aí fiz um teste para saber como é que era.*

Outras fontes de informação

Caderno Questionário

Os cadernos de questionário, elaborados pelas meninas colegas de escola, fizeram parte do universo de informações não “científicas” sobre relacionamentos afetivos de Diogo, Gustavo, Paulo e Rodrigo. Porém, o único “menino” que afirmou ter preenchido foi Diogo: *Muitos, respondi bastante, se você já beijou, sim tinha muito disso. Foi interessante, foram coisas que marcaram.* Gustavo diz que preenchia, mas tinha o cuidado de não revelar muita coisa sobre si mesmo. Rodrigo, inicialmente, diz que não teve coragem de responder e em seguida diz que não teve vontade ou que: *talvez até tenha respondido mas já não me lembro.* Paulo relata saber sobre a existência dos tais cadernos, mas que era uma *coisa mais superficial*. Talvez as narrativas tenham este tom pelo fato de os cadernos de questionário serem considerados “coisa de menina” .

Rodrigo: a gente tinha curiosidade de ler o questionário das meninas e... mas eu não me lembro de ter respondido algum... lembro que parece que uma vez eu peguei até um e não tive coragem de tá fazendo... que não teve vontade e daí eu não fiz. Eu lembro que eram poucos os meninos que respondiam isso na minha época. Mais eu me lembro que rolava porque eu via que as gurias respondiam, eu me lembro que eu tinha interesse de ver, mas eu não me lembro de ter respondido... talvez até tenha respondido, mas já não me lembro.

Gustavo: É, tinha os caderninhos de preencher questionário, na época eu preenchia, não muito para revelar... o que eu queria era saber da menina que eu era interessado... preencher alguma coisa da gente.

Livros, revistas e filmes pornográficos

A leitura de romances foi relatada, como já vimos pelas “meninas” educadoras, como possibilidade de viajar pelo mundo da sexualidade. Já assistir filmes e ler revistas pornográficas foram possibilidades de saber sobre o mundo da sexualidade para os “meninos” educadores. Rodrigo conta que, talvez para não precisar falar sobre o tema, seus pais compraram uma enciclopédia de sexualidade que ele lia avidamente: *eu lia aquela coisa de cabo a rabo, eu lia aquele negócio direto.* Esta leitura possibilitou saber *de cor e salteado... as posições sexuais mesmo... aquilo era uma coisa que me excitava muito.* Ao comprar uma enciclopédia, seus pais estavam ancorados, no meu entender, na preocupação em proporcionar ao filho o acesso a informações científicas, pois, como afirma Foucault (2002b), o discurso

científico se sobrepõe ao senso comum, uma vez que é produzido e funciona como verdadeiro. Gustavo via filmes e pegava as revistas pornográficas do irmão mais velho para ler escondido; também relatou que um colega de escola foi suspenso por estar com uma revista pornográfica. Paulo também via as revistas na escola e tinha muito medo de ser pego em flagrante. Além das revistas, o discurso religioso foi tomado como possibilidade de aprendizagem no caso de Paulo Roberto: (...) *nessa época João Mohana⁵⁴, era uma literatura que trabalhava o sexo dos casais, foi uma literatura que eu tive contato no grupo de jovens.*

Escola ontem/hoje

Escola: narrativas sobre a formação e a prática pedagógica

O modo como encaminham as questões da sexualidade na prática pedagógica foi relatado por Paulo Roberto, Gustavo, Rafael e Paulo. Atuando como professor num curso de magistério, após ter feito leituras sobre Yoga e Reich, Paulo Roberto tentou: *fazer algumas oficinas de sexualidade e foi usar Reich, e (...) que era a questão do tantra Yoga.(...) não fui expulso da escola porque, na reunião com os pais, a diretora me colocou como uma vítima, possivelmente, uma vítima de atitude condenável que estava sob controle a partir de então.* Rafael também é professor num curso de Magistério e relatou que utiliza a mesma técnica que sua professora, no ensino fundamental, utilizou: a caixinha para os educandos colocarem suas perguntas. As alunas do Magistério formulam as perguntas a partir dos casos que ocorrem nas escolas em que estão estagiando. Depois são feitos debates nos quais Rafael as orienta para trabalharem com sexualidade nas escolas, procurando incluir discussões sobre gênero e identidades sexuais, além das informações sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. Já Paulo, durante as aulas de Educação. Física, diz que conversa com os alunos e alunas a partir das necessidades que percebe entre eles: *quando tem alguma dificuldade e a gente percebe que o aluno tá com um problema ou alguma coisa assim... eu costumo ser amigo, encostar, conversar, procurar saber... as vezes é menina que: “Ah, eu não vou fazer”. “Por que você não vai fazer? É porque está menstruada?” Então eu dou*

⁵⁴ O médico, escritor e padre João Mohana nasceu em Bacabal, Maranhão, no dia 15 de junho de 1925. Seus pais eram cristãos libaneses maronitas. Em 1975, fundou o movimento Juventude Universitária Autêntica Cristã (JUAC), com o objetivo de formar líderes. Entre suas publicações encontra-se *Ajustamento Conjugal; A Vida Sexual dos Solteiros e Casados; Não basta amar para ser feliz no casamento; Casar para crescer;* e *Namoro é Isto*, todos pela Ed. Loyola. E *Amor e Responsabilidade* e *Céu e Carne no casamento* pela Ed. Agir. Disponível em: <http://users.elo.com.br/~joaomohana/>

bastante abertura, bastante liberdade para conversar comigo. Também afirma que talvez precisasse estudar um pouco para poder falar sobre *doenças sexualmente transmissíveis*. Gustavo é professor de Geografia e diz:

Gustavo - eu trabalho o sentimento, eu trabalho sobre a sexualidade, gravidez na adolescência, tento orientar para ver como é que funciona. Eu gosto muito de contar histórias para eles (...) Quando a gente fica falando esses assuntos de preservativos, eu comento com eles que isso aconteceu comigo, não usei, pois fiquei com medo de broxar e isso para mim era fundamental. Eu não podia falhar e a gente acabava não usando, e era um problema de saúde... daqui a pouco podia engravidar a menina, comecei a usar o preservativo... era mais seguro.

Também conta que procura dizer que, embora muitos falem em pecado e reprimam a sexualidade, ele pensa de um modo diferente: *todos os meninos e todas as meninas se masturbam, isso é normal... não vem dizer que não porque é, e claro tem que saber onde e quando... que uma menina vendo uma revista de homem se sente atraída... como o menino vendo também sente... não tem que não ver.*

As práticas pedagógicas dos educadores e educadoras, com relação à educação sexual, parecem apontar para um modo de apresentar e discutir corpo e sexualidade um tanto semelhante ao modo como aprenderam sobre estes temas na escola. A diferença parece estar na inclusão de alguns tópicos que não estavam presentes na sua época, como gênero e identidades sexuais. Apenas Gustavo relatou um aspecto diferente: falar sobre suas vivências dando destaque para os sentimentos. Dessa forma creio que Eros ainda não se faz presente nas práticas pedagógicas dos/das educadores/ras.

Assim, depois de ter apresentado as narrativas autobiográficas dos educadores e educadoras, de ter posto à mesa a minha *paella*, temperada com as especiarias e condimentos que recolhi durante a viagem investigativa, é chegada a hora de escolher uma sobremesa para finalizar a refeição. A seguir, apresento uma síntese da viagem que fiz.

4 A SOBREMESA: SUSPENDER A VIAGEM, ESBOÇAR NOVAS ROTAS

Preparar uma refeição pode significar horas e/ou dias de instigantes viagens pela cozinha, desde a decisão de um cardápio até ver a mesa posta e os comensais se deliciando com as iguarias preparadas pela cozinheira. Em alguns instantes, entre os ruídos dos talheres e vozes, a entrada e o prato principal dão lugar à sobremesa, e já podemos começar a elaborar outro cardápio para os próximos encontros.

Neste momento, passo a tecer alguns comentários sobre a pesquisa/*paella* apresentada. Retomo alguns pontos do roteiro de viagem para traçar minhas palavras finais. Viajei pelas narrativas de doze “meninas” mulheres educadoras e seis “meninos” homens educadores, procurando dar visibilidade e problematizar os modos de aprender sobre si e sobre o outro, sobre corpo, gênero e sexualidade no cotidiano das relações em alguns espaços de convivência.

Nas muitas viagens que fiz, avançando e retrocedendo pelos relatos, pude observar que, nos espaços institucionais da família, escola e igreja; na convivência com irmãos e irmãs, primos e primas, vizinhos e vizinhas, colegas da escola, de trabalho e do grupo de jovens ligados à instituição religiosa, as educadoras e os educadores, profissionais da educação, aprenderam sobre: a fisiologia do “corpo humano” da escola, o controle do “corpo-carne-pecado” da igreja, o ideal a ser conquistado do “corpo-limpo-civilizado” da família e o desejo do “corpo-prazer” das/os colegas que afrontaram a “moral e os bons costumes”.

No contexto familiar, os relatos das “meninas” educadoras foram mais extensos e versaram sobre mais tópicos do que os relatos dos “meninos” educadores, como podemos ver, por exemplo, nos subtítulos apresentados na rota de navegação. As aprendizagens sobre seu corpo de mulher iniciaram com o tocar-se, sozinha ou acompanhada por irmãos/irmãs, primos/primas, vizinhos/as, e as mais remotas lembranças trouxeram relatos das descobertas do prazer que o corpo pode proporcionar e da dor que este corpo pode sofrer ao ser submetido a uma vigilância que se transforma em autovigilância para não sofrer as punições vindas dos pais. Em seguida, a aprendizagem sobre a menstruação, que se deu envolta entre o medo por não saber o que estava acontecendo e a descoberta do perigo de engravidar. A mãe aparece como a figura mais atuante no quesito “ensinar” sobre os perigos de namorar, manter relações sexuais fora do casamento e, por este motivo, ficar “falada” e correr o risco de engravidar. Também ensinaram sobre o corpo civilizado, isto é, que precisa de cuidados com a higiene,

vestuário apropriado e o comportamento adequado para mulheres. Já para os “meninos” educadores, embora as mães também apareçam como figura central, os ensinamentos não seguiram a mesma ordem, ou seja, os perigos para eles eram, grosso modo, referentes ao cuidado para não “pegar” uma doença ou engravidar uma menina. As mulheres fizeram referência ao que aprenderam sobre relacionamentos conjugais vendo como seus pais se relacionavam e também fizeram alusão a questões como raça, etnia e localização geográfica, como influenciando os modos de pensar sobre sexualidade e gênero. Somente as educadoras fizeram referência ao abuso sexual, sem usar essa denominação. Questões relativas à homossexualidade aparecem no relato de uma educadora e dois educadores.

As interdições religiosas parecem ter deixado muitas tatuagens nos corpos das “meninas” educadoras. O discurso religioso sobre o pecado da masturbação, dos pensamentos luxuriosos, da “fornicação”, articulado ao discurso da família, regulou as condutas, produziu subjetividades e marcou as práticas sexuais consideradas adequadas. Os “meninos”, ao relatarem sobre suas vivências relativas ao contexto religioso, fizeram alguma menção ao pecado, porém este discurso parece que não lhes produziu interdições na mesma intensidade.

Na escola, as aprendizagens dos “meninos” e “meninas” parecem ter sido praticamente as mesmas, uma vez que estiveram submetidos aos mesmos modos de ensinar: palestras com profissionais da escola ou especialistas convidados para falar sobre sexualidade; e os mesmos tópicos: fisiologia do corpo humano, menstruação, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Sobre o corpo e seus prazeres, os sentimentos e as emoções que podem acompanhar os relacionamentos, as/os educadores/as aprenderam com os/as colegas, nos cochichos pelos corredores, banheiros e pátios da escola.

Eros parece não estar presente nos modos de ensinar sobre sexualidade tanto das educadoras quanto dos educadores. Apenas um educador relatou que fala dos sentimentos quando conversa com os/as educandos/as sobre sexualidade. Para ele, falar sobre suas vivências quando menino é o modo que encontrou para ensinar sobre as emoções que acompanham as descobertas sobre o corpo e suas possibilidades de prazer. Outro educador disse que aborda temas como homossexualidade e discute gênero e identidades sexuais. Nos relatos dos/as demais educadores/ras sobre sua prática pedagógica, parece que seu modo atual de educar e os tópicos abordados têm muita semelhança com o modo com que eles próprios aprenderam.

Enfim, as aprendizagens sobre corpo e sexualidade em todos os espaços vieram acompanhadas de medo, culpa, vergonha, prazer, dor, alegria e surpresa. Estes foram sentimentos explicitados tanto pelos homens, quanto pelas mulheres, profissionais da educação, que se dispuseram a compartilhar suas vivências possibilitando-me uma viagem que culminou nesta *paella*. Para finalizar este momento, trago um excerto de Giard que expressa meus sentimentos ao chegar ao final desta jornada:

Mas o trabalho cotidiano das cozinhas continua sendo uma maneira de unir matéria e memória, vida e ternura, instante presente e passado que já se foi, invenção e necessidade, imaginação e tradição – gostos, cheiros, cores, sabores, formas, consistências, atos, gestos, movimentos, coisas e pessoas, calores, sabores, especiarias e condimentos. As boas cozinheiras jamais são pessoas tristes ou desocupadas. Elas trabalham para dar forma ao mundo, para fazer nascer a alegria do efêmero, nunca deixam de celebrar as festas dos grandes e dos pequenos, dos sensatos e dos insanos, as maravilhosas descobertas dos homens e das mulheres que compartilham o viver (no mundo) e o *couvert* (à mesa). Gestos de mulheres, *vozes de mulheres que tornam a Terra habitável*. (GIARD, 2003, p.296-297).

RECEITAS VISITADAS: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLENDE, Isabel. *Afrodite - Contos, receitas e outros afrodisíacos*. SP: Bertrand Brasil. 2ª ed. 2004.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos Feministas*, ano 9, 2º semestre, 2001.

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. *Educar*, Curitiba, n.24, p.19-36, 2004. Editora UFPR.

AMARAL, Lígia A. *Sobre a questão da integração: a política do avis-strutio e o leito de Procusto*. 4ª Jornada Intermunicipal de Pessoas Portadoras de Deficiência, São José dos Campos, novembro de 1990.

ARFUCH, Leonor. *El espacio Biográfico: dilemas de la subjetividad*. Fondo de Cultura. Buenos Aires: Econômica, 2002a.

_____. Problemáticas de la identidad. In: ARFUCH, L. (org.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Trama Editorial/Prometeo Libros. 2002b, p. 19-41.

ARIÉS, Philippe. *Historia social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Joanir G. de; ALVES, Neila G. (orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BALESTRIN, Patrícia A. *A Sexualidade Num Curso Normal – Seus Tempos e “Contratempos”*. GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n. 23. ANPEd. 2007

BARBOSA, Raquel L. L. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BARLETTO, Marisa. *Formação de Pedagogas – Memórias e Trajetórias*. GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23. ANPEd. 2007

BARRETO, Raquel G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.2, p. 271-286, jul./dez., 2003.

BARSTED, Leila L. Conquistas da Sexualidade no Campo do Direito. In: *Sexualidade Gênero e Sociedade*. Ano XII – nº especial 23/24/25 – outubro 2005.

BAUMEL, Roseli C. R. C. Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. *Educar*, Curitiba, n.24, p.149-161, 2004. Editora UFPR.

BAZZO, Vera. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. *Educar*, Curitiba, n.23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR.

BELLE, Edgar. Um olhar intertextual em: Navegar é preciso, viver não é preciso.

Cadernos de Pós-Graduação em Letras. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 91-103, 2004.

BERNARDI, Marcelo. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.

BLACKER, David. Foucault e a responsabilidade intelectual. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.155-172.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BORGES, Lenise S. Visibilidade Lésbica: um comentário a partir de textos da mídia. In: *Sexualidade Gênero e Sociedade*. Ano XI1 – nº especial 23/24/25 – outubro 2005

BRASIL. *Código Penal*. Decreto-Lei nº 2.848, de 1940. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília:MEC/SEF, 1997.

BRINO, Rachel de F.; WILLIAMS, Lúcia C. De A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 113-128, julho/ 2003

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, Jan./jun, 1996.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In. LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./out./nov./dez., 2001.

BUARQUE, Chico. O que será (À flor da pele). Música para o filme *Dona Flor e seus dois maridos* de Bruno Barreto. São Paulo: Cara Nova Editora Musical, 1976.

BUJES, Maria I. Criança e brinquedos: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

CAETANO, Marcio R. V. *Os gestos do silêncio para esconder as diferenças*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CALOCA, Fernandes. *Viagem gastronômica através do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Editora SENAC - Editora Estúdio Sonia Robatto, 2005.

CAMARGO, Ana M. F. de, RIBEIRO, Cláudia. *Sexualidade(s) e infância(s)*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CARDOSO Jr. Hélio R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. In: _____ (org.). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(3), pp. 343-349.

CARVALHO, Marie J. S.; ROCHA, Cristianne M. F. (Orgs) *Produzindo Gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004

CASCUDO, L. da C. *História da Alimentação no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulário de Michel Foucault: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CATANI, Denice B. et alii. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____ (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 15-48.

CAVALEIRO, M. Cristina. *A escola em movimento: feminilidades homossexuais, identidades, pertencimento e exclusão*. GT 03 29^a. Reunião anual ANPEd, 2006.

CONNELLY, F. Michael, CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et alii (orgs.) *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.105-132.

COSTA, Marisa V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 93-118.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p.13-36.

COSTA, Marisa V. e SILVEIRA, Rosa M. H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: *O magistério na política cultural*. COSTA, M. V. (org.) Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

COSTA, Marisa V. e SILVEIRA, Rosa M. H.; SOMMER, Luís H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai.jun.jul.ago, 2003.

CUNHA, Maria T. S. *Armadilhas da sedução: os romances de M.Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, A. C. V., BASTOS, M. H. C. e CUNHA, M. T. S. (orgs.) *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

DALL'ALBA, Lucena. *Sexualidade e deficiência: a concepção do professor*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos, 1992.

_____. Educação sexual da pessoa caracterizada como deficiente mental: construção da autonomia. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson F. Nascimento. Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.html>. Acessado em jul. 2008.

DOUGLAS, M. *Pureza e perigo: ensaio sobre as noções de poluição e tabu*. Lisboa: Edições 70, 1976.

FONSECA, Márcio A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. 6. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

_____. *Microfísica do poder*. 17. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2002b.

_____. *Vigiar e punir*. 25. ed., Petrópolis: Vozes, 2002c.

_____. Une interview de Michel Foucault par Stephen Riggins *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV pp.525-538 Silêncio, sexo e verdade: Uma entrevista com Michel Foucault. Entrevista realizada em Toronto por Stephen Riggins em 22 de junho de 1982. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/silence.html> (1 of 12) [9/7/2008 22:06:57]. Acessado em jun. 2008.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. RS: L&PM EDITORES, 1997.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64-85.

GARCIA, Maria M. A. et al. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, p. 45-56, jan./abr., 2005.

GIARD, Luce. Cozinhar. In: CERTEAU, M. de (org.) *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar/ Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol; tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOELNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe (org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. P.28-40.

GOFFMAN, Erwing. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOLDBERG, Maria A. A. *Educação sexual: uma proposta, um desafio*. São Paulo: Cortez, 1984.

GOVIGLI, G. La família frente al problema de la sexualidad del hijo disminuido. In: VERDE, J. B. et al. *La sexualidad del deficiente*. Barcelona: CEAC, 1988.

GURFINKEL, Aline E. C. *Sexualidade feminina e oralidade: comer e ser comida*. Disponível em <http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs26/aline.htm>. Acessado em: 16 out. 2005

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

HOFFNAGEL, Judith C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. P. et alii. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p. 180-193.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 113-124.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez., 1999.

JÚNIOR, Ivan F. Abuso sexual na infância: compreensão a partir da Epidemiologia e dos Direitos Humanos. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v7, n12, p.23-38, fev 2003

KASSAR, Mônica C. M. Participação de alunos com deficiências na história da educação brasileira. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v.2, n.2 jan./dez., 2000.

KINSEY, Alfred C. *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: W. B. Saunders, 1948.

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

_____. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996, p. 461-482.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 99, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. *Uma história do corpo na idade média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, n. 17, p. 40-49, maio/jun./jul./ago., 2001.

LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e degenero. In: COSTA, M. V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e de pós-identidade. In: UZIEL, A. , RIOS, L. e PARKER, R. *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*. 29ª Reunião Anual da ANPEd. 2006.

LUPTON, Deborah. Corpos, prazeres e práticas do eu. In: *Educação & Realidade* – v.25, n.2, jul/dez 2000.

MAIOLI, Lisandra. *Sabor de sedução: será que existem mesmo alimentos afrodisíacos? Ou talvez o simples ato de saborear uma comidinha gostosa já tem em si uma carga tão grande de prazer que beira o êxtase?* Disponível em http://delas.ig.com.br/materias/180001-180500/180499/180499_1.html. Acessado em 18 out. 2005

MANINI, Daniela A Crítica Feminista à Modernidade e o Projeto Feminista no Brasil dos Anos 70 e 80. *Mulher, História e Feminismo Cadernos AEL*, n. 3/4, 1995/1996

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, p. 51-75, set/out/nov/dez, 1998.

MASTERS, William H. & JOHNSON, Virginia E. *A conduta sexual humana*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

MATTOS, Paulo A. P. de. Entre a história, a vida e a ficção: artes do tempo. In. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 28, n. 2, p.55 -167, jul./dez., 2003.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, março, 2003.

MEAD, Margareth. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MEYER, Dagmar. *Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1999.

_____. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (org.) *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane. Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

MEYER, Dagmar E. Estermann. RIBEIRO, Cláudia. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Gênero, Sexualidade e Educação. 'Olhares' sobre algumas das Perspectivas Teórico-metodológicas que Instituem um novo G.E* 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003.

MOITA LOPES, Luiz P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOREIRA, Adriana Z. M., DÓCOLAS, Glória. M. G. A Voz do Segredo: Homossexualidade na Família. In: *Pensando Famílias*, 1(1), ago. 1999; (56-61).

MORGADO, Maria Aparecida. *Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar*. GT 23, 29ª. Reunião anual ANPEd, 2006.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução aos Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, César A. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Guilherme. Retóricas de la identidade y configuraciones de la visibilidade homosexual. In: DALMASSO, M. T. y BORJA, A. (comp.) *El discurso social argentino*. 2. Sujeto: norma/transgressión. Córdoba, Argentina: Topo editorial, 1999.

OLIVEIRA, Meire R. A. e MORGADO, Maria A. *Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar*. GT 23, 29ª. Reunião anual ANPEd, 2006.

OLIVEIRA, Valeska M. F. de et al. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. *Educar*, Curitiba, n. Especial, p.151-174, 2003. Editora UFPR.

OMOTE, Sadao. Deficiência como fenômeno socialmente construído. *XXI Semana da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências e da Documentação*. Marília: Unesp, nov. de 1980.

_____. *A importância do enfoque social para o estudo das deficiências*. IV Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental. São Carlos: UFSCar, out. de 1987.

_____. A estigmatização de deficientes e os serviços especializados. *Vivência*, Florianópolis, SC, n. 5, 1989.

_____. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista, Florianópolis*, n.1, v.1, p. 4-15, jan.dez., 1999.

_____. *Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Apostila (s/d)

O RAPPÀ. *O silêncio Q precede o esporro*. Manaus: Warner Music do Brasil, 2003.

ORTEGA, F. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: In: RAGO, M., ORLANDI, L. B. L., VEIGA-NETO, A. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIVA, Vera. *Evas, Marias, Liliths...* As voltas do feminino. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PARATESI, Nora G. de. As palavras tabus e a mulher. In: AEBISCHER, V, e FOREL, C. *Falas masculinas, falas femininas? Sexo e linguagem*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Organização de Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 12, p. 5-21, set./out./nov./dez., 1999.

PIMENTA, Selma G.; LISITA, Verbena, M. S. S. Pesquisas sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de Pós-Graduação da FEUSP – 1990 a 1998. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 87-109, 2004. Editora UFPR.

PIMENTEL, Silvia, PANDJIARJIAN, Valéria. *Direitos Humanos a partir de uma Perspectiva de Gênero*. s.l.: s.ed., mai 2000. p. 6. Disponível em: http://www.jep.org.br/downloads/JEP/Artigos/ddhh_perspect_genero.htm (1 of 27). Acessado em 19/7/2008.

PIRES, J. M. A. Violência na infância: aspectos clínicos. In: AMENCAR (org.). *Violência doméstica*. Brasília: Unicef, 1999. p.61-70.

PRETTO, Nelson L. Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 121-131, maio/jun./jul./ago., 2002.

- QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira (orgs.). *Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003.
- QUINTAS Fátima. *A culinária e a negra*. In: Fundação Gilberto Freyre; seminário: *Gastronomia em Gilberto Freyre*. Anais, 2005.
- RAGO, Margareth. *Os mistérios do corpo feminino ou as muitas descobertas do clitóris*. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/mulher/16descobertas.htm> (1 of 11). Acessado em 23/7/2008.
- REVISTA EDUCAÇÃO. Coleção Grandes Temas. São Paulo: Editora Segmento, mar. 2008.
- REVISTA GALILEU. O prazer de conhecer. São Paulo: Editora Globo, jun. 2008.
- REVISTA MENTE & CÉREBRO. São Paulo: Editora Ediouro, jun. 2008.
- REVISTA CRIATIVA. São Paulo: Editora Globo, jun. 2008
- RIBEIRO, Jucélia S. B. “Brincar de osadia”: sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares. In: *Cadernos de saúde pública*, Rio de Janeiro, 19 (Sup.2): S345-S353, 2003.
- RIBEIRO, Paula R. C. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*. 2002. Tese (Doutorado em Bioquímica). Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Estudos em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- RISMAN, Arnaldo. Sexualidade e Terceira Idade: uma visão histórico-cultural. *Textos Envelhecimento* v.8 n.1 Rio de Janeiro 2005. Disponível em: <http://www.unati.uerj.br/tse/scielo>. Acessado em:19/07/08.
- RIVERO, Maria L.; GALLO, Sílvio (orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SANGIRARDI, Helena B. *Nova Alegria de Cozinhar*. Rio de Janeiro: Bloch, 1988.
- SANT’ANNA, Denise B. de. (org.) *Políticas do corpo*. São Paulo:Estação Liberdade, 1995.
- _____. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M., ORLANDI, L. B. L., VEIGA-NETO, A. (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SANTOS, C. R. A. dos. A Alimentação e seu Lugar na História: os tempos da memória gustativa. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 42, p. 11-31, 2005. Editora UFPR
- SANTOS, LUÍS H. S. dos. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.

_____. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V. (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS., 2000.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004, Ed. UFPR.

SCHWARTZ, Roberto. Duas Meninas. In LEITE, Miriam L. M. *Um romance, um diário*. Folha de São Paulo, 13/09/97. Disponível em <<http://antivalor.atspace.com/outros/schwarz171.htm>> Acessado em mai. 2008.

SCOTT, Joan, Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 71-100, jul.dez., 1995.

SEVERINO, Antônio J.; FAZENDA, Ivani C. A. (orgs.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n. 2, p. 525-545, jul./dez., 2004.

SILVA, Tomaz T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.) *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-142.

_____. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In. SILVEIRA, R. M. H. (org.) *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SOUSA, Cynthia P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/jun./jul./ago, 1996.

SOUZA, Jane F. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf>> Acessado em: 20/10/2005.

SOUZA, Nádya G. S. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. In. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.95-116, jul./dez., 2000.

_____. *Que corpo é esse?* 2001. Tese (Doutorado em Bioquímica). Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Estudos em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2001.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J.; SANTOS, E. (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago., 2000.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TORRES, Maria C. A. R. Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2003.

TUCHERMAN, Ieda. *Breve história do corpo e de seus monstros*. Lisboa: Veja. 1999.

VASCONCELOS, Naumi. *Amor e sexo na adolescência*. São Paulo: Moderna, 1985.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idade, (corporal)idades, (ident)idades...In: AZEVEDO, J. C. et al. (org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. VII Seminário Internacional de Reestruturação Curricular. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p. 215-234.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social. In: VELHO, G. *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 11-28.

VELOSO, Caetano. *Minha carreira*. 1968. Disponível em: <http://www.caetanoveloso.com.br/sec_busca.php?language=pt_BRhf-busca=os+argonautas>. Acessado em mai. 2008.

VERDE, J. B. et al. *La sexualidad del deficiente*. Barcelona: CEAC, 1988.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Educação Sexual – Crônica. In GOLDBERG, M. *Educação Sexual: uma proposta, um desafio*. São Paulo: Cortez, 1984.

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. LOURO, G. L. (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEREBE, Maria J. *A educação sexual na escola*. Lisboa: Moraes, 1977.

WORTMANN, Maria L. C.; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos culturais da ciência & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____

Declaro que estou de acordo em fornecer informações a Lucena Dall'Alba, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, para o desenvolvimento da pesquisa relativa a sua tese de doutorado, provisoriamente intitulada: **SEXUALIDADE: narrativas autobiográficas de educadores/as.**

Declaro, ainda, que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que poderão ser gravadas em fitas cassete, sobre a minha história de vida pessoal.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal.

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável:

Endereço da pesquisadora:

Av. Osni João Vieira, 225/101 – Campinas, São José/SC
Fone: 32417905 E.mail: dallalba@uol.com.br

Endereço da(o) participante:

Rua: _____

Bairro: _____

Fone: _____

E.mail: _____

ANEXO 2

TEMAS GERAIS PARA ENTREVISTA

Lembranças que remetem a questões de sexualidade na infância, na juventude, na família, na escola e em outros grupos de convivência.

Antes de entrar na escola: parentes; amigos; vizinhos.

Durante o período de escolarização: professores, colegas de turma, disciplinas, palestras, orientação educacional.

Grupos de jovens.

Ensino religioso; catequese.

Primeiras curiosidades sobre corpo/sexualidade: como se manifestaram e como foram encaminhadas.

Necessidades fisiológicas; mudanças corporais; menstruação; masturbação.

Cuidados com o corpo: alimentação; higiene; saúde; beleza.

Brincadeiras infantis; lazer; festas; namoros.

Escola: disciplina em que o tema foi abordado; livros didáticos; livros na biblioteca; revistas/livros “proibidos”; encontros escondidos; caderno questionário.

Casos exemplares na escola, na comunidade: meninas que engravidaram, meninas e meninos que “se perderam”.

ANEXO 3

NAVEGAR É PRECISO

Fernando Pessoa⁵⁵

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

“Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Quero para mim o espírito [d]esta frase,

transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.

Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.

Só quero torná-la grande,

*ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse
fogo.*

Só quero torná-la de toda a humanidade;

ainda que para isso tenha de a perder como minha.

Cada vez mais assim penso.

Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue

o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir

para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

⁵⁵ PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Organização de Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004 (*grifos meus*).

ANEXO 4

OS ARGONAUTAS

Letra e música: Caetano Veloso⁵⁶

O barco
 Meu coração não agüenta
 Tanta tormenta, alegria
 Meu coração não contenta

O dia
 O marco
 Meu coração
 O porto

Não
Navegar é preciso
Viver

Não é preciso

O barco
 Noite no teu tão bonito
 Sorriso solto, perdido
 Horizonte e madrugada

O riso
 O arco
 Da madrugada

O porto
 Nada
 Navegar...

O barco
 O automóvel brilhante
 O trilho solto, barulho
 Do meu dente em tua veia

O sangue
 O charco
 Barulho lento

O porto
 Silêncio
 Navegar...

⁵⁶ VELOSO, Caetano. *Minha carreira*, 1968. Disponível em: <http://www.caetanoveloso.com.br/sec_busca.php?language=pt_BRhf-busca=os+argonautas> (*grifos meus*).

ANEXO 5

MAR DE GENTE

O Rappa⁵⁷

Brindo à casa
 Brindo à vida
 Meus amores
 Minha família
 Atirei-me ao mar
Mar de gente
 onde eu mergulho
 sem receio
 Mar de gente
 Onde eu me sinto
por inteiro
 Eu acordo com uma
 ressaca guerra
 Explode na cabeça
 e me rendo
 a um milagroso dia
 Essa é a luz que
 eu preciso
 luz que ilumina a cria
 e nos dá juízo
 voltar com a *maré*
 sem se distrair
 Tristeza e pesar
sem se entregar
 Mal, mal vai passar
mal vou me abalar
 Esperança
 verdades de criança
 Um momento bom
 Como lembrança
Navegar é preciso
 Se não a rotina te cansa
 Interesses na babilônia
 nevoeiro
 Poços em chamas
 tiram proveito
 Passa
 É passageiro
 Arte ainda se
mostra primeiro
 Uma onda segue
 a outra assim o mar
 olha pro mundo

⁵⁷ O RAPPA. *O silêncio Q precede o esporro*. Manaus: Warner Music do Brasil, 2003 (*grifos meus*).

ANEXO 6**E AGORA JOSÉ**

Carlos Drummond De Andrade

Paulo Diniz

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,

e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?

e agora, José?

Está sem mulher,
está sem carinho,
está sem discurso,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,

seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio – e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que o puxa a galope
você marcha, José!
José, para onde?

ANEXO 7**DOM DE ILUDIR⁵⁸**

Caetano Veloso

Não me venha falar
Na malícia de toda mulher
Cada um sabe a dor
E a delícia de ser o que é

Não me olhe como se a polícia
Andasse atrás de mim
Cale a boca
E não cale na boca
Notícia ruim

Você sabe explicar
Você sabe entender
Tudo bem
Você está
Você é
Você faz
Você quer
Você tem

Você diz a verdade
E a verdade é o seu dom de iludir
Como pode querer que a mulher
Vá viver sem mentir

⁵⁸ Esta letra foi retirada do site www.letrasdemusicas.com.br

ANEXO 8

MULHERES DE ATENAS⁵⁹

Chico Buarque - Augusto Boal

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
 Quando amadas, se perfumam
 Se banham com leite, se arrumam
 Suas melenas
 Quando fustigadas não choram
 Se ajoelham, pedem, imploram
 Mais duras penas
 Cadenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Sofrem pros seus maridos, poder e força de Atenas
 Quando eles embarcam, soldados
 Elas tecem longos bordados
 Mil quarentenas
 E quando eles voltam sedentos
 Querem arrancar violentos
 Carícias plenas
 Obscenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Despem-se pros maridos, bravos guerreiros de Atenas
 Quando eles se entopem de vinho
 Costumam buscar o carinho
 De outras falenas
 Mas no fim da noite, aos pedaços
 Quase sempre voltam pros braços
 De suas pequenas
 Helenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas
 Elas não têm gosto ou vontade
 Nem defeito nem qualidade
 Têm medo apenas
 Não têm sonhos, só têm presságios
 O seu homem, mares, naufrágios
 Lindas sirenas
 Morenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Temem por seus maridos, heróis e amantes de Atenas
 As jovens viúvas marcadas
 E as gestantes abandonadas
 Não fazem cenas
 Vestem-se de negro, se encolhem
 Se conformam e se recolhem
 Às suas novenas
 Serenas

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Secam por seus maridos, orgulho e raça de Atenas

⁵⁹ Esta letra foi retirada do site <http://vagalume.uol.com.br>

ANEXO 9

EDUCAÇÃO SEXUAL

Luís Fernando Veríssimo

- Muito bem, classe. Quietos. Na nossa última aula falamos sobre masturbação. Todos fizeram a lição de casa? Quem não fez? Ângela?
- Eu esqueci.
- Você se esqueceu de se masturbar?
- Esqueci, sim senhora.
- E você, por que não fez, Joãozinho?
- Bom, professora...
- Fale.
- É que eu não entendi bem a aula.
- Assim vamos mal. Quero ver vocês na sabatina. Bem. Hoje, como eu havia dito, teremos uma aula de sexo ao vivo. Vocês devem estar se perguntando quem são essas duas pessoas paradas aqui, sem roupa. São, como vocês podem ver, um homem e uma mulher. Acho que até o Joãozinho pode ver a diferença. . . Pronto. Quietos. Estas pessoas gentilmente concordaram em fazer uma demonstração de sexo para nós. Não interessa o nome delas. *São dois corpos que ilustrarão a mecânica da união sexual, com rigor científico*. Elas nem se conhecem. Vamos recapitular um pouco da matéria que já passamos em aula. Esta parte como se chama? Vamos ver, Joãozinho?
- Trompa.
- Não, Joãozinho. Isto é o pênis. Ele está ereto ou flácido, Magali?
- Flácido.
- Muito bem, já sabemos que com o pênis flácido é muito difícil haver penetração e a consumação do ato. O que é preciso para que o pênis fique ereto. Maurício?
- Manipulação preliminar, pela parceira.
- Certo. Há outras maneiras, mas isso nós daremos mais tarde. Eu pediria então à nossa apresentadora que. A mão dele, não, minha filha, o pênis.
- Eu só estava me apresentando.
- Ah. desculpe. Enquanto eles começam a fase preliminar, turma, vamos todos nos aproximar da cama. Isto. Joãozinho, páre de olhar pela janela e venha. Como vemos, o pênis agora está... Flácido ainda. Algum problema, meu rapaz?
- Não, é que, sabe como é.
- Certo. Mas não temos muito tempo. Em seguida eu tenho uma aula de técnicas avançadas.
- Amor...
- O que foi que você disse?
- Eu disse amor, para ele.
- Eu pensei que vocês não se conhecessem.
- Não nos conhecemos. Eu só queria animá-lo um pouco. Se a gente fingisse que se ama.
- Por favor, *vamos manter uma atitude científica*. Este grupo ainda está no básico. Não queremos confundi-los. Como é, rapaz?
- Quem sabe se ela resistisse um pouco.
- O quê?
- Se ela fingisse que não quer e depois fosse deixando...
- Mas o que é isso? Turma, por favor. Não tomem nota. Será possível? Nós queremos um simples ato sexual, não uma novela.
- É que deste jeito eu não sei se vou conseguir
- Qual é o problema? Qual é o problema? Sexo é uma coisa natural, uma função do organismo como outra qualquer. Por que toda essa literatura? Eu me esforço ensinando essas crianças de que sexo não tem mistério, dou a teoria, e chega na prática é este vexame? Você está me desmoralizando. Você está solapando a... O que é que está acontecendo com o seu pênis? Turma, o que é que está acontecendo com o pênis dele? Está ficando?
- Ereto.
- Certo. Que foi que houve?
- Não sei. Sempre acontece isso quando uma mulher grita comigo.
- Você não sabe por quê?
- Acho que tem alguma coisa a ver com uma professora que tive. Ela me humilhava. Ela gritava comigo. Me fazia ficar na classe depois da aula e me batia com o apagador de giz. Era excitante.
- Não tomem nota, turma. Que coisa complicada. Está bem, mocinha. Bata nele com um apagador. Enquanto isso, classe, vamos repassar a matéria. Joãozinho, onde está o clitóris?
- Eu não peguei, professora.

- Ai meu kraft-ebbing. Está bem. Vocês dois na cama já conseguiram alguma coisa?
- Se ela pegasse uma régua
- Chega. Vamos em frente. Não podemos mais perder tempo. Mas... Que fim levou a ereção?
- Quem sabe se a senhora batesse nele com o apagador...
- Daqui a pouco eu mato ele, isto sim. Está bem. *Rigor científico*. Vamos tentar de outro jeito. Turma, não esqueçam que o ato sexual existe, de uma forma ou outra, em todas as espécies animais. É um impulso comum a todos. Seu objetivo é a reprodução da espécie, como vimos na primeira aula. Em algumas espécies ele vem cercado de alguns rituais, perfeitamente compreensíveis, ligados à seleção natural e a instintos territoriais. Mas só no homem é que existe esta... esta... pouca vergonha. Mas tudo bem. Não vamos nos exaltar. Vocês têm cinco minutos para bolarem outro jeito. Apaixonem-se. Casem-se, finjam que um é a favorita do sultão e o outro é um pirata sarraceno, qualquer coisa. Mas eu quero um coito em cima desta cama para as minhas crianças em cinco minutos. Muito bem, turma. Recapitulando. Qual é o outro nome do coito? Magali?
- Cópula.
- Muito bem. Geraldo.
- Relação Sexual.
- Certo. Ana Lúcia.
- Acasalamento.
- Certo. Joãozinho?
- Silva.
- Apresente-se à diretora.
- Mas professora...
- Não é mais possível, Joãozinho. Você não aprende nada. Já estamos na metade do semestre e você ainda pensa que ovário é uma seção de supermercado. Você pensa em tudo, menos em sexo, Joãozinho.
- Professora, acho que eles conseguiram.
- Deixa ver. Muito bem. Até que enfim. Isto, crianças, é o sexo. Tomem nota. Vejam como tudo se encaixa. Mais devagar para as crianças poderem acompanhar. Vejam a correta posição dos cotovelos.
- Amor, amor...
- O que foi que ele disse, professora?
- Não interessa. Não precisa tomar nota da trilha sonora.
- Ele falou em amor.
- Uma convenção. Literatura. Não vem ao caso.
- Mas o que eles estão fazendo não é amor?
- Fazer amor é uma maneira de dizer. Um anglicismo bobo. Concentrem-se na mecânica. Vejam como... O quê, já acabou?
- Foi bom, bem?
- Foi. E para você?
- Hannn...
- Não chegou nem a dois minutos! Joãozinho. o que é que você está lendo aí escondido? Me dê esta história em quadrinhos e preste atenção. Este não foi um coito normal, turma. A duração regulamentar de um coito...
- Foi bom mesmo?
- Foi, bem. Muito bom.
- Vocês querem fazer menos barulho?
- Sim.
- Eu estou tentando dar uma aula.
- Você não está dizendo isso só para me agradar?

ANEXO 10

RUÍDOS DE PASSOS⁶⁰

Clarisse Lispector

Tinha oitenta e um anos de idade. Chama-se dona Cândida Raposo.

Essa senhora tinha a vertigem de viver. A vertigem se acentuava quando ia passar dias numa fazenda: a altitude, o verde das árvores, a chuva, tudo isso a piorava. Quando ouvia Liszt se arrepiava toda.

Fora linda na juventude. E tinha vergonha quando cheirava profundamente uma rosa.

Pois foi com dona Cândida Raposo que o desejo de prazer não passava.

Teve enfim a grande coragem de ir a um ginecologista.

E perguntou-lhe envergonhada, de cabeça baixa:

- Quando é que passa?

- Passa o quê, minha senhora?

- A coisa.

- Que coisa?

- A coisa, repetiu. O desejo de prazer, disse enfim.

- Minha senhora, lamento lhe dizer que não passa nunca.

Olhou-o espantada.

- Mas eu tenho oitenta e um anos de idade!

- Não importa, minha senhora. É até o morrer.

- Mas isso é o inferno!

- É a vida, senhora Raposo.

A vida era isso, então? Essa falta de vergonha?

- E o que é que eu faço? Ninguém me quer mais...

O médico olhou-a com piedade.

- Não há remédio, minha senhora.

- E se eu pagasse?

Não ia adiantar de nada. A senhora tem que se lembrar que tem oitenta e um anos de idade.

- E... e se eu me arranjasse sozinha? O senhor entende o que eu quero dizer?

- É, disse o médico. Pode ser um remédio.

Então saiu do consultório. A filha esperava-a embaixo, de carro. Um filho Cândida perdera na guerra, era um pracinha. Tinha essa intolerável dor no coração: a de sobreviver a um ser adorado.

Nessa mesma noite deu um jeito e solitariamente satisfez-se. Mudos fogos de artifícios.

Depois chorou. Tinha vergonha. Daí em diante usaria o mesmo processo. Sempre triste. É a vida, senhora Raposo, é a vida. Até a bênção da morte.

A morte.

Parece-lhe ouvir o ruído de passos.

Os passos de seu marido Antenor Raposo.

⁶⁰ RISMAN, Arnaldo. Sexualidade e Terceira Idade: uma visão histórico-cultural. In: *Textos Envelhecimento* v.8 n.1 Rio de Janeiro 2005 p. 15.

ANEXO 11

“PAELLA” VALENCIANA⁶¹

Há várias maneiras de preparar e apresentar uma *paella*.

As melhores e mais completas que saboreei (incrível!) não foram na Espanha, mas no México...

Esta aqui foi muito investigada e as palavras finais ficaram com Elisa Helena Vidal Chaves (brasileira, de ascendência espanhola e que estudou na Espanha) e com Carmem Rodrigues Pazos (espanhola, que também cozinha muito bem e é *expert* em *Paella*). Muitas sugestões semelhantes e ambas mandam que o ingredientes sejam refogados — alguns juntos (dependendo do tempo de cozimento de cada um) e só depois juntados no arroz. Vou tentar uma redação um pouco diferente da usada no livro, destacando cada ingrediente importante, para facilitar a execução da receita. Quanto às quantidades, modifique um pouco, se quiser, dispense as lagostas (poucas pessoas as usam), aumente as lulas se diminuir o polvo, e assim por diante. A receita está na íntegra, mas asseguro que poucas pessoas usam tudo isso de uma vez. Quem manda mesmo é seu orçamento, não a receita....

es

1 frango de 1 1/2 quilo, mais ou menos - 600 a 800g de carne de porco - 1 ou 2 lagostas (opcional) - 1 quilo de polvo - 1 quilo de mexilhões ou mariscos - 1 quilo de lulas - 1 quilo de camarões - 2 latas de ervilhas - 7 ou 8 dentes grandes, de alho - 2 ou 3 cebolas grandes - 1 quilo de arroz de boa qualidade - 2 ou 3 folhas de louro - azeite de oliva - sal a gosto - 4 envelopes de açafrão ou mais, se necessário - 100g de azeitonas pretas e/ou verdes - 2 pimentões vermelhos para enfeitar o prato - lingüiça frita (opcional).

Limpe polvos, camarões, lulas etc. Você poderá “lavar” alguns desses ingredientes com limão e depois lavá-los do... limão.

Lulas - Depois de limpas, corte-as em pedaços não muito pequenos. Só despreze os olhos e barbatanas. Use os corpos e os pequenos tentáculos, que são saborosos.

Faça um refogado com cebola, alho e azeite, refogue as lulas, junte um pouquinho de água quente para cozinhar, tempere de sal e deixe em fogo regular e panela tampada. Nos últimos minutos os mexilhões ou mariscos irão se juntar a elas. Retire do fogo e reserve.

Frango - Corte-o à “passarinho”.

Porco - Corte em cubos de 2 por 2 centímetros, mais ou menos. Soque alho, junte sal, louro e o suco de um limão e deixe os pedaços de frango e de porco durante 2 ou 3 horas nesse tempero. Depois refogue cebola batidinha, doure em óleo ou azeite essas carnes. Pingue água até ficarem macias e reserve.

Lagosta - 1 grande ou 2 ou 3 pequenas e... ainda assim, se você estiver de caixa alta. Se já vierem cozidas, afervente-as mais uns 10 minutos em água e sal. Se vierem vivas, deixe uns 25 minutos ao fogo, mergulhando-as diretamente em água fervendo com sal. Deixe esfriar na própria água. Retire a carne do corpo, cortando-a em pedaços e a das patinhas, misturando à outra carne. Faça um refogado igual aos outros (alho, sal, cebola, azeite) refogue aí um pouco

⁶¹ Receita: Cf. SANGIRARDI, Helena B. *Nova Alegria de Cozinhar*. Rio de Janeiro: Bloch, 1988.

os pedaços de lagosta. Poderá refogá-los com os camarões - que não precisam mais do que 6 a 7 minutos de fogo para cozinhar.

Polvo - Cozinhe em água fervendo com 1 cebola grande, cortada em quatro, mas sem separar os pedaços. Trate-o antes. Quando amaciar, retire-o imediatamente da água, corte em pedaços de uns 2 centímetros e refogue em alho, cebola, azeite e sal a gosto, se faltar. Informações de D. Elisa Vidal Chaves (mãe de Fusa) que, de Friburgo, ensina um truque para dominar o polvo, para amansar a fera... Água fervendo com um pouco de sal e cebola. Depois de limpo e tratado, mergulhe o polvo nessa água fervendo, mas não o solte aí. Retire-o. Mergulhe a 2ª vez. Retire-o. Mergulhe-o a 3ª vez e deixe-o depois até amaciar. As vezes, o amaciamento pode se dar até em 20 a 30 minutos. E depois, retire-o imediatamente. Se esfriar na água em que for cozido, também nunca mais amaciará.

Mariscos ou mexilhões - Se quiser aproveitar a água dos mariscos e mexilhões, lave-os bem, esfregue com uma escovinha, ponha-os numa panela sem água ao fogo ou abra-os ao forno, o calor abre as conchas e você poderá retirá-los e aproveitar o líquido natural. Depois disso, quando as lulas estiverem refogadas e macias, jogue dentro os mariscos ou mexilhões, deixando de 1 a 5 minutos no fogo, só para tomar o gostinho dos temperos.

Camarões - Depois de tratados junte-os por 5 ou 6 minutos a qualquer dos refogados já citados ou refogue-os com mexilhões e mariscos, que será um processo rápido também.

Arroz - Ou use-o sem lavar (como muita gente o faz em *paella*) ou lave-o só na hora exata de prepará-lo. Refogue cebola e alho em azeite. Refogue aí muito bem o arroz. Junte 2 copos de água fervendo para cada copo de arroz. Junte o açafrão e todos os refogados de: frango, porco, lulas, camarões, mariscos ou mexilhões, ervilhas, polvo, lagosta etc. Elisa põe esses ingredientes quase no fim do cozimento do arroz. Carmem põe no início, como explicamos há pouco. Ambas têm a preocupação de que o arroz não fique cru nas bordas da caçarola que deve ser meio rasa. É preciso mexer o arroz algumas vezes, mas sem amassá-lo. Há quem faça uso do forno para a 2ª metade do cozimento. Há quem apague o fogo e embrulhe a panela por 20 a 30 minutos antes de servir. Enfeite o prato com os pimentões, as azeitonas, alguns mexilhões (que deverão ser conservados nas cascas) e alguns camarões. E, segundo Elisa, decore à volta com rodela finas de laranja com casca. Até com lagostins - se você tiver à mão - se poderá enfeitar a *paella*.

ANEXO 12

“PAELLA” VALENCIANA⁶²**INGREDIENTES:****Caldo de peixe para cozinhar o arroz:**

- 1½ litro de água
- 1 colher (chá) de açafreão
- 4 camarões grandes inteiros
- 4 lagostins
- 1 cabeça de robalo ou pescada pequena

Paella:

- 1 xícara (chá) de pernil de porco (cortado em cubos)
- 1 colher (chá) de páprica
- 1 xícara (chá) de carne de frango (cortada em cubos)
- 1 colher (chá) de curry
- ½ xícara (chá) de azeite
- 1 xícara (chá) de lingüiça defumada (cortada em rodela)
- 1 cebola grande picada
- 1 talo de alho poró cortado em rodela
- 1 pimentão verde grande picado
- 1 xícara (chá) de vagem picada
- 1 xícara (chá) de ervilha fresca
- 3 dentes de alho picados
- ½ pimenta dedo de moça picada
- 2 tomates picados sem sementes
- Sal a gosto
- 1 xícara (chá) de lula cortada em rodela
- 1 xícara (chá) de camarão médio sem casca
- 1 xícara (chá) de vieiras
- 1 xícara (chá) de peixe cortado em cubos
- 3 xícaras (chá) de arroz
- Caldo de peixe

Decoração:

- 1 pimentão vermelho cortado em tiras refogado no azeite e no alho espremido
- 12 unidades de mariscos na concha
- Os camarões cozidos e os lagostins
- ½ xícara (chá) de salsa

MODO DE PREPARAR:

(Vide próxima página)

⁶² Receita recolhida no site http://www.oton.com.br/receitas/paella_valenciana.html.

MODO DE PREPARAR:**Caldo de peixe para cozinhar o arroz:**

Num caldeirão com a água e o açafrão, coloque os camarões, os lagostins e a cabeça do peixe. Após 5 minutos de fervura, retire os camarões e os lagostins e deixe o peixe em fogo baixo, para cozinhar o arroz.

Paella:

Refogue o pernil de porco numa panela com a páprica por 15 minutos e reserve. Refogue o frango com curry por 15 minutos e reserve. Em panela própria para *paella*, já aquecida, coloque o azeite e em seguida os ingredientes na seguinte ordem: lingüiça, frango, lombo, cebola, alho poró, pimentão verde, vagem, ervilha, alho, tomate, lula, camarão, vieiras, peixe e arroz. Coloque os ingredientes um a um, começando pela parte central da paellera, ou seja, a parte mais quente da panela e distribuindo pelas laterais. Após colocar o arroz, acrescente o caldo de peixe aos poucos, mexendo sempre. Com o arroz quase cozido, pare de mexer e decore com os camarões, os lagostins, o pimentão vermelho refogado, os mariscos, a salsinha e abafe até a hora de servir.