



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Câmpus de São José do Rio Preto

Fábio Martins Gaioli

**Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista:**  
Raízes, problemas e possibilidades

São José do Rio Preto – SP

2020

Fábio Martins Gaioli

**Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista:**  
Raízes, problemas e possibilidades

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: Capes

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Leivar Brancaloni

São José do Rio Preto – SP

2020

G143s

Gaioli, Fábio Martins

Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista : raízes, problemas e possibilidades / Fábio Martins Gaioli. -- São José do Rio Preto, 2020

225 f. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Ana Paula Leivar Brancaloni

1. Ensino. 2. Sexualidade. 3. Gênero. 4. Formação de Professores. 5. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Fábio Martins Gaioli

**Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista:**

Raízes, problemas e possibilidades

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: Capes

Comissão Examinadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Leivar Brancaleoni  
UNESP/Fcav – Campus de Jaboticabal  
Orientador

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto  
UNESP/Ibilce – Campus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani  
UNIOESTE – Câmpus de Marechal Rondon

São José do Rio Preto

5 de março de 2020

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradecimentos à Unesp/Ibilce, campus de São José do Rio Preto, e à Unesp/Fcav, campus de Jaboticabal;

Aos membros da banca que se dispuseram a ler e a examinar o trabalho;

Aos colegas e amigos que acompanharam direta e indiretamente;

A todos aqueles que contribuíram com minha formação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos e a seus membros que tanto gosto;

Aos meus pais e à minha família por todo o apoio;

À Ana Paula Leivar Brancaloni, pessoa a quem tive o privilégio de ser apresentado e orientado.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a temática sexualidade e gênero nos processos de formação de professores em Ribeirão Preto-SP e Jaboticabal-SP, buscando-se analisar como foram esses processos, o alinhamento com propostas educativas oficiais, e associações da formação escolar e docente com o desenvolvimento sociocultural e histórico do interior paulista. Com abordagem qualitativa e adotando-se por fundamentação teórica, principalmente, autores de perspectivas analíticas históricas, culturais e queer, utiliza-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com professores da rede estadual vinculados às diretorias de ensino de Ribeirão Preto e de Jaboticabal, informações trabalhadas por meio de análise textual discursiva, além de análise documental sobre as primeiras leis municipais dessas localidades e pesquisa bibliográfica. Os professores relataram problemas e dificuldades formativas, sociais, culturais, políticas, institucionais e sistêmicas sobre a temática, como a sua ausência na formação docente e os problemas gerados ao tentarem desenvolvê-la em sala de aula, evidenciando a existência de relações das tensões atuais à permanência histórica do desenvolvimento sociocultural da região, mas também apresentando aberturas e possibilidades de mudanças e transformações sobre a temática sexualidade e gênero neste cenário educacional.

**Palavras-chave:** *Ensino. Sexualidade. Gênero. Formação de Professores. Educação.*

## ABSTRACT

This work has with objective investigate sexuality and gender in teacher education processes in Ribeirão Preto-SP and Jaboticabal-SP, seeking to analyze how these processes were, the alignment with official educational proposals, and associations of school and teacher education with the socio-cultural and historical development of the interior of São Paulo. With a qualitative approach and adopting the theoretical basis authors of historical, political, cultural and queer perspectives, are used as data collection tools semi-structured interviews with teachers of the state network linked to the teaching boards of Ribeirão Preto and Jaboticabal, information worked through textual discursive analysis, besides document analysis on the first municipal laws of these localities and bibliographic research. The teachers reported formative, social, cultural, political, institutional and systemic problems and difficulties on the theme, problems such as its absence in teacher formation and problems generated when trying to develop it in the classroom, showing the existence of relationships of current tensions to the historical permanence of the sociocultural development of the region, but also presenting openings and possibilities of changes and transformations on the theme sexuality and gender in this educational setting.

**Keywords:** *Teaching. Sexuality. Gender. Teacher Education. Education.*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea da Av. Jerônimo Gonçalves, Ribeirão Preto, 1925.	44
Figura 2 – Reconstituição do perímetro urbano de Ribeirão Preto no início do século XX.	46
Figura 3 – Ilustração de casa meia água	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados	186
Quadro 2 – Concepções sobre sexualidade	186
Quadro 3 – Concepções sobre gênero	189
Quadro 4 – Sobre a presença de questões relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar	191
Quadro 5 – Sobre a função da escola no que se refere a sexualidade e ao gênero	195
Quadro 6 – Sobre o papel do educador com relação a sexualidade e ao gênero	198
Quadro 7 – Se constatam mudanças no papel da escola no que se refere a sexualidade e ao gênero ao longo dos anos	200
Quadro 8 – Sobre a existência de dificuldades e problemas encontrados pelos professores com relação à temática sexualidade e gênero no ambiente escolar	204
Quadro 9 – Sobre a presença da temática sexualidade e gênero na formação dos professores	208
Quadro 10 – A opinião dos professores sobre a presença da temática sexualidade e gênero na formação	210
Quadro 11 – A contribuição da abordagem sobre sexualidade e gênero na formação inicial do professor	213
Quadro 12 – Sobre a abordagem da temática sexualidade e gênero em sala de aula enquanto professor/docente	214
Quadro 13 – Sobre a reação/postura dos estudantes acerca da temática sexualidade e gênero	217
Quadro 14 – Se os professores se sentem preparados para trabalhar a temática sexualidade e gênero em sala de aula	220
Quadro 15 – Sobre o embasamento teórico, conhecimentos, ferramentas, referenciais e materiais sobre sexualidade e gênero utilizados pelos professores	222
Quadro 16 – Quanto à possibilidade/interesse em realizar cursos de formação continuada sobre sexualidade e gênero	223

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – População entre 1874 e 1934 na região da Alta Mogiana	39
Tabela 2 – Produções Agrícolas, Ribeirão Preto, 1902	52

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1.1</b>	<b>Apresentação</b>	12
<b>1.2</b>	<b>Levantamento bibliográfico</b>	14
<b>1.3</b>	<b>Os objetivos e como serão desenvolvidos</b>	16
<b>1.4</b>	<b>Sexualidade e Gênero: questão de Semântica, de Poder, de Educação – Referencial Teórico</b>	18
<b>1.5</b>	<b>Organização textual da pesquisa</b>	23
<b>1.6</b>	<b>Aspectos Metodológicos da Pesquisa</b>	24
1.6.1	Instrumentos para coleta de dados	25
1.6.2	O processo de coleta de dados	27
1.6.3	Considerações Éticas	29
<b>2</b>	<b>A (DES)CONSTRUÇÃO DA (DIVERS)CIDADE NO INTERIOR PAULISTA</b>	31
<b>2.1</b>	<b>Sobre Ribeirão Preto: início, crescimento, demandas e transformações</b>	38
2.1.1	Sobre a configuração do espaço urbano	42
2.1.2	Sobre o controle do espaço urbano e seus elementos	46
2.1.3	Sobre zelo e cuidados com o espaço urbano	50
2.1.4	Sobre trabalho, comércio e serviços	52
2.1.5	Sobre controlar as culturas no espaço urbano	56
<b>2.2</b>	<b>Sobre os aspectos históricos e urbanos de Jaboticabal</b>	61
2.2.1	Sobre os Códigos de Posturas de Jaboticabal	65
2.2.2	Sobre o controle de aspectos não urbanos	69
2.2.3	As práticas afastadas e as ameaças à cidade	70
2.2.4	Sobre controlar costumes e aspectos culturais	71
2.2.5	Sobre as práticas comerciais	72
2.2.6	Sobre a divulgação, execução e cumprimento das normas	73
<b>2.3</b>	<b>Sobre o Código de Posturas enquanto instrumento produtor de marcadores sociais</b>	74
<b>2.4</b>	<b>Uma sociedade confortável</b>	77
<b>2.5</b>	<b>Sexualidade na dinâmica urbana do interior paulista</b>	82

<b>3</b>	<b>PERVERSIDADES DO PODER: ARTICULAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO, SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO</b>	86
<b>3.1</b>	<b>A escola no contexto dos Códigos de Posturas</b>	86
3.1.1	Escola como instrumento político	87
3.1.2	Educação secundária paga	89
3.1.3	Escola voltada ao urbano, aos urbanos	90
3.1.4	Escola voltada a inspiração internacional	91
3.1.5	O controle do espaço escolar, como na urbanização	92
3.1.6	O controle do corpo	93
3.1.7	Esterilidade social e humana	99
<b>3.2</b>	<b>Sexualidade e/nos mecanismos de poder</b>	100
<b>3.3</b>	<b>Formação do interior paulista e construção de identidade</b>	107
<b>3.4</b>	<b>Aspectos formativos sobre sexualidade e gênero</b>	111
<b>3.5</b>	<b>Reflexos formativos: problemas sobre diversidade sexual e de gênero na escola</b>	120
<b>4</b>	<b>BAGAGEM, PELEJA E GIZ: O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO</b>	131
4.1	Encontros e desencontros na amplitude conceitual de sexualidade e gênero	133
4.2	Multifatoriedade, onipresença e invisibilidade sexual	137
4.3	A escola e o seu “vir a ser” perverso e enraizado	146
4.4	O vazio que semeia: problemas formativos sobre sexualidade e gênero	159
4.5	Uma luz de otimismo, oportunidades e possibilidades sobre sexualidade e gênero no ensino	169
<b>5</b>	<b>UM ARCO HISTÓRICO QUE SE ENVERGA MAS NÃO SE FECHA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	176
	<b>REFERÊNCIAS</b>	180
	<b>APÊNDICE A: QUADROS DAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS</b>	186

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentação

Finalizamos a segunda década do século XXI escrevendo sobre os problemas de preconceito a diversidades. A crença na modernidade e no cientificismo apostavam na evolução, no progresso e na resolução de muitos problemas da humanidade à época em que esta corrente de pensamento se difundiu com força durante o século XIX. E os termos utilizados são importantíssimos: evolução e progresso, ao invés de desenvolvimento, algo que delineia à frente, sem voltar para trás, que pode avançar um aspecto sem que outros também o façam. Se nem todos avançam, há seleção, privilégio. Logo, esta modernidade trouxe sim evolução e progresso, mas não desenvolvimento, e não para todos.

No século seguinte, algo parecido ocorreu com a globalização. O encurtamento de distâncias, a aproximação entre nações, o acesso a informações, uma integração geral no planeta, a partilha de informações, culturas e mercados. Por muito tempo, percebemos uma aproximação dos termos globalização e democracia em ideias veiculadas nos meios de comunicação, principalmente pela questão de participação e acesso. Afinal, na globalização é possível adquirir um produto fabricado do outro lado do planeta, além de possibilitar que (quase) todos consigam comprá-lo pela democratização dos preços. A ideia de que na globalização todo mundo participa foi fortemente construída, mas, semelhante à modernidade, não se sustentou assim.

Uma globalização que torna acessível (em parte) a uma classe pobre aquilo que concentra capital, como alguns produtos e tecnologias, por exemplo, mas que não democratiza o bom acesso a saúde, a educação e a infraestrutura:

De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a AIDS se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2001, p. 19).

Milton Santos escreveu sobre esta problemática há quase duas décadas, e tal pensamento ainda se faz presente. Aliás, se faz presente uma aproximação entre os termos modernidade e globalização. Guardadas as suas diferenças e os seus contextos históricos e socioculturais, é claro, ambos remetem a uma corrente de pensamento geradora de otimismo, que se difunde entre todos, mas que se manifesta positivamente somente para alguns, e negativamente para muitos. A modernidade gerou avanços, destruindo aquilo que estava em seu caminho para progredir: a diversidade étnica, social, cultural, ambiental, espacial (BERMAN, 1986, p. 60-71), enquanto a globalização possibilitou acesso somente para aquilo que gera concentração de capital nas mãos de quem vendeu: pensemos em uma pessoa que possui celular, mas não possui água encanada em casa, por exemplo, situação de muitos.

Portanto, chegamos no ano de 2020, concluindo uma pesquisa sobre os problemas que envolvem diversidade e educação, que talvez não existiriam se a modernidade e a globalização fossem realmente verdadeiras, tal qual a ideia fora construída e vendida (e comprada) por muitos. Chegamos a 2020 com números de violência e mortalidade alarmantes, decorrentes de certos aspectos socioculturais, entre eles, preconceitos, intolerâncias e ódio, problemas que não foram superados ao longo dos anos, e que se manifestam por meio de uma educação que foi modernizada, mas não desenvolvida. Globalizada, mas não democratizada.

Esta dinâmica embasa o cenário pelo qual se debruça este trabalho e os seus aspectos envolvidos, problemáticas históricas e globais, mas que se manifestam em diversos espaços atualmente, configurando-se à maneira das localidades, o que faz o interior paulista ser um dos focos de análise de um projeto da Capes no qual esta pesquisa se insere.

Assim, a presente pesquisa compõe este projeto maior, intitulado “Diversidade Sexual e Direitos Humanos: processos formativos e ações de professores do interior de SP”, contemplado pelo Edital Capes nº 38/2017 - Educação em Direitos Humanos e Diversidades. Tal projeto apresenta por objetivo investigar as práticas de formação continuada no trabalho com diversidade sexual e gênero empreendidas por duas Diretorias Regionais de Ensino (DRE) do interior do Estado de São Paulo, no sentido de identificar os documentos oficiais que as norteiam, mapear as concepções de sexualidade e gênero que as pautam, bem como analisar a concepção que docentes submetidos a essas diretorias possuem sobre os mesmos. Objetiva, ainda, identificar as concepções de sexualidade e gênero que pautam o fazer docente e as dificuldades encontradas pelos educadores durante a tentativa de empreender o trabalho com esta temática em suas aulas, com a intenção de elencar elementos para a construção de processos de formação capazes de colaborar para a formação de professores

para o trabalho com sexualidade e gênero no cotidiano escolar. Para a elaboração do mesmo, foram realizadas: análise documental, aplicação de questionários e entrevistas. Assim sendo, é por meio da etapa de entrevistas que este trabalho está inserido no referido projeto, processo que terá como foco a investigação da percepção de professores sobre sexualidade e gênero em suas formações.

## **1.2 Levantamento bibliográfico**

O número de pesquisadores que se debruçam em pesquisar temas que envolvem sexualidade e gênero no âmbito escolar é crescente, o que traz muitas contribuições para uma maior compreensão no que envolve tais questões. Contudo, ao mesmo tempo, também se revela que os problemas referentes a esta temática não diminuem, indicando que o sistema educacional, resiste em caminhar em uma perspectiva de uma educação favorecedora do respeito às diversidades, reproduzindo hegemonicamente os valores normativos que permeiam a sociedade, os quais são internalizados e construídos como normalidade no processo escolar. Dessa forma, aqueles e aquelas estudantes que não se identificam com os padrões socioculturais construídos e mantidos, inclusive no que se refere a sexualidade e ao gênero, são penalizados e enfrentam intenso sofrimento.

Autores como Berenice Bento, Guacira Lopes Louro, Fernando Pocahy, Priscila Gomes Dornelles, Ana Paula Leivar Brancaloni, Rosemary Rodrigues de Oliveira, Ana Flávia do Amaral Madureira, Ângela Uchoa Branco, Helena Altmann, entre outros, desenvolveram estudos que revelam a existência de muitos problemas sociais oriundos da configuração de sexualidade e gênero na qual se baseia os espaços e as práticas escolares.

As instituições escolares, assim como a vida em sociedade de uma forma geral, se alicerçam em uma configuração sociocultural baseada em uma perspectiva binária de gênero, em que são fundamentadas as práticas, os valores e os comportamentos humanos que devem corresponder ao órgão genital de nascimento da pessoa: homem = masculino, mulher = feminino, havendo uma redução da compreensão do gênero ao estereótipo associado ao genital de nascimento. Diante da intolerância decorrente dos valores sobre sexualidade e gênero construídos na sociedade, a escola, seguindo este padrão normativo, têm dificuldades em lidar com problemas de preconceito relacionados a sexualidade e ao gênero, e acaba por reproduzi-los. A produção e reprodução de preconceitos dentro da escola se manifestam, muitas vezes, como práticas homofóbicas e transfóbicas, que, além de sustentar um padrão sexual binário como normalidade, acaba por silenciar a diversidade sexual e de gênero

existente. Assim, pouco se combate a violência e a exclusão praticada contra estudantes que desviam da norma sexual padronizada, aqueles que se identificam como LGBT: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (ALTMANN, 2013; BENTO, 2011; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015; HENRIQUES; BARBOSA, 2016; LOURO, 2013; MADUREIRA; BRANCO, 2015; POCAHY; DORNELLES, 2010).

A escola é um lugar em que a diversidade sociocultural, sobretudo a sexual e de gênero, se manifesta de várias formas. Entretanto, sua estrutura não promove o respeito a essa diversidade existente, pois muitos dos aspectos que a constituem, inclusive os institucionais, não contribuem para reverter esse quadro problemático: as práticas, as atividades e os conteúdos trabalhados em salas de aula sobre sexualidade e gênero são abordados, em sua maioria, a partir da perspectiva médica e voltada às ciências biológicas, em temas como anatomia, aparelhos reprodutivos, gravidez, doenças e infecções sexualmente transmissíveis, enquanto uma concepção mais ampla de sexualidade e de gênero, que toca aspectos emocionais, identitários, socioculturais, políticos e afetivos, é mínima ou quase inexistente, o que faz fortalecer os valores já existentes, ao invés de problematizá-los e desconstruí-los (ALTMANN, 2013; MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Diante deste negativo cenário escolar acerca da diversidade sexual e de gênero, nos cabe questionar também sobre o papel do professor, em como este profissional atua estando inserido neste contexto. Desta forma, um aspecto fundamental a ser problematizado é se a temática sexualidade e gênero esteve presente em sua formação acadêmica, e de que forma esteve, sob quais perspectivas e abordagens, e se este processo formativo de professores se reflete na atuação docente em sala de aula e no contexto educacional do qual faz parte.

Na região de Ribeirão Preto existem pesquisas desenvolvidas, que envolvem questões de sexualidade nas escolas, porém, a grande maioria delas se inclina para outras problematizações: educação sexual sobre a saúde e a prevenção de doenças nas escolas, gravidez, aparelhos reprodutivos, mitos e tabus sobre o corpo e a sexualidade enquanto dúvidas práticas. Trabalhos, em sua maioria, com profissionais de saúde atuando nas escolas (CARAMASCHI, 2006; DIB, 2007; JAQUES, 2012; MARTINS, 2002; MOIZÉS, 2010; NEVES, 2003; NICOLINO, 2007; PEREIRA, 2007), o que reforça o aspecto reducionista voltado à perspectiva médica e biológica da temática sexualidade e gênero.

Já as pesquisas na área das ciências humanas e sociais produzidas na região de Ribeirão Preto procuram, em grande parte, discutir questões como feminismo, os direitos entre gêneros, crimes sexuais, representações sociais sobre homossexualidade

(CHICHITOSTTI, 2005, 2007; CONSTANTI, 2008; GOMES, 2016; MORAES; PEREIRA, 2013), porém, não inserem o âmbito escolar na temática.

Observa-se um crescimento em nível nacional de pesquisas sobre a questão de sexualidade e gênero nas escolas por parte das ciências humanas e sociais, porém, ainda há um campo a ser explorado na região que envolve as cidades de Ribeirão Preto e de Jaboticabal, localidades que possuem em seu percurso histórico aspectos importantes para levarmos em consideração nesta pesquisa com relação as suas formações enquanto cidade.

O desenvolvimento urbano das cidades paulistas proporcionou um mecanismo de processos formativos e a construção de modelos socioculturais que não permitem diferenciações de uma padronização imposta, processo que, desde pelo menos a metade do século XIX (no que se refere às elevações de vilas a municípios e aos processos iniciais de urbanização). O mesmo promoveu uma construção social baseada em valores que privilegiavam uma cultura burguesa, urbana, patriarcal, servil e de influência eurocêntrica, valores que, embutidos na prática e no cumprimento das leis municipais, passaram a ser interiorizados pelas comunidades residentes dessas localidades, desenvolvendo-se historicamente ao passar do tempo e expressando-se sob várias esferas, sobretudo, pela escola, instituição que passou a controlar as ideias, a cultura e a sexualidade dos estudantes ao passo de reproduzir a normatização ocorrida nestes processos de urbanização, os quais também serão explorados e desenvolvidos ao longo desta pesquisa (PERINELLI NETO; PAZIANI; MELLO, 2016).

Diante disso, questiona-se a permanência dos valores construídos na formação desses municípios e os possíveis problemas educacionais na abordagem e no trato atual de respeito às diversidades, nos processos de formação de professores em Jaboticabal e Ribeirão Preto, assim como suas reverberações na atuação deles sobre sexualidade e gênero no âmbito educacional.

### **1.3 Os objetivos e como serão desenvolvidos**

Visando contribuir com uma crescente bibliografia que se dedica a investigar problemas relacionados a educação e diversidades, temos como objetivo geral deste estudo investigar a temática sexualidade e gênero nos processos de formação de professores em Ribeirão Preto-SP e Jaboticabal-SP.

Busca-se analisar como foram esses processos, o alinhamento com propostas educativas oficiais, e associações da formação docente com o desenvolvimento histórico do interior paulista, o que também nos remete especificamente a:

- Investigar sob quais valores socioculturais se baseiam os primeiros conjuntos de leis de Ribeirão Preto/SP e de Jaboticabal/SP e as possíveis interferências dos mesmos no desenvolvimento da sociedade local desses municípios;
- Identificar quais são as concepções de professores sobre sexualidade e gênero, assim como possíveis permanências dos processos formativos das sociedades dessas localidades em suas percepções acerca das temáticas;
- Investigar quais são as estratégias utilizadas por professores no ensino sobre sexualidade e gênero e como, em suas percepções, as mesmas contribuem ou não para a promoção do respeito às diversidades;
- Identificar possíveis dificuldades encontradas por professores ao trabalharem o tema diversidade sexual e de gênero em sala de aula;
- Compreender as percepções dos educadores sobre os seus processos formativos, seja inicial ou continuado, para a atuação com as temáticas de sexualidade e gênero no cotidiano escolar.

Trabalhamos com uma abordagem qualitativa, e para desenvolvermos os objetivos relacionados a formação de professores e suas atuações com as temáticas, utilizamos como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com docentes do ensino fundamental e médio, que atuam nas redes de ensino de Jaboticabal e Ribeirão Preto. Já para a compreensão sobre o desenvolvimento urbano dessas duas cidades, nos recorreremos aos documentos históricos, analisando os seus primeiros conjuntos de leis: os Códigos de Posturas. No que diz respeito às propostas, alinhamentos e problematizações com relação ao âmbito formativo e escolar contemporâneo, nos debruçamos sobre documentos oficiais orientadores e curriculares sobre educação no Brasil. As fontes aqui mencionadas são necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa a partir da proposta que julgamos pertinente e das problematizações que traçamos, processo metodológico que será detalhado posteriormente.

#### 1.4 Sexualidade e Gênero: questão de Semântica, de Poder, de Educação – Referencial Teórico

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa tem como fundamentação autores que trabalham a partir de perspectivas *queer*, sobretudo no que toca a questão da construção e desconstrução da heteronormatividade.

Judith Butler, uma das principais referências em pesquisa sobre gênero e sexualidade, problematiza a questão clássica e que se tornou popular, em certa medida, de que gênero seria a construção social de um elemento natural ou biológico: o sexo, este, sendo uma espécie de pré-discurso, e o gênero um discurso construído em decorrência dele. Butler coloca em questão esta ideia, problematizando o próprio sexo enquanto elemento sociocultural (e, também, político) construído, aprofundando a discussão na própria raiz da conceituação, argumentando que não há pré-discurso (sexo anterior ao gênero), pois a própria noção de sexo, ainda que anatômica, quando transformada pela criação de um nome/conceito, já carrega valores culturais e ambientais daquele contexto em que houve tal construção semântica, sendo ele também construído (BUTLER, 2003, P. 15-49). Diante disso, quebra-se a questão de que sexo seria elemento natural humano e gênero como sendo a construção sociocultural do sexo. Logo, não haveria pré-discurso, pois inclusive um “pré” discurso é também um discurso, construído num campo discursivo, em um contexto envolvido de valores e vivências socioculturais:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado "sexo" seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2003, P. 25).

No empenho em aprofundar a questão conceitual, a autora apresenta problemas decorrentes desta ideia de pré-discurso do sexo. Se considerarmos que há uma posterior construção sociocultural sobre um aspecto (neste caso, do sexo), acabamos por colocar este aspecto primeiro como natural, como imutável, como determinante. A cristalização do sexo enquanto aspecto estático dificulta a problematização da construção e da desconstrução do gênero, pois, ao invés de desenvolver a ideia de construção sociocultural e de não determinismo, acaba por reforçar e, inclusive, justificar esta última. Nas palavras da autora:

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. (BUTLER, 2003, p. 28).

A questão de sexo e gênero nesta ampla área de pesquisa e de pesquisadores não é afirmar que não existem diferenças anatômicas e biológicas com relação aos seres humanos, mas entender que tais elementos corporais passaram a ser instrumentalizados em vias de poder na geração de diferenciações sociais, na construção de um discurso que consolidou tais distinções enquanto marcas que, já construídas, inclusive, no campo biológico (do ponto de vista de conceituação corporal), se estendem também no âmbito político e social: "[...] o gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esse significado só existe em relação a outro significado oposto." (BUTLER, 2003, p. 28).

Tal instrumentalização da sexualidade é tão complexa quanto o termo utilizado para designar este processo: a heteronormatividade.

Em um breve exercício de entendimento, ao desmembrar a palavra heteronormatividade encontramos, numa busca simples em dicionário, *hétero*, enquanto elemento que significa outro, diferente, e *normatividade*, que formula normas, regras, preceitos (de moral, direito etc.) (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2019). Uma interpretação possível a partir de tais definições, inserida a questão da sexualidade, pode versar sobre a existência de normas e regras que permeiam as relações afetivas com pessoas de sexos diferentes. A discussão do termo, por sua vez, segue este caminho, mas, obviamente, requer aprofundamento e desenvolvimento para melhor compreensão e, inclusive, constatação enquanto manifestação real no mundo.

Neste entendimento, há um processo de construção sociocultural em que a orientação sexual baseada na heterossexualidade é colocada como normal e natural, bem como as possibilidades de gênero que são restritas a homem e mulher, o que é denominado binarismo, visto que somente estes dois valores são permitidos e/ou reconhecidos dentro desta perspectiva. Assim sendo, existe um padrão modelado e limitado que permite e reproduz o masculino e o feminino enquanto sexo, homem e mulher enquanto papel social de gênero, e as relações sociais e afetivas que podem/devem existir entre eles: homem masculino com mulher feminina. Logo, qualquer performance, manifestação ou configuração de sexualidade e gênero diferente das previstas nesta norma são excluídas, ignoradas e marginalizadas, caso

dos LGBTQIs: lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, transgêneros, travestis, *queer* e *intersex* - a sigla mais comumente utilizada é LGBT, adotada desde 2008 no Brasil, alteração que deu lugar ao antigo termo GLBT, que coloca em primeiro lugar a inicial "L" em referência a palavra "lésbicas", pela dupla discriminação que sofrem por serem homossexuais e também mulheres. Utilizamos a nomenclatura LGBTQI pelo seu poder de abertura e alcance na possibilidade de identificação de diversos grupos, assim como a não necessidade de especificação com nenhum deles, ou a proximidade com mais de um, como o "Q" de Queer.

Tratando-se de uma normatividade, este padrão heterossexual se manifesta em diversas representações presentes no dia-a-dia, nas instituições sociais, políticas e religiosas, nas práticas culturais, na arte e nos comportamentos, desta forma, consolidando-se como normal e única possibilidade de orientação sexual, sendo qualquer outra possibilidade considerada incorreta ou estranha.

Para Butler, este processo sociocultural envolve, inclusive, a correspondência entre sexo, gênero e desejo. Inserindo a psicanálise e o estruturalismo em sua análise, a autora discorre sobre os processos psíquicos decorrentes da criação dos graus de parentesco, que deslocam, transferem ou reconstroem o desejo sexual e afetivo de um indivíduo para outros sujeitos externos a sua relação familiar e diferentes de seu sexo e gênero (BUTLER, 2003, p. 61-118), em um processo de internalização das normas culturais e legais seculares de parentesco que contribui para a construção de uma matriz heterossexual, direcionando, assim, por meio de permissões e proibições, os alinhamentos acerca das manifestações afetivas.

Além da esfera mental e psíquica, Butler problematiza também, na esfera sociológica, o movimento feminista, uma vez que a busca por uma representatividade política e imagética requereu a consolidação da mulher enquanto sujeito, processo que inflamadamente fundamentou esta luta por muito tempo, mas que se arriscou ao produzir um sujeito, na possível cristalização da causalidade do eixo sexo/gênero. Ao se tentar construir a mulher neste movimento, seu sujeito e sua representação (BUTLER, 2003, p. 17-18), chega-se a um percurso que também gera interferências quando se discute a desconstrução de gênero à luz da problematização do sexo enquanto pré-discurso, constituindo-se em um delicado e duro exercício de reconhecer que talvez a luta feminista contra a opressão masculina, machista e patriarcal, pode ampliar e reforçar as oposições de gênero, consolidando o pré-discurso do sexo e restringindo suas possibilidades de desconstrução/construção. Em outras palavras, limitando as possibilidades de diversidade de gênero.

Consolidar a correspondência entre sexo, gênero e desejo, sobretudo do ponto de vista de papéis sociais entre homem e mulher, significa consolidar as relações heteronormativas, processo instrumentalizado também na esfera política. Segundo Michel Foucault, houve um grande esforço do governo inglês (e, conseqüentemente, dos governos ocidentais influenciados pelo modelo produtivo inglês) pós-revolução industrial em normatizar, controlar e cuidar da saúde das pessoas e vigiar suas relações afetivas e sexuais também do ponto de vista moral, visto que a manutenção do sistema produtivo dependia da boa saúde dos corpos e, inclusive, da reprodução e descendência deles, para que houvesse a continuidade das relações de subordinação da classe popular operária à burguesia sem que o sistema produtivo corresse algum risco, processo que envolveu instituições religiosas, médicas e jurídicas (FOUCAULT, 1988).

Tal interesse político sobre a sexualidade encontrou campo fértil nas instituições que compõem as sociedades, por isso, a consolidação da heteronormatividade também ganhou espaço nas escolas, processo que Guacira Lopes Louro denomina de pedagogias da sexualidade (LOURO, 2013).

Sendo a escolarização grande instrumento político na formação de valores e princípios das pessoas que fazem parte de uma sociedade, percebeu-se que, desde muito cedo, as escolas se baseiam em representações heteronormativas no desenvolvimento de seu espaço, de seus valores morais, de suas práticas didático-pedagógicas e em suas demais atividades, construindo e consolidando tal modelo na formação de seus estudantes. Louro aponta que o disciplinamento educacional dos corpos é sutil e discreto, mas que constrói sujeitos que reproduzem comportamentos masculinos e femininos, processo amparado e continuado por outras instituições políticas, sociais e culturais, constituindo a fixação de identidades baseadas na heterossexualidade (LOURO, 2013). Este cenário, segundo Berenice Bento (2011), gera a negação de outras identidades divergentes daquelas construídas sobre a matriz heterossexual, processo gerador de preconceitos, exclusão e violências contra sexualidades dissentes.

Diante desta complexa construção que envolve fatores históricos, sociais, culturais, políticos, psíquicos e educacionais, construiu-se também uma inteligibilidade acerca das relações que envolvem sexualidade e gênero, segundo Butler (2003, p. 37), ao considerar que "as 'pessoas' só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero". Esta constatação, muito associada a sociologia e a filosofia, traz a leitura de que há normas presentes nas estruturas da sociedade as quais devemos nos identificar, nos reconhecer ou nos adaptar, para sermos reconhecidos e

considerados existencialmente dentro deste meio. Construções sociais, claramente, que nos "permitem" existir afirmativamente dentro da sociedade, como faixa etária, etnia, profissão, ocupação, classe social, estética visual, condições anatômicas e, a principal e primeira delas, constatada antes mesmo do nascimento de uma pessoa (no mundo contemporâneo), o gênero:

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (BUTLER, 2003, p. 38).

Tal inteligibilidade se sustenta nesta complexa rede de construção e manutenção da heteronormatividade, que também se apoia noutro processo: o patriarcado. A discussão sobre o patriarcado ou patriarcalismo comumente é mais presente em questões de desigualdade e/ou opressão entre gêneros, não tão relacionada a questão da diversidade sexual e de gênero.

Heteronormatividade não é a mesma coisa que patriarcado. Entretanto, cabe considerar sua interferência e contribuição na construção da heteronormatividade, uma vez que o processo de dominação e empoderamento centrado no homem consolidou a figura masculina, a opressão e o oposicionismo da mulher, a cristalização dos gêneros e seus papéis sociais, limitando a flutuação e as possibilidades e manifestações de sexualidade e gênero. Saffioti chama a atenção para a naturalização de processos socioculturais, em que as construções históricas (que a autora denomina de “resultados da história”) acerca da mulher quanto a função materna, a atribuição doméstica e o acúmulo de atividades com o mundo do trabalho constituiu uma identidade básica que permeia as mulheres, independentemente da classe social, processo que configurou marcadores sociais sobre a mulher e também sobre o homem, sujeito este atuante no espaço público e externo, consolidando representações acerca dos gêneros e do binarismo de gênero, visto que as possibilidades de performatividades de gênero encontram-se delimitadas, para o homem e para a mulher, pelo patriarcado durante, pelo menos, seis milênios (SAFFIOTI, 1987, p. 5-41) – o trabalho de Heleith Saffioti é utilizado enquanto conteúdo e esclarecimentos sobre o patriarcado, os quais contribuem e são relevantes para construção de nosso entendimento. Estamos cientes sobre as leituras críticas que existem acerca de suas concepções sobre sexo e gênero, entretanto, não é nossa proposta problematizá-la filosófica e/ou semanticamente, apesar de reconhecermos tais aspectos.

Desta forma, não podemos ignorar a relação e as interferências do patriarcado com a heteronormatividade, uma construção sociocultural milenar que envolve a consolidação de sexo e gênero em vias de poder, processo que contribui para a limitação existente e restritiva diante de múltiplas possibilidades de gênero e orientações sexuais.

## 1.5 Organização Textual da Pesquisa

Apresentados os fundamentos básicos da pesquisa, procuramos construir uma composição dissertativa que estruture nossas problematizações e objetivos traçados.

Após apresentarmos aspectos metodológicos como um primeiro capítulo, construimos no **capítulo dois** uma análise histórica sobre Ribeirão Preto e Jaboticabal, discutindo sobre o desenvolvimento de ambas as cidades e a construção de valores socioculturais e morais pertencentes à formação das populações locais, a imposição de padrões de sociedade, vivência e convivência por meios das leis municipais, que passaram a controlar tudo o que se desviasse do modelo de civilização desejado nas duas cidades.

O **terceiro capítulo** versa sobre o âmbito educacional e escolar, numa perspectiva histórica acerca dos problemas atuais sobre intolerância e diversidades, visto que as escolas no período que permeia os séculos XIX e XX no interior paulista passaram a reproduzir os valores promovidos pelas leis municipais (os Códigos de Posturas) nas suas práticas de ensino, consolidando-se marcadores sociais em várias esferas, sobretudo na conservação dos papéis sociais de gênero, refletindo-se na escola a mesma lógica excludente que funcionava no espaço urbano. Esta análise histórica nos permite observar melhor os aspectos atuais, uma relação de permanência temporal existente com os problemas educacionais sobre sexualidade e gênero, que se apresentam na formação, no currículo escolar, nas propostas pedagógicas e na reação diante do ensino sobre a temática hoje.

No **capítulo quatro**, procuramos apresentar os dados coletados por meio das entrevistas com os professores. Informações acerca de suas compreensões acerca de sexualidade e gênero e de como esta temática se fez presente em sua formação e também no contexto escolar em que atuam, bem como seus desdobramentos, problemas, dificuldades e principais aspectos apontados durante as entrevistas.

As **considerações finais** pontuam reflexões e possibilidades sobre a pesquisa e diante do cenário abordado como um todo no que envolve os processos formativos, a educação escolar e a diversidade sexual e de gênero. Finaliza-se o trabalho com os quadros de entrevistas presentes em **anexo**. Com esperança de contribuição para o leitor, inicia-se, na

próxima página, os primeiros aspectos da pesquisa, seguidos pelos demais capítulos de desenvolvimento.

## **1.6 Aspectos Metodológicos da Pesquisa**

Empregamos uma perspectiva qualitativa de investigação, por ser uma proposta de ampla abordagem, considerando ser essencial relacionar o fenômeno estudado aos aspectos que constituem o contexto onde ele está inserido. Este pressuposto possibilita uma compreensão mais complexa, no que diz respeito às esferas que compõem a realidade humana, contribuindo para o entendimento dos problemas (os traçados e os encontrados durante o processo de pesquisa) e para o distanciamento de análises meramente descritivas, estatísticas, lineares e/ou generalizantes, de cunho positivista, as quais não entendemos como adequadas para os objetivos propostos nesta pesquisa (ALVES, 1991, p. 53-61). Isto porque compreende-se a realidade como sendo composta de significados humanos construídos socialmente, aspectos fundamentais para um amplo entendimento dos fenômenos pesquisados, processo que seria diminuído, ou até perdido, em uma análise que contabilizasse e isolasse os objetos investigados.

Esta perspectiva metodológica leva em conta que o pesquisador também está inserido neste processo, afastando a ideia de neutralidade científica. Pesquiso porque sou professor, vivo e estou mergulhado na área de ensino, e este é um dos fatores que me motiva a investigar alguns dos problemas que compõem esta área, da qual participo e interajo também como pesquisador, como aponta Alda Judith Alves (1991, p. 55). Sendo assim, é inegável a minha própria imersão neste campo, a minha relação com a pesquisa e com os fenômenos e problemas pesquisados, muitos dos quais também vivencio e faço parte, o que contribui para a identificação e sensibilidade quanto a forma de olhar, abordar e caminhar junto dela.

Entretanto, isso não significa uma ausência de rigor teórico e metodológico neste percurso. É necessário ter ciência do próprio lugar de pesquisador e grande atenção quanto aos processos e etapas de coleta, abordagem e análise dos dados, com o cuidado necessário em reconhecer nossa própria construção e posição sociocultural e histórica, a fim de que isso não interfira negativamente na análise dos resultados, o que implica no estudo e na disciplina sobre fundamentos, teorias e métodos, o que possibilita construir uma análise que considera a contribuição da imersão do pesquisador no processo de investigação, no que diz respeito a um olhar que contribui neste percurso, ao ponto que tal condição não interfira ou manipule negativamente o trabalho.

Outro aspecto importante a ser considerado na pesquisa qualitativa é a sua possibilidade de variabilidade interna (ALVES, 1991, p. 55-56). Sendo um processo contínuo, esta abordagem admite mudanças que podem ocorrer no percurso deste trabalho, não impossibilitando o surgimento de novas perguntas ou o rearranjo de certos elementos dentro dos parâmetros da pesquisa, aspectos e descobertas que podem aparecer durante a investigação, condição aceitável dentro da complexa realidade humana e social. Trata-se de um ajustamento fundamentado em bases teóricas e metodológicas e que, portanto, continua envolvendo disciplina e aprofundamento.

### 1.6.1 Instrumentos para coleta de dados

Como instrumento para coleta de dados, empregamos o uso de entrevistas semiestruturadas com professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio pertencentes às Diretorias Regionais de Ensino de Jaboticabal/SP e de Ribeirão Preto/SP. A entrevista semiestruturada configura-se como um diálogo, que ocorre a partir de um roteiro de base, nos auxiliando na condução da interação discursiva com os docentes participantes, sobremaneira na abordagem de assuntos pertinentes à pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A utilização deste instrumento objetiva sabermos sobre as compreensões dos professores entrevistados acerca da temática Sexualidade e Gênero na formação inicial, suas concepções sobre a própria formação, sobre esta temática e sua presença no ambiente escolar, bem como suas opiniões e experiências de ensino e aprendizagem ao trabalharem a temática em sala de aula: almeja-se a possibilidade de o entrevistado tocar em pontos de discussão fundamentais a partir de certos direcionamentos feitos, mas sem que o roteiro/questionário seja rígido a ponto de inflexibilizar a entrevista, numa condução que propicie o aparecimento de categorias e dimensões voltadas ao interesse da pesquisa, considerando que questões relevantes podem surgir durante este processo e serem integradas à investigação (MINAYO, 2001) - a proposta de roteiro para as entrevistas está anexa, ao final do texto.

Segundo Lüdke e André (1986), o roteiro de entrevista deve apresentar certa ordem lógica e também psicológica, de modo a garantir uma sequência coerente e coesa entre os diversos assuntos abordados ao longo da interação entre entrevistador e entrevistado. Porém, em sua modalidade semiestruturada, a entrevista deve se mostrar flexível, de maneira a possibilitar o exame e a investigação de outros elementos que, por ventura, surjam durante a interação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Para o desenvolvimento desta investigação, elaboramos um roteiro de entrevistas com vistas a explorar as compreensões dos professores pesquisados sobre a presença e a abordagem da temática da diversidade sexual e de gênero numa perspectiva de: (a) promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual e de valorização da igualdade de gênero; (b) emancipação e reconhecimento de direitos sexuais e da sexualidade como fator de construção de conhecimento; (c) questionamento de concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de caráter biológico; (d) questionamento acerca das situações vividas por homossexuais e transgêneros e da desigualdade nas relações de gênero.

Propomos investigar, ainda, as concepções acerca das possibilidades de transformação de rotinas escolares numa perspectiva de problematização de lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão identificando, na perspectiva desses sujeitos, que alterações são necessárias nos cursos de formação para professores.

Também como instrumento para coleta de dados empregamos o uso de fontes documentais (PINSKY, 2005), tais como os documentos históricos das leis municipais de Ribeirão Preto e Jaboticabal e os documentos oficiais e curriculares que orientam e normatizam a área educacional.

A pesquisa em documentos oficiais educacionais é necessária para verificarmos se as políticas públicas e parâmetros curriculares sobre diversidade sexual e de gênero estão integradas e associadas à formação, à experiência e à concepção dos professores participantes, documentos estes que são de domínio público e de acesso livre, bem como a problematização dos próprios documentos educacionais e curriculares, se estão adequados ou não à realidade, e em que medida contribuem para promover uma educação que combata problemas relacionados a preconceitos e intolerâncias relacionados à sexualidade e gênero.

Para a pesquisa histórica sobre a normatização urbana, utilizamos os conjuntos de leis municipais denominados Códigos de Posturas dos dois municípios, que estão disponíveis no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto (APHRP), em três versões (as de 1889, 1902 e 1921), e também no acervo pessoal de um memorialista em Jaboticabal, no caso desta cidade. Sendo a pesquisa qualitativa uma abordagem que se debruça no ambiente natural onde se dá o fenômeno para a coleta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994), justificamos a pesquisa histórica pela importância de investigar o desenvolvimento ocorrido nas localidades em que estão inseridos os professores, processo este que carrega aspectos importantes sobre a formação sociocultural que permeia o corpo social, elemento fundamental para que possamos compreender melhor os problemas presentes atualmente nestes espaços.

### 1.6.2 O processo de coleta de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural onde se dá o fenômeno e, por meio de dados descritos pelas pessoas, como depoimentos, entrevistas e gravações, o pesquisador busca compreender o significado das vivências dos/as entrevistados/as na situação estudada, tendo um interesse mais acurado pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

A pesquisa foi elaborada com base em materiais advindos de entrevistas, documentos oficiais e curriculares sobre educação e acervo histórico de leis municipais, elementos necessários, que fundamentam as problematizações traçadas.

Entrevistamos um número total de doze professores. A princípio, para o acesso a esses professores, contávamos com o funcionamento das etapas anteriores do mencionado projeto aprovado pela CAPES, já em desenvolvimento, em um processo de busca e triagem realizado por meio de formulários e questionários aplicados por outros pesquisadores deste grupo, um trabalho que, por meio das Diretorias de Ensino, promoveria a difusão desses questionários para as escolas visando alcançar, desta forma, um número expressivo de professores que, ao responderem tais documentos, tornariam possível a busca e o acesso às entrevistas, a partir do que fora respondido.

Entretanto, devido a troca de alguns colaboradores responsáveis pela gestão educacional municipal nas Diretorias de Ensino, processo ocorrido pelas mudanças de cargos nas prefeituras e secretarias após períodos eleitorais, e levando em consideração o panorama político vivenciado no país que impulsiona o ataque à educação sexual nas escolas e a acusa como “ideologia de gênero”, tivemos dificuldades acerca de acesso à informação junto a burocracias políticas e administrativas, fazendo com que esta etapa de busca através de formulários fosse interrompida. Diante desta situação, fomos conduzidos a utilizar outros recursos, buscando contatos por meio de professores e pessoas ligadas a área de ensino, que atuassem ou tenham atuado na última década nas redes municipal ou estadual no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, e afirmassem trabalhar ou terem trabalhado, em algum momento, a temática sexualidade e gênero em sala de aula, e/ou que poderiam indicar educadores que trabalhassem este assunto. Desta forma, encontramos professores por meio de indicações, telefonemas e redes sociais, que se mostraram disponíveis e dispostos a contribuir com a pesquisa, um processo de busca e de colaboração que resultou no número atual de doze entrevistas feitas.

Esta situação ocorrida na pesquisa se mostra coerente com o método que será empregado para a análise de dados: a Análise Textual Discursiva, considerada uma metodologia aberta na medida em que permite o ajustamento a partir das questões que surgem na análise dos dados, não estando presa a rigidez metodológica, no sentido de não permitir aberturas ou flexibilidades diante de novas situações (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Isso não significa que seja uma metodologia pouco confiável ou vulnerável, mas que ganha vida durante a pesquisa, que considera a movimentação dos processos que a constituem. Pode ser considerada insegura somente se inserida na tradicional perspectiva de verdade científica, de métodos rígidos que visam, desde o início, o produto final. A concepção de ciência considerada aqui é de construção, inclusive do próprio método, à medida que os dados vão surgindo e indicando possibilidades e caminhos: sabemos o que vamos perguntar, mas não sabemos o que irão responder. Portanto, não existe pesquisa pronta desde o início.

Para a análise de dados coletados a partir das entrevistas, utilizaremos a Análise Textual Discursiva, método que promove elaborar a reconstrução dos elementos investigados em uma nova compreensão por parte do pesquisador. Desta forma, esta metodologia nos possibilita desconstruir os conjuntos de dados obtidos, realocar certas unidades identificadas, categorizar os significados articulados e reorganizá-los mediante novas interpretações construídas, a partir do deslocamento feito entre os dados obtidos e a referência metodológica (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Entendemos como adequados para esta etapa os passos propostos pelas autoras para operacionalização da análise de dados:

- Ordenação dos dados: transcrição e organização das informações obtidas nas entrevistas;
- Classificação/Unitarização dos dados: identificar as informações ou conjuntos de informações relevantes dos relatos obtidos feitos (as unidades de significado) para que possamos construir categorias de análise direcionadas aos questionamentos que colocamos por meio da discussão teórica;
- Análise final: a análise final dos dados visando articulá-los com os conhecimentos levantados pelos referenciais teóricos e com os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Para análise dos documentos históricos municipais e dos documentos educacionais e curriculares, esforçamo-nos em perceber nessas fontes suas minúcias, nos atentando aos

aspectos ou significados menos vistosos ou aparentes, inspirados pelo recurso do paradigma indiciário explorado por Carlo Ginzburg (1989). Por meio do exercício de tentar enxergar nas entrelinhas documentais, investigamos elementos interessantes que contribuem para o maior entendimento do fenômeno estudado, o que nos possibilita compreender associações e inter-relações entre as fontes escritas e as fontes orais advindas das entrevistas, permitindo-nos observar um envolvimento entre passado e presente na problemática proposta.

Esta metodologia possibilita conduzir uma análise que articule e aproxime os critérios científicos com a realidade sociocultural estudada e vivenciada, visto que a própria concepção dos entrevistados sobre a formação e a temática sexualidade e gênero compõem a sua experiência no ambiente escolar, o que é importante para prevalecer o olhar do próprio sujeito sobre o assunto para que, posteriormente, sejam feitas as associações e problematizações por parte do pesquisador com base em suas hipóteses levantadas (SPIVAK, 2010).

### 1.6.3 Considerações Éticas

A participação no estudo ocorre mediante a leitura, explicação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) que se baseia na resolução N° 466/2012 do CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa), que prevê o respeito à dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; e os dispostos da resolução N° 510/2016 (CONEP) sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo a utilização de dados diretamente obtidos junto aos participantes, que possam acarretar algum tipo de risco; e ressalta, ainda, sobre a anuência dos participantes da pesquisa, presente em ambas as resoluções citadas.

Levando em consideração que nosso sujeito é o professor, sendo nossa preocupação entender as percepções de um grupo de professores e não da(s) escola(s) em si, as entrevistas estão sendo realizadas independentes das instituições de ensino, não sendo necessários documentos de anuência por parte delas.

Em caso de desconforto psicológico, o/a participante será encaminhado/a a um serviço de atendimento psicológico vinculado ao Sistema Único de Saúde, em seu município, serviços públicos que serão identificados previamente à realização das entrevistas, considerando que os entrevistados/as são de municípios distintos.

Aquelas que concordarem em participar serão esclarecidas de que se trata de uma participação voluntária e que poderão desistir da mesma a qualquer momento que desejarem. Também serão informadas que será garantido o anonimato daquelas que concordarem em participar. Os nomes assumidos para os sujeitos entrevistados serão fictícios, bem como serão omitidos dados que possam identificá-los. Ressaltar-se-á, ainda, que a não concordância com a participação não implicará em qualquer prejuízo para elas, seja no âmbito escolar ou externo a ele. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa.

## 2 A (DES)CONSTRUÇÃO DA (DIVERS)CIDADE NO INTERIOR PAULISTA

### Aspectos sobre o Brasil e o interior paulista no contexto do século XIX

O contexto paulista está associado ao contexto do século XIX sob várias formas: as mudanças políticas, com as independências na América e o presidencialismo; as transformações econômicas em uma dinâmica global após a Segunda Revolução Industrial; e as inovações científicas pautadas em novos inventos e tecnologias incorporaram, também, a constituição social e cultural, impactando o planeta como um todo, ou pelo menos as nações que se interligavam assim.

As transformações ocorridas neste período no Brasil, sobretudo as nutridas pelos ideais republicanos, tiveram em si muitos desses elementos como inspiração e interferência, e geraram efeitos no âmbito nacional e também nas localidades. Guardadas as particularidades de cada local, as políticas e os desejos republicanos interferiram na formação das cidades brasileiras, sobretudo as do interior paulista, incluindo Ribeirão Preto e Jaboticabal (PERINELLI NETO; PAZIANI; MELLO, 2016).

As mudanças ocorridas entre a decadência do Império e a Proclamação da República guardam uma característica em comum: a inspiração da modernidade. Podemos entender a modernidade a partir do pensamento de Marshall Berman (1986, p. 15):

Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos.

Este processo de mudanças e transformações percorreu lugares distintos sob uma corrente de pensamentos e ideias que acabou se configurando enquanto práticas vividas, visíveis e sentidas, sobretudo no Ocidente, o que influenciou o contexto brasileiro. Vejamos que a modernidade, mesmo em sua viagem histórica e geográfica diversa, preservou uma característica comum, que foi a transformação destrutiva de uma nova ordem sobre as antigas, porém, isso se configurou mediante às particularidades locais, em como cada lugar vivenciou esse processo.

Neste cenário de mudanças, podemos citar a economia cafeeira de alcance global frente as antigas produções restritas à exclusividade colonial; a urbanização das cidades sobre

o espaço majoritariamente rural do país; a imigração europeia na transição sobre a mão de obra negra escravizada; o presidencialismo sobrepondo-se à monarquia imperial; a ferrovia superando a tração animal, e a chegada do telefone, ambos modificando as distâncias de transporte e comunicação.

Tais elementos implicavam em uma troca simbólica do velho pelo novo, do arcaico pelo moderno, indicando que os traços coloniais do passado brasileiro, como o escravismo, a monarquia, a economia colonial, e as culturas indígena, negra e rural, deveriam ser afastados, esquecidos, sobrepostos por novos elementos.

Até o final do século XIX, grande parte do Brasil ainda era majoritariamente agrária. Desvincular o país desta perspectiva era um dos objetivos, pois esses traços que remetem ao campo foram, ao longo da História, percebidos como “lugar de atraso, ignorância e limitação”, e deveriam dar lugar a uma cultura urbana, que remetesse a vida na cidade, o “centro de realizações – de saber, comunicações, luz” [...] e “lugar de barulho, mundanidade e ambição” (WILLIAMS, 1989, p. 11).

Em outras palavras, a transformação de elementos que gera destruição de outros, como apontado por Berman.

Este processo moderno que envolveu tanto uma efervescência de ideias e projetos no âmbito ideológico quanto ao empreendimento de políticas públicas pelo governo se fizeram presentes nas localidades ao serem difundidas entre capitais, cidades e municípios, gerando interferências diversas na vida das pessoas, sobretudo na região paulista, que vivenciou um ambiente comandado por forças políticas nutridas pelos anseios da modernidade, que se materializaram, dentre tantas vias, nas maneiras pelas quais se constituiu a gestão pública dos municípios paulistas, na virada do século XIX para o século XX.

Foi neste período que se apresentou um conjunto de elementos importantes que fizeram parte da História do interior paulista: a economia cafeeira, a imigração e o transporte ferroviário, contribuindo para uma reconfiguração sociocultural nos municípios (PAZIANI, 2004) e que, vinculados às transformações políticas do contexto republicano, acompanharam também, à maneira de cada localidade, o crescimento populacional.

A economia cafeeira atraiu muitos estrangeiros para o Brasil. Este produto, responsável por colocar a região paulista e, principalmente, Ribeirão Preto, no patamar internacional como um dos principais produtores de café (se não o principal), não demandava alto investimento produtivo nem grande tecnologia: a escravização e a violência sobre os imigrantes e uma certa simplicidade produtiva contribuía para um significativo retorno. Outros produtos que já foram carro-chefe no Brasil como o açúcar, por exemplo,

demandavam um sistema produtivo mais caro e complexo, ou não tinham tamanha possibilidade de expansão e alcance comercial devido, entre outras coisas, à relação de exclusividade colonial, como o fumo, o couro ou o arroz, além do próprio açúcar, por exemplo. Além disso, a trajetória da classe empresarial em tentativas empreendedoras passadas, com outros produtos, contribuiu enquanto experiência administrativa para promover o negócio do café (FURTADO, 2003).

Este cenário foi fundamental para o sucesso da economia cafeeira, e as fazendas de café do interior paulista fizeram parte dos grandes destinos para se trabalhar, recebendo, em especial, italianos.

A imigração, sobretudo a europeia, foi promovida gradualmente a partir da segunda metade do século XIX pelo governo imperial brasileiro (e depois pelo republicano), após as iniciativas privadas de cafeicultores, enquanto uma abolição lenta e gradual da escravatura também acontecia com a Lei Eusébio de Queiroz (1850), a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei do Sexagenário (1885), até a abolição total de 1888 com a Lei Áurea (CALSANI, 2010), fatores que facilitaram a questão da mão-de-obra produtiva, ao menos em tese, pela quantidade de pessoas disponíveis para o trabalho.

Esses dois processos, imigração e abolição da escravatura, compuseram a questão de aumentos populacionais na região, e a relação dessas pessoas com o espaço urbano, em plena construção, passou a ser controlada de várias maneiras e sob vários ângulos.

A presença marcante destes elementos foi um aspecto comum em grande parte dos municípios paulistas na virada para o século XX. Entretanto, a cafeicultura, a imigração europeia, a ferrovia e o aumento demográfico não se relacionaram da mesma maneira em todas as localidades, o que nos remete ao pensamento de Milton Santos (2006, p. 213):

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...] Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade”.

Veremos, no decorrer do trabalho, que os elementos pertencentes à história do interior paulista são muito parecidos e, em certa medida, são os mesmos. Porém, a relação entre eles e a forma como se articularam foi diferente em Ribeirão Preto e em Jaboticabal.

O desenvolvimento urbano do interior paulista foi marcado pelas intervenções dos conjuntos de leis urbanísticas denominados Códigos de Posturas, que foram aplicados em muitas cidades. Por meio deles, os poderes municipais instituíram normas a serem seguidas obrigatoriamente nos espaços urbanos, configurando a imposição de um padrão em todos os elementos que compunham os municípios.

Criados entre o final do século XIX e início do século XX, os Códigos de Posturas geraram grande interferência, para além da cidade em si, na vida das pessoas, constituindo-se, também, como um código moral, além de urbanístico.

A atenção dos Códigos de Posturas recaiu sobre o espaço urbano, ambiente de convivência, de sobrevivência, de diversidades. A relação humana com este espaço ultrapassa o caso do interior paulista e a virada para o século XX, ocorrendo há tempos distantes e em lugares distintos.

Uma relação de sobrevivência das pessoas com a rua já ocorria na Europa. Segundo Fernand Braudel (1996, p. 58): “os mascates são mercadores, quase sempre miseráveis, que ‘levam no pescoço’, ou muito simplesmente nas costas, parcas mercadorias”, o que indica a rua, lugar deste trabalhador itinerante, um lugar que abriga pessoas, entre tantas situações, na mesma condição dele, de miserável.

Sérgio Buarque de Holanda (1965, p. 12) discorre que os mascates franceses “vão ser vistos na província fluminense bem mais tarde, durante a grande fase do café, a percorrer as fazendas com suas bugigangas e quinquilharias do Velho Mundo”, que vieram junto a família real portuguesa para o Brasil, processo que gerou grandes transformações no Rio de Janeiro, inclusive, aumentando o contato entre pessoas de diferentes etnias e culturas, encurtando as distâncias físicas existentes entre elas, mas não as sociais. Assim, também, no caso de São Paulo:

Os espaços da cidade, portanto, passaram a ser mais intensamente ocupados para trabalho, divertimentos e sociabilidades, graças a atividades de algum modo relacionadas à economia de abastecimento [...]. Entre as elites, a coexistência também foi fundamental na defesa de cargos, privilégios, posições de pensamento e oportunidades favoráveis. Para a grande maioria de pobres, mestiços, mulheres, forros, escravos e índios, foi mecanismo de sobrevivência material e social. (MOURA, 2005, p. 84-109).

Neste caso, apresenta-se que essa coexistência serviu para a afirmação de um grupo social diante de outros, quando, do contato, evidenciam-se as diferenças sociais, culturais, econômicas, enquanto o outro afirma sua posição de sobrevivente.

Diante desta amplitude quantitativa e qualitativa de grupos sociais compartilhando um mesmo espaço, seria inevitável que houvesse uma forma de restrição praticada por parte daqueles que detêm o poder sobre um local. Segundo Ilana Blaj, houve um aumento na fiscalização da rua em São Paulo, porém, não com o objetivo de expulsar, mas de controlar as pessoas e suas atividades, para que permanecessem ali, diante de sua importância para o funcionamento da localidade (BLAJ, 2002).

Tais situações apontam para o compartilhamento dos espaços e caminhos públicos por pessoas diversas e, também, para a uma vigilância entre as partes. Esta carga histórica que recai sobre a rua também se arrasta para o interior paulista e, não atoa, os Códigos de Posturas apresentam grande esforço dos poderes municipais em controlar não só esses espaços, mas, principalmente, os elementos que dele fazem parte.

Há uma relação histórica entre a quantidade de pessoas e a necessidade de controle por parte de autoridades governamentais.

Bresciani afirma que a quantidade demográfica foi um problema bastante abordado pelos estudos sobre Urbanismo para o planejamento das cidades no século XIX (BRESCIANI, 2009), e esta relação entre crescimento populacional e necessidade de controle se expressa no contexto paulista, pois o surgimento das novas demandas despertaram a atenção dos poderes municipais para pensarem sua administração urbana e o controle das cidades em todos os seus elementos, processo denominado de “biopoder” por Michel Foucault (1988), em que o corpo e a vida das pessoas tornam-se alvo das políticas públicas de controle, visando a manutenção do sistema produtivo, algo que será discutido no decorrer da pesquisa.

Já Fernand Braudel constatou que havia, na Europa moderna, uma preocupação que relacionava o crescimento populacional gerando impactos na produção e no consumo de alimentos: “Mas é por toda a parte, e não apenas do século XV ao século XVII, que as progressões demográficas implicam, para além de um certo nível, um recurso acentuado aos alimentos vegetais. Cereais ou carne, a alternativa depende do número de pessoas.” (BRAUDEL, 1996, p. 89).

Segundo Lewis Mumford (1998), alguns estados europeus a partir do século XIV adotaram a coerção como uma forma de controlar o crescimento populacional e territorial de seus reinos: O autor chama atenção sobre um período posterior, para a adoção de um planejamento urbano de inspiração militar, em que as ruas tivessem tamanho e formato propícios ao tráfego de soldados, privilegiando a ação do exército sobre a população:

Em vista da importância do exército para as classes dominantes, não é de admirar que o tráfego militar fosse o fator determinante do novo planejamento das cidades, desde a primeira mutação, em Alberti, até a sobrevivência final, no traçado dos bulevares de Haussmann, em Paris. O efeito estético das filas regulares e da linha reta de soldados é realçado pela regularidade da avenida: a linha de marcha ininterrupta contribui muito para a demonstração de força, e um regimento que assim se movimenta dá a impressão de que irromperá através de uma muralha, sem perder o passo. Tal é, decerto, exatamente a crença que o soldado e o príncipe desejam inculcar na população: ajuda-os a mantê-la em ordem, sem chegar a um exercício verdadeiro de força, que sempre contém a possibilidade clara de

que o exército possa ser levado de vencida. Mais ainda, em ruas irregulares, mal pavimentadas, com grande quantidade de pedras soltas e lugares de esconder, as formações espontâneas de pessoas não treinadas levam vantagem sobre uma soldadesca adestrada: os soldados não podem atirar pelas esquinas nem podem proteger-se contra tijolos caídos do alto de chaminés, diretamente acima de suas cabeças; precisam de espaço para fazer manobras. Não foram as antigas ruas medievais de Paris um dos últimos refúgios das liberdades urbanas? Não admira que Napoleão III sancionasse a destruição das ruas estreitas e dos *cult-de-sacs* e o arrasamento de bairros inteiros, para criar amplos bulevares: era essa a melhor proteção possível contra ataques partidos de dentro. Para governar apenas pela coerção, sem consentimento afeiçoado, é preciso que se disponha do cenário urbano apropriado. (MUMFORD, 1998, p. 401)

As características urbanísticas citadas por Mumford sobre as cidades europeias se fizeram presentes nas cidades do interior paulista, com uma ordem estética e geométrica delineada em ruas e avenidas, distribuídas em quadriláteros, proporcionando uma regularidade de trânsito e um amplo campo de visão, privilegiando maior controle e vigilância sobre o espaço e sobre as pessoas que fizessem uso dele.

A medida que as cidades se desenvolveram ao longo da História, desenvolveu-se também uma cultura urbana que, principalmente após a Idade Moderna, ganhou novos elementos que modificaram a dinâmica deste espaço, difundindo uma forma de organização voltada ao seu funcionamento, como indica Braudel (1996, p. 14): “A cidade do Ocidente sorveu tudo, submeteu tudo à sua lei, às suas exigências, aos seus controles.”

A afluência existente entre a autoridade, o urbanismo e o controle demográfico se manifestaram nos Códigos de Posturas enquanto instrumentos do poder público no interior paulista, baseados, sobretudo, na regulação do espaço e das pessoas.

Segundo Rodrigo Santos de Faria, esta era a lógica do urbanismo da época:

E todas as formas de intervenção – planos de melhoramentos e planos viários, entre outros – estão centradas na lógica da construção da cidade ideologicamente vinculada aos interesses burgueses: grandes eixos viários, cenários urbanos europeizados e eliminação de moradias populares são as suas materialidades na virada do século XX (FARIA, 2003, p. 41-42).

Os Códigos de Posturas engendraram, ao longo de muitos anos, um processo de padronização na formação das sociedades que se desenvolveram sob influência dos valores por eles difundidos, que visavam o controle da cidade em aspectos físicos, geográficos, políticos, econômicos, sociais e culturais, mediante os interesses e anseios da elite dirigente local.

Outros autores já abordaram os Códigos de Posturas nesta semelhante perspectiva. Segundo Rodrigo Paziani, os códigos visavam “coibir os recorrentes hábitos incivis dos

moradores e dos pequenos comerciantes que transitavam pelas ruas” (PAZIANI, 2004, p. 172).

Noutro estudo, sobre a cidade de Barretos, Humberto Perinelli Neto (2009) levantou que as determinações municipais beneficiavam apenas a elite da sociedade, pois a população pobre não tinha condições de acompanhar a nova ordem urbana. O autor frisa, ainda, que a influência do Código de Posturas de São Paulo nos códigos municipais reforça ainda mais a ideia de padronização, ferindo, dessa forma, as reais necessidades particulares de cada localidade.

Em pesquisa sobre o Código de Posturas de Batatais de 1894, Robson Mendonça Pereira (2005) apresenta que o código local foi modificado em razão da mudança da economia pecuária para a cafeeira como principal fonte de riqueza, evidenciando os interesses para que e para quem este conjunto de leis iria funcionar

Valéria Eugênia Garcia (2008) ressalta que, em Jaboticabal, a elite cafeeira seguia os padrões e as novidades arquitetônicas da capital São Paulo como uma forma de demonstrar poder de classe, além de influenciar no estilo das construções locais.

Em estudo anterior, levantamos que houve um esforço por parte do poder municipal de Ribeirão Preto em afastar do espaço urbano elementos que remetessem ao passado colonial brasileiro, processo que chamamos de “*desruralizar, desafricanizar, desindigenizar*” (GAIOLI, 2016), instrumentalizado por meio dos Códigos de Posturas locais.

Tais estudos mostram que há uma convergência entre as intenções e funcionalidades dos Códigos de Posturas que, mesmo em localidades diferentes, constituíram um conjunto de leis que privilegiava apenas uma parte da população.

Em nossa perspectiva, este processo histórico contribuiu para o desenvolvimento de um processo formativo que, direcionado aos valores das elites que controlavam política e economicamente os municípios, favoreceu a participação e a prosperidade de um grupo social em detrimento de outros, desencadeando, além de uma múltipla segregação nas cidades, a construção de uma sociedade que rejeita a convivência de diversidades.

A análise histórica é importante para que entendamos melhor os problemas relacionados a preconceitos e diversidades atualmente, visto que as instituições formadas e vivenciadas pelas pessoas refletem os valores e as tensões da sociedade em que estão inseridas. A escola, portanto, é uma delas, espelhando, hoje, os problemas de diversidade também semeados anteriormente.

Nesta concepção, analisaremos os primeiros Códigos de Posturas de duas cidades que, por constituírem Diretorias Regionais de Ensino, são polos educacionais norteadores de muitos outros municípios e, conseqüentemente, de diversas escolas: Ribeirão Preto e Jaboticabal.

## **2.1 Sobre Ribeirão Preto: início, crescimento, demandas e transformações**

Nascida no século XIX e ocupada pelos chamados entrantes mineiros que se deslocaram após a decadência econômica da mineração, Ribeirão Preto foi reconhecida como cidade em 1889 após um processo de doação de terras e mudanças de status: de comarca de São Simão, em 19 de junho de 1856, formando o Patrimônio de São Sebastião (data em que é comemorado o aniversário da cidade), passando para freguesia em 1870 e elevada a vila em 1871 (LAGES, 1996).

Os anos seguintes foram marcantes para o desenvolvimento de Ribeirão Preto, que passou por um crescimento populacional muito alto e em curto período, questão que pode ser associada com a instalação da linha férrea na cidade e com a consolidação da produção cafeeira local.

Em 1883, chegou em Ribeirão Preto a ferrovia, por meio da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Símbolo de desenvolvimento e modernidade, a linha férrea impulsionou economicamente a cidade, atraindo investimentos e facilitando o escoamento da produção cafeeira, mas também promovendo uma transformação interna, visto que, por meio das linhas de trem, a cidade se interligava com outras cidades e capitais, gerando grande intercâmbio cultural em Ribeirão Preto ao levar e trazer produtos, notícias, pessoas e ideias de lugares distintos (PAZIANI, 2004).

Não à toa, essas mudanças acompanharam um período de grande aumento populacional na cidade, como podemos visualizar na tabela a seguir:

Tabela 1: População entre 1874 e 1934 na região da Alta Mogiana

<i>Alta Mojiana: população total - 1874-1934</i>				
Município	1874	1886	1900	1920
Altinópolis	—	—	—	8.823
Batatais	13.464	19.915	19.164	21.816
Brodósqui	—	—	—	9.188
Cajuru	5.394	6.497	10.850	19.294
Cravinhos	—	—	30.050	26.551
Franca	21.419	10.040	15.491	44.308
Guará	—	—	—	—
Igarapava	—	7.638	12.585	32.678
Ituverava	—	4.585	6.158	23.552
Jardinópolis	—	—	14.579	18.699
Morro Agudo	—	—	—	—
Nuporanga	—	—	6.635	5.830
Orlândia	—	—	—	37.930
Patrocínio Paulista	—	2.248	4.853	9.321
Pedregulho	—	—	—	—
Ribeirão Preto	5.552	10.420	59.195	68.838
Santa Rosa	—	—	—	10.620
Santo Ant. da Alegria	—	—	4.705	6.673
São Joaquim	—	—	—	9.130
São Simão	—	6.367	24.850	29.455
Serra Azul	—	—	—	—
Sertãozinho	—	—	10.940	30.522
Subtotal	—	63.229	186.165	355.171
Estado de São Paulo	—	1.221.380	2.279.608	4.592.188

FONTE: BACELLAR e BRIOSCHI (1999, p. 74)

É possível perceber que, de 1874 a 1886, a população praticamente dobrou e, posteriormente, Ribeirão Preto entrou no século XX com 59.195 habitantes, quase que sextuplicando sua quantidade de pessoas, processo impulsionado pela chegada da ferrovia, a imigração e a consolidação da economia cafeeira neste meio tempo, fatores que demandaram o surgimento de um aparato urbano à medida que a população crescia: moradias, estabelecimentos comerciais, órgãos municipais, entre outros, mas que, além disso, promoveram um grande encontro de culturas no espaço urbano de Ribeirão Preto.

Este grande aumento demográfico promoveu o encontro de diversas culturas em seu perímetro urbano, e os hábitos e costumes oriundos de diferentes localidades passaram a conviver em um mesmo espaço.

Na culinária e nos hábitos alimentares foram introduzidos o vinho, o azeite e o bacalhau pelos portugueses; queijos, tomate siciliano, pepino, aspargo e melão com os italianos; enquanto os sírio-libaneses difundiram o uso do alho (GUIMARÃES, 1969). A inserção desses alimentos passou a coexistir com iguarias já utilizadas no Brasil, como a batata, a carne, o feijão, a mandioca, o milho, o açúcar, o toucinho, o peixe, o pão e o arroz

(GUIMARÃES, 1969), por exemplo, artigos da culinária colonial praticada em várias partes do território brasileiro (GAIOLI, 2013).

No vestuário, tecidos como o linho, a casimira, o cáqui, a seda e o cetim; e roupas e adornos como ternos, vestidos, chapéus, espartilhos, luvas, sombrinhas e perfumes vieram da Inglaterra e da França (CARVALHO, 2009).

Um idioma muito falado pelas pessoas era o italiano, devido à grande quantidade de imigrantes advindos deste país. Porém, ele dividia espaço com outras línguas, como o português e o espanhol, e com o árabe, grupo também presente na cidade (TRUZZI, 1993), o que proporcionava uma diversidade linguística.

A rua e o comércio da época proporcionavam o compartilhamento dessa diversidade cultural: os alimentos, aqueles já existentes no Brasil ou os trazidos pelos imigrantes, que eram vendidos pelos feirantes, as roupas e acessórios trajados pelas pessoas e a mistura das línguas faladas sinalizavam um cosmopolitismo que poderia ser visto, ouvido, sentido, vivenciado nas ruas e na feira (PERINELLI NETO; PAZIANI; MELLO, 2016), espaço onde passou a ocorrer um encontro dos costumes europeus com os elementos oriundos da cultura indígena e africana, caso das comidas produzidas a partir do milho, fubá, mandioca e feijão (HOLANDA, 1994).

O grande aumento populacional motivou também o surgimento de diversas ocupações de trabalho e ofícios no município. Atividades como as de mascates, vendedores ambulantes, comerciantes, banqueiros, farmacêuticos, sapateiros, lavradores, engenheiros, médicos, advogados, fiscais e trabalhadores públicos apareceram, assim como a criação de estabelecimentos como hotéis, restaurantes, hospedarias, pensões, armazéns, açougues, padarias, confeitarias, quitandas, feiras, barbearias, casas de banho, cafés, bares, botequins, oficinas, funerárias e igrejas (APHRP, 1902).

De uma vila iniciada por doação de terras a uma cidade destaque na produção internacional de café, Ribeirão Preto vivenciou muitas transformações constituídas pelo grande aumento populacional em um curto período de tempo, mudanças que logo despertariam no poder municipal a necessidade de controlar esta grande, crescente e diversa população que ali se formara e passara a conviver e a compartilhar o mesmo espaço.

O grande aumento populacional em Ribeirão Preto, seu crescente desenvolvimento e o surgimento de novas demandas logo despertariam a atenção do poder municipal local para pensar sua administração urbana e o controle da cidade, proporcionando a criação do primeiro conjunto municipal de leis: o Código de Posturas.

É possível associar o grande aumento populacional ocorrido em Ribeirão Preto como um fator motivador para a criação de um código de leis, visto que demorou muito para que o documento fosse elaborado, havendo algumas tentativas para criação de um código em 1874, 1876, 1878 e 1879, porém, somente em 1889, após grande crescimento do número de habitantes, consolidou-se a criação deste primeiro conjunto, denominado Código de Posturas de Ribeirão Preto (SANCHES, 2003).

Os Códigos de Posturas estão disponíveis em três versões: de 1889, de 1902 e de 1921. O Código de 1889 se estrutura na seguinte distribuição de capítulos: *I – Edificações, alinhamentos, etc; II – Asseio, segurança e comodidade pública; III – Higiene e salubridade pública; IV – Do matadouro e açougue; V – Do cemitério e enterros; VI – Polícia preventiva; VII – Comércio e indústria; VIII – Da agricultura; IX – Estradas e caminhos; X – Da iluminação; XI – Da aferição, pesos e medidas; XII – Do imposto; XIII – Dos empregados da Câmara: Do Secretário, dos Fiscais, do Procurador, do Arruador, do Porteiro, do Aferidor; XIV – Disposições Gerais; XV – Regulamento para a cobrança de imposto e licença, sobre café e fumo, produzido no município, e sobre os que derem dinheiro a prêmio; XVI – Disposições Finais.*

As versões de 1902 e 1921 mantêm a base do primeiro, porém, foram produzidas pelo próprio município, que adicionou itens e subcapítulos, aprofundando e especificando seus tópicos, expressando uma maior autonomia política da cidade no século XX em comparação com o século XIX, quando as câmaras municipais dispunham de pouco poder legislativo diante do Império e até o início da República: antes da criação do primeiro Código de Posturas, e ainda em condição de vila, Ribeirão Preto seguia as Constituições Primeiras do arcebispado da Bahia de 1570, a Constituição Imperial de 1824 e o Regimento das Câmaras Municipais do Império de 1828 (HOLANDA, 1965).

Mesmo o primeiro Código, de 1889, não foi decretado pela cidade, e sim pela província de São Paulo, quando o poder municipal estava nas mãos dos Governadores dos Estados. Os municípios só passariam a elaborar e registrar suas leis após 1893 (HOLANDA, 1965). Por isso, o primeiro Código de Posturas de Ribeirão Preto encontra-se anexo com outras localidades paulistas, todas sob determinação de São Paulo: Araraquara, Pirassununga, Amparo, Araras, Jaú, Belém do Descalvado, Pederneiras, Pereiras, Piracicaba, Santana, Juqueri, Salto de Itu, São Carlos do Pinhal, Rio Claro, São João de Capivari, Santa Isabel, Patrocínio, Dois Córregos, Campinas, Tietê, Jundiá (APHRP, 1989).

Os Códigos de Posturas de 1902 e de 1921 são semelhantes na especificidade das normas, bem mais aprofundadas com relação à versão de 1889. Discutiremos sobre estes elementos a seguir.

### 2.1.1 Sobre a configuração do espaço urbano

Um dos objetivos do poder municipal era a padronização do espaço, e os Códigos de Posturas apresentavam normas para todo o tipo de edificação, construção de casas, prédios, ruas, avenidas e praças, determinando as medidas, metragem e estilo geométrico que deveriam seguir.

As construções seguiam normas sobre o formato de ruas e avenidas, que deveria ser de retas, assim como terrenos, praças e largos: “deverão ser, sempre que o terreno permitir, quadrados, rectangulos perfeitos, ou outras figuras regulares e symetricas” (APHRP, 1902, p. 7).

Para a metragem determinava-se, no mínimo, 16 metros de largura para ruas e 22,5 metros para avenidas. Era necessário que todas as construções seguissem um plano geral de arreamento do município, sob pena de multa para aqueles que não seguissem tais determinações, considerados infratores (APHRP, 1902).

Era necessário, também, autorização e licença para se erguer qualquer edificação:

A Câmara Municipal, pelos seus agentes, fiscalizará toda a obra, construção ou edificação que for feita dentro do perímetro da cidade, tendo em vista velar pela fiel observância de quanto respeitar a higiene e segurança das obras ou edificações e ao embelezamento da cidade e dos seus arrabaldes. Nenhuma obra [...] ou reparos far-se-ão dentro do perímetro da cidade ou em seus arrabaldes sem prévia licença do Prefeito Municipal (APHRP, 1921, p. 18).

Também há normas arquitetônicas para construção de sacadas de prédios, ornamentos, janelas e venezianas, terrenos e alicerces, soleiras, soalhos, porões, altura dos pés direitos, portas, portões, vergas e portadas, sacadas e grades, cimalhas e platibandas, paredes, argamassa, cobertas e telhados, chaminés, águas e esgotos, corredores e escadas (APHRP, 1921).

Além das ruas e avenidas, a abertura de outras vias de trânsito como estradas e caminhos também possuíam medidas determinadas:

Art. 217: As estradas terão, no mínimo, nove metros de largura, sendo sete metros de leito viável, capinado, destocado, abahulado e com esgotos, e um metro roçado e destocado em cada lado. A largura dos caminhos será de

seis metros, no mínimo, sendo quatro do leito viável, capinado e destocado e com esgotos e um metro roçado e destocado em cada lado (APHRP, 1902, p. 85-86).

Assim como havia, também, um padrão prescrito para pontes, pontilhões, bueiros, aterros, cercas e porteiros:

As porteiros serão de cancella seguras, faceis de abrir e fechar, e terão a largura mínima de 2 metros e vinte centímetros. O infractor incorrerá na multa de 30\$000.

[...] Todo o passageiro que abrir e deixar aberta alguma porteira será multado em 30\$000 além da responsabilidade pelo damno que causar (APHRP, 1902, p. 87).

O prazo máximo para finalização de construções na cidade era de 6 meses para prédios e 2 meses para demais obras, sob pena de multa e necessidade de adquirir nova licença, caso o proprietário ultrapassasse este tempo (APHRP, 1902).

O padrão a ser seguido na construção civil poderia implicar em grande dificuldade para as pessoas mais simples, visto que, desprovidas de maiores recursos financeiros, dificilmente poderiam arcar com as despesas requeridas pelas exigências de materiais específicos para a edificação e arquitetura determinados pelos Códigos de Posturas, bem como pagar por um engenheiro comandar a construção, ou ainda cumprir os prazos determinados, a fim de não pagar para obter uma nova licença da prefeitura.

Para aqueles que construía suas casas com poucos e esporádicos recursos financeiros, poderia haver grande dificuldade para cumprir todas as adequações impostas, passando, desta forma, a serem descumpridores das normas, ficando na ilegalidade ou sem a aprovação municipal.

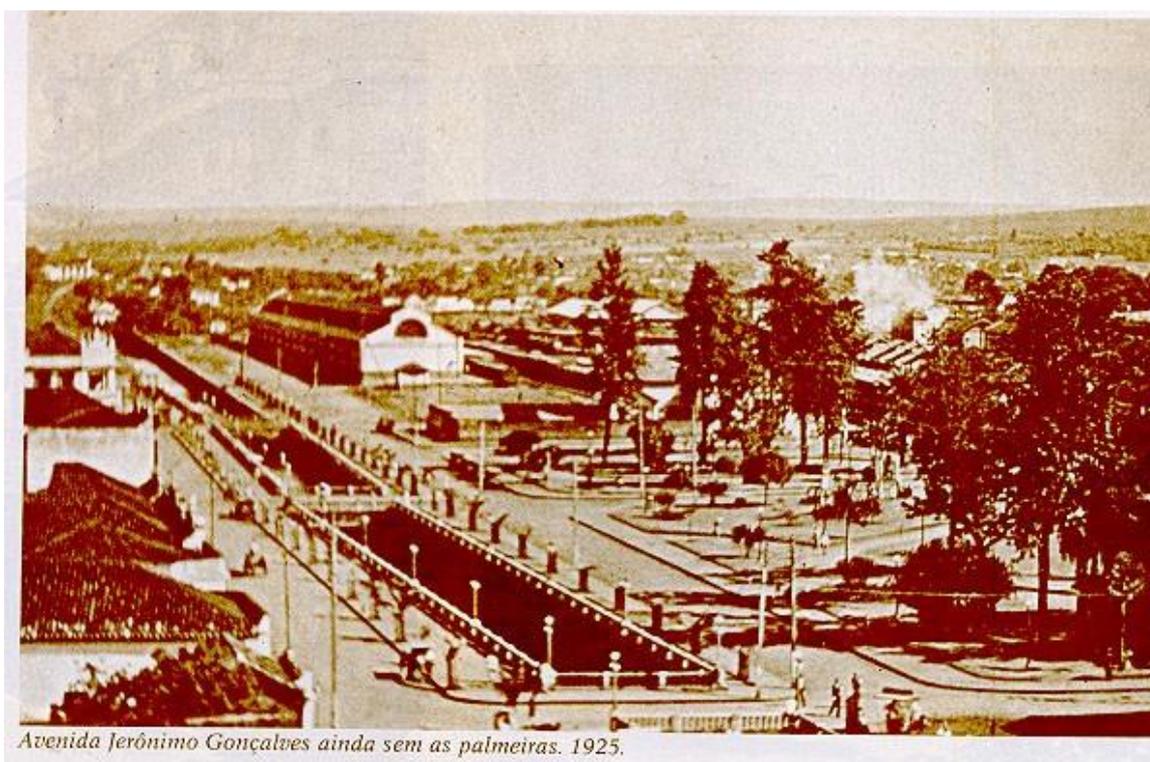
Tais dificuldades se expressam também na proibição de cortiços, que seria uma alternativa de moradia para pessoas mais simples, ficando “expressamente proibido a construção de estalagens ou cortiços.” (APHRP, 1902, p. 7).

Essas determinações não beneficiavam a todos os grupos sociais, sendo obstáculos para os mais simples, privilegiando um grupo em detrimento de outros, já que a não adequação às normas era passível de punição e multa, além da proibição das moradias coletivas.

Notamos que as normas de construção civil presentes no Código de Posturas de Ribeirão Preto possuem características semelhantes às transformações ocorridas em cidades europeias.

Uma ideia de cenário urbano apropriado para governar pela coerção, já apontado via perspectiva de Mumford (1998), que compõe facilitar o tráfego nas ruas, criar amplos bulevares, evitar caminhos estreitos e irregulares, demonstração de força e manutenção da ordem, está muito presente no planejamento urbano de Ribeirão Preto, tendo como um dos fatores impulsionadores, o controle sobre a população. Vejamos o exemplo da avenida Jerônimo Gonçalves na imagem:

Figura 1 - Vista aérea da Av. Jerônimo Gonçalves, Ribeirão Preto, 1925



FONTE: APHRP (1985, p. 24)

É possível perceber, na Figura 1, algumas características levantadas por Lewis Mumford. A avenida possui as linhas retas e regulares, um amplo campo de visão, não possui curvas, sinuosidades ou muros, proporcionando condições para o poder municipal vigiar e manter a ordem.

Outro aspecto interessante é que, no Código de Posturas de 1921, finalizando a parte de construção civil do documento, há uma seção intitulada "Da estética e estilos dos edifícios e regras para as construções", informando que: "A Prefeitura regulamentará todas as disposições referentes às construções, pondo-as de acordo com o Código Sanitário e com os estilos modernos, ouvindo previamente o chefe da repartição de obras" (APHRP, 1921, p.

51-52), sendo uma imposição o estilo considerado “moderno” para a arquitetura da cidade, evidenciando, além de uma questão funcional da construção civil, uma preocupação quanto a estética visual, baseada em modelos europeus.

Algumas características históricas de controle urbano estão presentes no plano geral de arruamento de Ribeirão Preto, visto que a avenida Jerônimo Gonçalves, construída mediante as normas do Código de Posturas, possui evidências de estilo europeu em seus traços, o que nos possibilita inferir que tais elementos e valores inspiraram ou motivaram a criação das normas urbanas no município paulista, sendo difundidos pelas ruas e avenidas da cidade.

Definiu-se o desenho deste espaço construído, segundo inspiração de modelos europeus, e também quem poderia participar deste espaço, voltado àqueles que dispunham de condições financeiras para se adequarem a configuração determinada pelos códigos.

Era necessário, também, controlar os elementos nele presentes. A seguir, analisaremos sobre como as ruas e avenidas foram extremamente controladas e vigiadas em cada elemento que fizesse ou pudesse fazer parte deste espaço: os permitidos, os retirados, os controlados ou adequados para poderem permanecer.

## 2.1.2 Sobre o controle do espaço urbano e seus elementos

Figura 2 - Reconstituição do perímetro urbano de Ribeirão Preto no início do século XX



Fonte: ACERVO PRÓPRIO (2013).

No início do século XX, o espaço urbano de Ribeirão Preto se limitava a um quadrilátero central, o que hoje corresponde às avenidas principais da cidade, e a um sub-quadrilátero composto pela praça XV de Novembro e pelo Teatro Carlos Gomes (hoje praça Carlos Gomes), como podemos observar na imagem apresentada.

A este espaço e sua composição de ruas, avenidas, praças e caminhos recaiu grande atenção do poder municipal. Com uma seção inteira dedicada a esse assunto nos Códigos de Posturas, com permissões e proibições sobre certos elementos presentes nos espaços da cidade, percebemos que este era um espaço para ser utilizado com extrema cautela.

Com a prioridade de assegurar a higiene, a segurança e o trânsito livre, as normas proibiam lançar objetos, corpos, vidros quebrados, cascas de frutas ou qualquer elemento que fosse obstáculo, danoso ou incômodo aos transeuntes das ruas, assim como transitar carregando objetos volumosos ou que refletissem luz sem a devida proteção ou cobertura. Para situações de construção, havia tolerância com limites de espaço e tempo ocupados por materiais, lenha, madeira e outros que ficassem guardados pelas ruas enquanto durasse a

obra. Uma multa de 30\$000 era prevista para quem pisasse na grama, danificasse as árvores, jardins, praças, torneiras, linhas telefônicas ou postes da cidade. Colocar objetos do lado de fora de portas e janelas, fazer buracos ou escavações nas ruas também era proibido. (APHRP, 1902, p. 62-63).

À intendência municipal (prefeitura) também cabia escolher os lugares de instalação de postes de luz, telefone e telégrafo, com o mesmo cuidado de não impedir o trânsito das ruas, bem como padroniza-los quanto ao material utilizado, pintura, formato, altura e distância entre eles (APHRP, 1902, p. 67).

O trânsito de veículos de carga era proibido aos domingos e feriados, sendo permitido somente aqueles que transportassem gêneros necessários ao consumo do dia ou mudanças de domicílio, ambos até às três horas da tarde.

Conduzir veículos por cima de calçadas e sarjetas, fora do sentido, no meio da rua, abandoná-lo ou demorar em lugares com aglomeração de pessoas também era considerado infração, e normas quanto à direção em sentido oposto, uso de faróis à noite, lugares adequados de estacionamento e velocidade de veículos de tração animal também constam no Código de Posturas (APHRP, 1902, p. 70-71).

A proibição de elementos que gerassem obstáculos nas ruas se associa à ideia de deixar o trânsito livre e sem obstáculos para a vigilância das autoridades sobre a população, muito evidenciada na imagem da avenida Jerônimo Gonçalves apresentada anteriormente, reforçando a inspiração do estilo de urbanização europeu descrito por Mumford, incorporado em Ribeirão Preto.

A preocupação quanto aos cuidados com a cidade também fica evidente neste parágrafo que nos chama atenção:

Sempre que se der, na cidade ou povoações do municipio, algum incendio, os encarregados dos serviços das egrejas e edificios publicos são obrigados a dar o signal costumado, logo que do incendio tenha noticia, sob pena de incorrerem na multa de 20\$000, e de tres dias de prisão.  
SS 2º: Ninguem poderá negar-se a offerecer os meios do seu alcance para a extincção de incendio, sob pena de multa de 20\$000. (APHRP, 1902, p. 83-84).

Neste capítulo “Dos incêndios”, a prefeitura prescreve punição com multa e prisão àqueles que não avisassem e ajudassem no combate a incêndios, expressando um desejo de que todos devem se esforçar para manter, cuidar e até salvar a cidade.

Edifícios em ruínas ou com risco de desmoronamento também estava na pauta de cuidados, que determinava a demolição dessas construções, bem como a cassação de licença do responsável pela obra (APHRP, 1902, p. 82-83).

Outra preocupação era quanto a interferência da natureza nos edifícios:

Art. 208: Os arvoredos que, pela sua elevação, peso e estado de conservação, ofereçam perigo para o publico ou para a propriedade publica ou particular, serão derrubados pelo proprietario do terreno em que estiverem plantados, dentro de 48 horas, depois de feita a intimação pelo fiscal. (APHRP, 1902, p. 83).

Neste fragmento, percebemos que há uma concepção moderna de construção, visto que a natureza deve se adequar às edificações da cidade, devendo ser derrubadas as árvores que oferecerem riscos às pessoas e às propriedades, diferente de outro período histórico, em que as construções deveriam se adequar ao meio, segundo Lewis Mumford (1998, p. 329):

Existe, na verdade, uma razão válida para julgar as plantas medievais como, em geral, mais informais que regulares. Isso ocorria porque mais frequentemente se utilizavam sítios rochosos ásperos, pois apresentavam vantagens decisivas para a defesa, até que se tornou possível o fogo dos canhões, no século XVI. Como a rua não era adaptada ao tráfego sobre rodas e não era necessário cuidar nem de encanamentos de água nem de condutos de esgoto, era mais econômico seguir os contornos da natureza do que tentar traçar uma grade sobre eles [...]

O planejamento orgânico não começa com uma finalidade preconcebida: move-se de necessidade a necessidade, de oportunidade a oportunidade, numa série de adaptações que se tornam, elas próprias, cada vez mais coerentes e cheias de propósitos, de tal forma que geram um plano complexo final, dificilmente menos unificado que um modelo geométrico pré- formado.

Nesta descrição, vemos a característica informal e irregular das cidades medievais, pois não havia o tráfego sobre rodas e nem estruturas para água e esgoto. Assim, as construções se adequavam à natureza, e não o contrário, além de não haver um planejamento urbano geométrico, já que edificava-se adaptando-se às necessidades e aos contornos.

Percebemos que esta perspectiva urbana não faz parte das características presentes na construção de Ribeirão Preto que, pelo contrário, pretende derrubar árvores em favor da construção urbana, seguindo um padrão moderno, baseado no planejamento e na racionalidade geométrica, aspectos evidentes no Código de Posturas.

Além desses cuidados, a rua deveria ser um espaço urbano, com elementos urbanos, constituindo uma cultura urbana, havendo grande preocupação da prefeitura com a presença de animais neste espaço: “É proibido conduzir pela cidade tropas de animais soltos, sem licença e as precauções necessárias”, e os animais só poderiam ficar estacionados “nas

avenidas Jeronymo Gonçalves (entre as ruas Laffayette e Ruy Barbosa) e Cesario Motta (entre as ruas Cerqueira Cesar e Bomfim), com pena de multa contabilizada por cabeça em caso de infração (APHRP, 1902, p. 79-80).

O trânsito de veículos com tração animal também não era livre. Os locais permitidos para passagem eram determinados pelo intendente municipal por meio de edital, evitando ruas e lugares públicos. Também era proibido a criação de abelhas dentro da cidade, e a criação de gado era permitida somente em locais cercados e distantes do perímetro urbano. (APHRP, 1902, p. 73-81).

Os animais encontrados pelas ruas e praças deveriam ser recolhidos ao Depósito Municipal, e o proprietário multado, sendo essa prática estimulada aos moradores, que poderiam eles mesmos realizarem a apreensão dos animais. Utilizar animais para divertimentos públicos ou jogos também ficava proibido (APHRP, 1902, p. 77-79).

Para possuir cães, era preciso obter número de matrícula e inscrição com os dados do dono e do animal. Os cães não poderiam andar a noite pelas ruas, e aqueles que fossem encontrados vagando sem coleira e seu respectivo número de matrícula carimbado, e sem açaimo (focinheira) seriam apreendidos e os donos multados, sendo que: “O cão que não for reclamado pelo dono e não encontrar licitante em hasta publica, será morto pelo processo indicado pelo Intendente Municipal.” (APHRP, 1902, p. 81).

Situação semelhante era prevista para os cães doentes:

Art. 201 – Os cães bravios, hydrophobos ou atacados de outras molestias, assim como quaesquer outros animaes que possuão ser prejudiciais ao publico, encontrados vagando pelas ruas, praças e logares publicos, quer sejam matriculados, quer não, serão mortos immediatamente, pelos meios que forem determinados pelo Intendente Municipal. (APHRP, 1902, p. 81).

Consta, também, a obrigação de se extinguir formigueiros pelos moradores em seus terrenos e pela prefeitura em ruas e praças, e a proibição de se caçar ou destruir insetívoros (animais que se alimentam de insetos) e corvos (APHRP, 1902, p. 82).

É interessante notar o excesso de controle existente sobre o perímetro urbano composto pelas ruas e avenidas. Neste espaço, construído e desenhado segundo padrões europeus arquitetônicos e modernos, e visando o controle social, nem todos os elementos eram bem-vindos.

A proibição de animais nas ruas e a rigidez, a diminuição e restrição sobre os veículos de tração animal nos espaços urbanos, bem como a burocracia existente quanto a posse de cães ou outros animais, são questões que refletem a intenção de afastar os elementos rurais da cidade urbana e moderna, agora voltada a novos elementos, como a instalação de postes

de luz elétrica, de telefone e de telégrafo, restrições que não são iguais para o trânsito dos demais tipos de veículos.

### 2.1.3 Sobre zelo e cuidados com o espaço urbano

Um outro aspecto que nos chamou a atenção no Código de Posturas foi o tratamento dado à região central da cidade. Percebe-se, ao longo do documento, que os cuidados e melhoramentos urbanos correspondem a região central da cidade, enquanto elementos que são indesejados, insalubres ou perigosos, devem ser deslocados para longe dali.

Para utilizar fogos de artifício e fogueiras, era necessária uma licença municipal. Porém, independente desta autorização: “não será concedida licença para fogueiras nas ruas centrais da cidade” (APHRP, 1902, p. 76).

Nesta região, nem todos os tipos de estabelecimentos eram permitidos. Fábricas de sabão, óleos, velas de sebo, curtumes, máquinas de beneficiar café, arroz ou milho, de substâncias explosivas e/ou inflamáveis, depósitos de sal, instalações que prejudicassem a saúde, por exalarem vapores de matérias primas e combustíveis ou incomodassem a vizinhança, seriam direcionados para locais designados pelo intendente municipal.

Na área central seriam permitidas fábricas que não prejudicassem as pessoas e à cidade nestas características citadas, com adequações quanto à altura das chaminés para que a fumaça não incomodasse as casas, assim como a fiscalização de caldeiras, geradores e motores a vapor, quanto à segurança. Inclusive o sinal ou sirene de entrada e saída de funcionários era normatizado: o chamado “silvo” (no documento) deveria ser rápido e não ultrapassar a duração de cinco segundos (APHRP, 1902, p. 58-75).

À medida que se analisa o Código de Posturas é possível perceber certas características do planejamento urbano proposto em Ribeirão Preto e, sobretudo, algumas intenções por parte do poder municipal.

Numa anseio de modernidade que está associado ao contexto nacional vivenciado à época, vê-se que o espaço urbano requer extremo cuidado e controle, numa quase sacralização das ruas e avenidas, em que os elementos que não são adequados ao estilo moderno ou que remetem à cultura rural devem ser controlados, afastados e até proibidos na cidade, no caso da presença de animais nas ruas, ou de objetos que possam ser obstáculos ao trânsito livre e à vigilância policial.

As atividades comerciais e industriais de risco e/ou prejudiciais à saúde se estabeleceriam nas áreas periféricas do município, que, por sua vez, também possuíam

moradores, mas não os mesmos cuidados, o que nos remete novamente a pensar *para quem* este Código de Posturas se direcionava, ou beneficiava.

Segundo Rodrigo Paziani (2004), os populares trabalhavam suprindo as necessidades da cidade, mas moravam na periferia, distantes da região central, numa condição servil, úteis para o funcionamento da cidade, porém, participando do espaço central somente como prestadores de serviços.

Nesta ideia, Rodrigo Santos de Faria aponta que havia um personagem central na cidade: a burguesia. O autor levantou a questão sobre a existência de duas cidades:

[...] uma, que é constante nos discursos dos poderes públicos, profundamente abordada pelos Códigos Urbanísticos – no caso de Ribeirão Preto, desde o primeiro Código de Posturas, em 1889 -, pelos memorialistas e suas narrativas saudosistas, articulistas da imprensa escrita da época e fotógrafos; outra, que não consegue se fazer perceber, que não encontrou, nos seus moradores e usuários, capacidade de vocalizar as diversas problemáticas relacionadas com as mesmas questões de higiene e salubridade, da cidade burguesa em processo de modernização. Cidade que continuamente é evitada e desnecessária aos planos de embelezamentos que orientam a europeização do ambiente urbano na cidade burguesa. Talvez essa outra cidade estaria, assim como seus moradores, *‘abafada sob o pesado manto dos valores burgueses, destinada ao silêncio e a desaparecer pela ação disciplinar da fábrica, da filantropia e da polícia’* (BRESCIANI, 1992, p. 13), sobretudo pela ação da polícia que regula, oprime e pune aqueles que violam os códigos de tais valores burgueses”. (FARIA, 2003, p. 142-143).

O perímetro urbano era o lugar do teatro, da praça, da sociabilidade, da modernidade. Não podia conter animais, atividades ou estabelecimentos que incomodassem ou atrapalhassem esta dinâmica nem a estética desejada.

Sendo assim, o personagem central da cidade possuía também o espaço central, que recebia os melhoramentos urbanos e estava sob a proteção das leis municipais, enquanto outros grupos sociais assumiam papéis secundários, tal como seus espaços de moradia, distantes da região central, que recebia seus elementos indesejados como o hospital e o cemitério, com riscos de contágio à saúde e à higiene (FARIA, 2003).

Também fica evidente, por mais uma via, a concepção moderna de urbanização praticada no município, que é totalmente oposta ao estilo medieval de cidade, sendo muito próxima dos padrões europeus, guardando a vigilância e o controle do espaço e dos elementos que nele existem.

As normas e seus critérios para construção e controle do espaço urbano também fizeram parte da regulamentação sobre o comércio e os serviços praticados na cidade, seção que analisaremos a seguir.

#### 2.1.4 Sobre trabalho, comércio e serviços

O crescimento populacional de Ribeirão Preto que se associou à necessidade de controle urbano presente no planejamento da cidade também se manifestou em preocupação quanto à alimentação.

No início do século XX, as fazendas locais diversificaram sua produção agrícola adotando a policultura, passando a produzir outros gêneros alimentícios além do café, como arroz, feijão, milho e açúcar:

Tabela 2: Produções Agrícolas, Ribeirão Preto, 1902

<i>Principais produtos</i>	<i>Produção anual</i>	<i>Valor unidade</i>	<i>Valor total</i>
Café	1.305.204 arrobas	6\$600 Réis	8.614:346\$400
Açúcar	5.000 litros	800 Réis	4:000\$000
Arroz	375.000 litros	300 Réis	112:500\$000
Milho	6.000.000 litros	50 Réis	300:000\$000
Feijão	1.500.000 litros	200 Réis	300:000\$000
Aguardente	59.400 litros	400 Réis	23:760\$000
Total			<b>9.354:606\$400</b>

FONTE: CALSANI (2010, p. 53-54)

Esta diversificação produtiva contribuiu para suprir o abastecimento da cidade por meio dos inúmeros estabelecimentos comerciais, que passaram a surgir e a serem legalizados no início do século XX, à medida que a população crescia, como quitandas, vendedores ambulantes, açougues, restaurantes, padarias, armazéns, feira-livre, entre outros e de outras áreas, além de desafogar a produção cafeeira, como único e principal motor econômico.

Isto implica, além do surgimento de novas atividades e estabelecimentos comerciais, a regulamentação das práticas já existentes. Portanto, as atividades relacionadas a trabalho, comércio, indústrias e prestação de serviços, também estão normatizadas pelos Códigos de Posturas, desde a abertura e construção, até sua execução prática.

Estabelecimentos comerciais como açougues, padarias, quitandas, casas de pasto (restaurantes) e de comestíveis deveriam ter o chão revestido de cimento, ladrilho, asfalto ou outro material. Os açougues deveriam ter paredes com “revestimento impermeável até a altura de dois metros e cinquenta centímetros, empregando-se, para este fim, azulejo, ladrilho, placa de ferro esmaltado, ou outro material análogo, que evite a infiltração e permita

as lavagens frequentes e necessárias”, enquanto que as paredes dos demais comércios “serão pintadas a óleo até a mesma altura determinada para os açougues” (APHRP, 1902, p. 45).

Outras obrigações referentes à construção e arquitetura dos estabelecimentos comerciais eram ter o forro em aberto com a disposição em xadrez, grades de ferro nas portas e janelas, aberturas no telhado para a ventilação e, no caso de açougues, mesa de mármore, ganchos e aparelhos de ferro niquelado e galvanizado (APHRP, 1902, p. 45-56).

Para além de uma preocupação quanto a higiene, a limpeza e a segurança das atividades comerciais, cumprir todas as exigências de edificação de um estabelecimento comercial significava dispor de investimento financeiro que não era acessível a todas as pessoas. Adequar-se quanto aos padrões de construção, revestimentos e acabamentos específicos prescritos no Código de Posturas poderia ser uma grande dificuldade para que um pequeno comerciante ambulante se estabelecesse, ou para aquele que possui uma casa rudimentar conseguisse reformá-la.

Portanto, tais normatizações poderiam implicar em um tipo de segregação entre os comerciantes, visto que somente aqueles com maiores recursos financeiros conseguiriam legalizar e regulamentar seu estabelecimento, enquanto aqueles que não dispusessem dessas condições permaneceriam na ilegalidade ou sem perspectivas de melhoria ou potencialidades de progredir no âmbito comercial da cidade.

Percebemos a semelhança entre os requisitos existentes nas normas de construção civil com as determinações sobre comércio: há obstáculos para a ampla participação e inclusão tanto em espaços centrais para moradia quanto para atividades comerciais. Além da configuração de espaço, ao exercício das práticas comerciais também recaía grande controle e regras, cabíveis de multa àqueles que não as cumprissem:

Ninguém poderá dentro do Municipio, criar ou explorar estabelecimento comercial ou industrial, fazer comércio ambulante, ou exercer qualquer tipo de profissão, da qual tire o lucro ou proveito, seja qual for a sua natureza ou espécie, sem alvará de licença e sem ter pago os impostos respectivos. (APHRP, 1902, p. 50).

Segundo o documento, funcionários públicos e profissionais diplomados poderiam exercer a profissão independente do alvará de licença, “bastando somente, exibirem o diploma ou título de habilitação ou nomeação no acto de pagarem o respectivo imposto” (APHRP, 1902, p. 51), enquanto condutores de veículos tinham que apresentar carta de capacidade para exercer a profissão.

O fragmento a seguir apresenta normas para mascates e negociantes ambulantes:

Os mascates ou negociantes ambulantes não poderão exercer o seu commercio em qualquer ponto do municipio, sem se mostrarem competentemente habilitados com o alvará da licença da Camara e sem trazerem a competente chapa collocada exteriormente na caixa, taboleiro, cesta, ou qualquer outro movel em que condusão as suas mercadorias, chapa essa que determinará o numero sob o qual o contribuinte se acha inscripto na municipalidade (APHRP, 1902, p. 45-52).

Percebe-se que havia grande preocupação com estas práticas comerciais. Sem lugar fixo, utilizando a rua de forma itinerante, mascates e ambulantes ficavam sob controle e vigilância, tanto do poder público quanto da própria população, que era incentivada a denunciá-los em troca de recebimento de parte da multa paga pelos infratores:

Qualquer cidadão que avisar aos agentes municipais ou à Câmara, por escrito, que um ou mais negociantes ambulantes exercem o seu comércio sem satisfazer o disposto no art. 111, será gratificado com metade da multa atribuída a cada comerciante ambulante, provada a veracidade do aviso e depois de recebida. (APHRP, 1902, p. 53).

Percebemos que, neste caso, as leis não preveem a mesma burocracia nem o mesmo controle e vigilância para os diplomados, mas sim para os mascates e ambulantes, atividades praticadas por pessoas mais simples da sociedade. Tais normas poderiam gerar dificuldades no exercício do trabalho dessas pessoas, que, além de estarem distantes de edificarem um estabelecimento, perderiam a licença e também suas mercadorias, ao não se adequarem às exigências municipais.

É interessante notar que o poder municipal estimula a população a vigiar os vendedores ambulantes, num processo em que o cidadão denuncia outro cidadão, criando um recurso que isenta a prefeitura desta tarefa.

A licença poderia ser cassada também no caso de o estabelecimento comercial abrigar “atos ofensivos à moral e aos bons costumes, de que seja perturbado o sossego público” (APHRP, 1902, p. 54) e em circunstâncias de higiene e saúde pública, este último, inclusive, requisito primordial para a abertura e instalação das práticas comerciais.

Moral, bons costumes e higiene eram requisitos também para motoristas:

Todo o conductor de vehiculos de passageiros deverá andar decentemente vestido e traser o vehiculo, bem como os respectivos animaes em perfeito estado de acceio e de limpeza, sob pena de incorrer na multa de 10\$000 sendo o vehiculo recolhido ao Deposito Municipal até o pagamento da multa: (APHRP, 1902, p. 71).

Esses profissionais deveriam estar em estado de “acceio e de limpeza” e “decentemente vestidos”, numa condição para participar da vida profissional no perímetro

urbano, sendo permitidos e aceitos neste espaço somente após passarem por um processo de moralização e higiene.

O comércio não poderia ficar aberto após as nove horas da noite em dias úteis e após as três horas da tarde nos domingos e feriados, sendo passível de infração e multa, com exceção de hotéis, bilhares, botequins, restaurantes, casas de pasto, confeitarias, sorveterias, charutarias e farmácias, que poderiam funcionar até a meia-noite, o que indica a existência de uma vida noturna na cidade, sendo que as farmácias eram obrigadas a abrir a qualquer hora da noite, quando solicitadas pela população, sob pena de multa em caso de recusa (APHRP, 1902, p. 55).

Os hotéis, hospedarias e casas de pensão deveriam ter, obrigatoriamente, livros de registros de hóspedes e suas informações pessoais, que deveriam ser apresentados sempre que solicitados por agentes municipais ou da polícia, sendo, ainda, proibidos de receberem meretrizes como hóspedes (APHRP, 1902, p. 55-56).

O comércio de alimentos só poderia ser feito no mercado municipal, em retalhos ou pequenas porções, sendo proibido transitar com esta mercadoria noutros pontos da cidade, devendo-se “estacionar primeiramente no mercado, pelo tempo que a municipalidade determinar” (APHRP, 1902, p. 56).

As balanças, pesos e medidas utilizados pelos comerciantes também deveriam ser fiscalizados, avaliados e validados pelos agentes municipais, segundo um padrão estipulado pela prefeitura, sendo passível de multa e prisão para aquele que falsificasse tais instrumentos, fizesse uso de outros recursos não autorizados ou até mesmo falsificasse o carimbo do aferidor, que seria também punido caso se omitisse na avaliação de balanças, pesos e medidas (APHRP, 1902, p. 57-58).

As normas dos Códigos de Posturas sobre as atividades profissionais indicam questões importantes para nossa análise. O critério de racionalidade geométrica e científica presente na construção civil também está presente na padronização do comércio, não só na edificação dos estabelecimentos, mas na burocracia da regulamentação e autorização das práticas de trabalho, pois necessitam seguir um padrão, adequar-se à normas estabelecidas pelo poder público, normas estas passíveis de fiscalização e vigilância sobre construção, pesos e medidas, higiene, sossego público, costumes morais, elementos da urbanização que conduziam o setor econômico da cidade.

A burocracia advinda da padronização gerou obstáculos para o grupo de comerciantes composto por pessoas mais simples, que dificilmente teriam condições financeiras de adequar sua prática, seu comércio e a si mesmos segundo as normas, ficando na ilegalidade

ou não conseguindo progredir para a edificação de um estabelecimento comercial. Logo, tais normas, assim como as da construção civil, beneficiam a participação de um grupo em detrimento de outros na cidade.

Não à toa, este conjunto de valores permeia todas as esferas da vivência no município, que, por sua vez, estão normatizadas pelos Códigos de Posturas, dificultando a inserção de toda a população nos espaços urbanos e suas atividades, questão evidenciada no grande controle e vigilância que recaía sobre os trabalhadores das ruas, como mascates e ambulantes, e não para os diplomados.

Por que esta diferença no tratamento entre as profissões? Analisaremos, a seguir, os motivos e desdobramentos desta complexa padronização e normatização, que permeou o espaço urbano, seus elementos e suas atividades.

### 2.1.5 Sobre controlar as culturas no espaço urbano

Por que tamanho controle, normatização e cuidado com o espaço urbano? Vimos, até aqui, que houve uma padronização municipal, não só da cidade construída fisicamente, mas também dos elementos que dela fazem parte. Um conjunto de critérios e valores inspirados pela modernidade permeou a construção de ruas, avenidas, praças, casas e prédios, como também conduziu a organização de elementos presentes nas ruas, do comércio, das fábricas e das profissões, e para um espaço padronizado, planejado e pensado desta forma, seria necessário normatizar as pessoas que iriam viver, conviver e atuar ali.

O contexto de entrada do século XX apresenta uma situação social inusitada: uma sociedade composta por negros recém-libertos pela Abolição da Escravatura, e por brancos e pobres que vieram no processo de imigração europeia para o Brasil, sobretudo, italianos para Ribeirão Preto.

Essas pessoas, desprovidas de recursos financeiros e de formação intelectual e profissional, viam a rua como uma das únicas oportunidades de ganhos, além do trabalho nas fazendas afastadas dali. Diante do surgimento de várias práticas comerciais e pontos de distribuição na cidade após o aumento populacional e da adoção da policultura, havia um grande contingente para assumir essas vagas necessárias para o funcionamento e abastecimento da cidade, atividades e serviços de primeira necessidade, que não seriam ocupadas por médicos, advogados ou engenheiros, mas por este grupo formado por negros e imigrantes.

Este campo de oportunidades coloca em contato, seja para divertimento ou para sobrevivência, pessoas de diferentes culturas. No caso da sobrevivência, a rua seria o espaço de trabalho de muitas pessoas. Logo, dada a necessidade dessas práticas para o funcionamento da cidade, não era o intuito das autoridades a expulsão, mas sim a permanência destas, porém, com ampla fiscalização e controle.

Diante disso, faz-se necessário um aprofundamento sobre a seguinte questão: por que um controle e uma vigilância maior sobre os trabalhadores das ruas como mascates, ambulantes e quitandeiros?

Trata-se de atividades comerciais periféricas, praticadas por pessoas advindas também de uma periferia, seja geográfica ou social. Noutros estudos, chamei atenção para os indícios trazidos por suas origens (GAIOLI, 2016).

Quitanda é uma palavra de origem africana, da língua quimbundo, proveniente de Angola, de onde vieram grandes quantidades de pessoas para trabalharem no sistema escravista do Brasil. As iaôs, participantes de ritos de iniciação do candomblé, faziam uma feira vendendo comidas com o objetivo de recuperar os gastos ocorridos durante o ritual religioso. Desta reintegração, portanto, fazia parte a Quitanda das Iaôs – do quimbundo *ki'tana*, que nos lembra quitar, pagar, saldar uma dívida (CUNHA, 2000; HOUAISS; VILLAR, 2009; LOPES, 2004).

Já Negociante Ambulante é uma prática itinerante, nômade, que não tem lugar fixo, nem estabelecido, indicando movimento. Mascate, também um vendedor ambulante, é o nome de uma cidade localizada no país Omã, na Península Arábica, região de onde vieram muitos árabes para o Brasil atuarem como comerciantes. Em Recife, no período colonial, *mascate* era um termo usado como xingamento contra os portugueses (CUNHA, 2000; HOUAISS; VILLAR, 2009; LOPES, 2004).

As palavras e termos que problematizamos se associam a certas situações: quitanda, que nos lembra quitar, uma dívida, um haver, mas não uma situação de lucro, de acúmulo, ou desenvolvimento. Trata-se de uma prática de subsistência, algo local, pequeno, de trocados. É africano, não branco, não capitalista, não burguês e não cristão.

Mascate indica antipatia com estrangeiro, além de ser associado a guerra dos mascates, é árabe, não ocidental. Ambulante designa deslocamento e movimento, algo fora do controle, que não é estável, que não se consolida, não se concretiza, não se estabelece.

Esses termos estão fora do que era desejado na época pelo Código de Posturas: cultura africana e cultura árabe, quando o código se inclina para uma cultura europeia, branca e cristã. Movimento e deslocamento, algo difícil de vigiar e controlar numa sociedade que

deseja localização, vigilância e controle. Desestabilidade, economia de trocados e subsistência numa sociedade voltada à grande produção e acumulação de capitais. Por isso, todos eles são pejorativos diante dos valores identificados no Código de Posturas, assim, recaindo grande vigilância e burocracia sobre essas atividades.

As práticas e seus nomes indicam, também, quem exerceria essas atividades econômicas: pessoas de baixa renda, imigrantes e negros sem recursos materiais, financeiros ou intelectuais.

Então, como iriam se portar em um espaço moderno, urbano e padronizado como a crescente Ribeirão Preto? Nesta perspectiva, nos chama atenção o capítulo do Código de Posturas denominado “Dos costumes”.

Nesta parte, é possível identificarmos certos valores que permeiam essas leis, aspectos que remetem o contexto da modernidade vivenciado no Brasil, na tentativa de imposição de uma ordem sociocultural sobre outras.

Em alguns trechos, expressa-se o desejo do poder público em controlar e afastar certas práticas culturais:

Art. 225 – É proibido tomar banhos nos rios e correços da cidade e povoações do município sem se estar vestido de modo a não ofender o pudor. O infractor incorrerá na multa de 20\$000 e será detido por 24 horas. (APHRP, 1902, p. 88).

Trata-se de um costume indígena, banhar-se nos rios. Mesmo mantido, note que passou a ser controlado, “modernizado”, segundo os valores morais representados pelos criadores do conjunto de leis, pois necessita do uso de roupas que não ofendam o chamado pudor, controlando a exibição dos corpos das pessoas.

Critério semelhante foi aplicado nas ruas: “Art. 224 – Ninguém poderá estar nas ruas, praças e outros lugares publicos, senão decentemente vestido sob pena de multa de 20\$000 e ser recolhido á prisão por 24 horas.” (APHRP, 1902, p. 88).

Noutros pontos, além do controle sobre as vestimentas das pessoas, o Código determina o que pode ou não ser dito:

Art. 226 – Aquelle que nas ruas e praças e outros lugares publicos, profirir palavras obscenas ou injuriosas ou fôr encontrado na pratica de actos ofensivos á moral e bons costumes, incorrerá na multa de 50\$000 alem das penas em que possa incorrer, segundo a legislação commum (Cod Pen. Art. 282).

Art. 227 – As meretrises que, por palavras ou gestos, ofenderem a moralidade publica, ou que se apresentarem nas ruas ou praças sem a nessesaria decencia, incorrerão na mesma sancção penal do art. Anterior. (APHRP, 1902, p. 88).

Além do conteúdo da fala, há também normatização sobre as formas de expressão ou manifestação:

Art. 228 – É proibido gritar, salvo para pedir socorro, e bem assim fazer alarido, cantar pelas ruas ou lugares publico e por qualquer modo perturbar o socego publico. Os infractores incorrerão cada um na multa de 20\$000 e serão detidos por 24 horas, caso não obedeçam a intimação. (APHRP, 1902, p. 88).

Para além da cidade construída, o planeamento urbano visa manter a ordem, por meio dos costumes e comportamentos, a ponto de criminalizar o canto pelas ruas, uma manifestação cultural e artística, ou gritos e alaridos, que podem configurar revoltas ou algum tipo de protesto ou insatisfação. Também ficava proibido manifestar-se ou comunicar-se pela escrita no espaço urbano:

Art. 229 – Nas paredes, muros e frentes portadas ou passeios dos edifícios, quer sejam publicos, quer particulares é vedado escrever, pintar, gravar ou affixar figuras, cartazes, annuncios, incripções ou taboletas de qualquer especie.

Si o infractor for conhecido, será detido e obrigado a apagal-os ou arrancar-os e incorrerá na multa de 30\$000.

Si o infractor não for conhecido, o Intendente Municipal providenciará como no caso couber, de modo que taes figuras, annuncios, cartazes, etc. desapareçam immediatamente, quando offendam a moralidade e segurança publica.

SS Unico – A disposição deste art. não se entende com os escriptos, inscripções ou taboletas annunciativas de qualquer profissão que se exerça, no interior dos predios em cujas paredes se acharem. (APHRP, 1902, p. 88-89).

Novamente, um dos critérios que conduzem esta norma é a moral (uma moral própria, baseada nos valores do grupo social que comanda a escrita do Código de Posturas), que pode ser desrespeitada pelo conteúdo desses materiais. Porém, são permitidos anúncios referentes às profissões exercidas no local, o que implica que as paredes edificadas podem ser uma possibilidade de se propagandear e visibilizar informações referentes a trabalhos e serviços que, se estão estabelecidos em prédios e edificações, representam um grupo social que conseguiu se adequar à todas as normas impostas, mas não permitem afixar em muros outras informações de outra natureza, diminuindo ou afastando recursos de publicidade ou participação advindas de outra parcela mais simples da população. Da mesma forma, permite-se tal utilização para materiais informativos das autoridades públicas, estes, que não deveriam ser retirados:

Art. 230 – Todo aquelle que arrancar, rasgar, riscar ou enxovalhar editaes das auctoridades publicas ou seus agentes, affixados em lugar

publico, incorrerá na multa de 20\$000, além das penas em que possa incorrer, segundo a legislação comum. (APHRP, 1902, p. 89).

Outra questão interessante toca à religião. A constituição de 1891, escrita no advento da Proclamação da República, prevê a separação entre Estado e Igreja, portanto, um estado laico. Porém, notamos que a prática ou ritual fúnebre eram proibidos em outros lugares que não fossem igrejas:

Art. 231 – São proibidos acompanhamentos de enterros com canticos funebres pelas ruas, a exposição de cadáveres para encommendações, salvo dentro de egrejas, e os dobres repetidos de sinos por ocasião de fallecimento ou enterros, podendo apenas ser dado um signal. (APHRP, 1902, p. 89).

Isso pressupõe que, mesmo com a não obrigatoriedade do catolicismo no Brasil, após a queda do Império, o elemento religioso ainda interfere nos costumes, permeando as normas públicas. A mesma situação pode ser percebida noutro parágrafo: “Art. 233 – Aquelle que intitular-se nigromante, advinhador, feiticeiro ou praticar embustez, a titulo de advinhar ou curar alguém, illudindo a credulidade publica, incorrerá na multa de 50\$000 e cinco dias de prisão.” (APHRP, 1902, p. 90).

O Código de Posturas criminaliza outras práticas religiosas que não são consideradas ou têm origem de base cristã, como por exemplo, a nigromancia, reforçando a ideia de afastamento dos elementos não europeus ou que remetessem à cultura africana avinda do escravismo de um período anterior, um passado colonial.

A preocupação com a manutenção da ordem nas ruas da cidade era tamanha, que acarretava na retirada de pessoas do espaço urbano:

SS Unico – Todo o individuo que for encontrado em estado de embriaguez incorrerá na multa de 10\$000 e será detido por 24 horas.

Art. 234 – Nenhum mendigo poderá esmolar pelas ruas, praças e outros lugares publicos sem licença da auctoridade policial sob pena de ser detido, para saptisfazer esta disposição, caso deva ser concedida a mesma licença.

Art. 235 – A pessoa que tiver em sua casa algum alienado furioso, deverá conserval-o recluso, ou providenciar sob sua remoção para o hospicio de alienados; sob pena de incorrer na multa de 20\$000, que será elevada a 50\$000, no caso de relutancia do infractor.

Art. 236 – O bando de ciganos que for encontrado no municipio será intimado a retirar-se immediatamente para fóra dos limites deste, e, si, no fim de 24 horas, não tiver obedecido a intimação, incorrerá o respectivo chefe na multa de 50\$000 e será detido até que o bando se retire effectivamente. Si não for conhecido o chefe, as penas deste art. serão impostas a qualquer dos individuos que fizerem parte do mesmo bando.

Art. 237 – Todo o individuo, de qualquer sexo ou idade que for encontrado sem occupação ou estado de vagabundagem, será mandado a

presença da auctoridade policial competente, para esta proceder na forma da lei. (APHRP, 1902, p. 90-91).

O texto nos convida a pensar sobre as intenções existentes nestas normas: manter a ordem urbana e moral da cidade, porém, manter a ordem econômica da nascente burguesia ribeirão-pretana. Vejamos que as pessoas que devem ser retiradas do perímetro urbano são aquelas que não possuem ocupação de trabalho, portanto, não contribuem economicamente para o desenvolvimento e acumulação de capital na cidade, caso dos embriagados, mendigos, doentes mentais ("alienados furiosos"), pessoas sem ocupação ("vagabundagem") ou ciganos, que possuem vida nômade e itinerante. Sendo assim, não deveriam fazer parte daquela sociedade.

O mesmo cuidado é previsto para que este comportamento não seja estimulado: “Art. 232 – Os donos de tavernas e casas em que se vendam bebidas alcoolicas, que venderem a pessoas já embriagadas incorrerão na multa de 20\$000” (APHRP, 1902, p. 90), indicando que, além da existência dos esforços do poder municipal em promover uma configuração de sociedade desejada por meio de uma cultura seletiva, utilizando os Códigos de Posturas como instrumento, os próprios cidadãos também devem contribuir para este processo sociocultural, tão importante quanto não se omitir durante um incêndio para salvar a cidade, ou delatar um vendedor ambulante irregular, também é não estimular comportamentos que possam subverter a ordem, o controle e os valores que estão para ser construídos ali, no início do século XX, e que deverão nortear os próximos anos.

Percebemos, então, o aspecto repressivo e controlador que permeou a construção da sociedade ribeirão-pretana, por meio da urbanização, processo que incutiu a regulação do espaço e das pessoas que nele vivenciam. Reproduz-se (e produz-se) um processo de biopoder (FOUCAULT, 1988) nesta localidade, à medida que se instrumentaliza o controle sobre a vida, os atos e o comportamento das pessoas, o que inclui as manifestações culturais e performativas que abrangem o corpo, a sexualidade e o gênero, visando a manutenção do sistema produtivo do município.

## **2.2 Sobre os aspectos históricos e urbanos de Jaboticabal**

Jaboticabal surgiu no século XIX, a 59 quilômetros de Ribeirão Preto e, assim como a própria Ribeirão e outras tantas cidades paulistas fundadas neste período, percorreu um processo semelhante deste contexto histórico que envolveu a doação de terras, um patrimônio

religioso, a elevação a outras categorias, a economia cafeeira, a imigração europeia, a chegada da ferrovia e um planejamento urbano prescrito em normas por meio dos Códigos de Posturas.

Fundada em 1828, pela doação de terras feitas por João Pinto Ferreira, considerado patrono da cidade, Jaboticabal constituiu-se como Curato de Jaboticabal (região eclesiástica) pertencente à Araraquara (FIGUEIRA; BORGES, 2014). Após ser elevada a Freguesia, em 1857, Jaboticabal foi elevada a vila em 1867 e se separou de Araraquara (IBGE, 2019). Um ano depois, foi instalada a Câmara dos Vereadores que, em sua primeira reunião, já teve como discussão a necessidade de se criar um código de posturas, e o mesmo foi criado já na terceira sessão, em fevereiro de 1868 (CAPALBO, 1993), o que indica uma peculiaridade.

A criação do Código de Posturas de Jaboticabal (CPJ) foi muito rápida. Diferentemente de Ribeirão Preto, e possivelmente de outros municípios, não é possível associar o aumento populacional como principal elemento motivador para a criação do Código, visto que, em 1872, a população de Jaboticabal era de 5.269 habitantes. Um aumento significativo só ocorreu tempos depois, em 1886, quando o município atingiu o número de 26.224 moradores (IBGE, 2019), quase duas décadas depois da criação do primeiro código de posturas. Entretanto, podemos dizer que uma necessidade de controle fora pensada independente disso, configurando um planejamento urbano prescrito antes mesmo deste grande aumento populacional, que cresceu cinco vezes em 18 anos, configurando um aspecto absolutista presente na política local.

Situação semelhante envolve a ferrovia, elemento símbolo do progresso e da modernidade, geralmente associada a ser também um motivador de aumento populacional, pela potência transformadora que traz consigo (modificando a localidade), colocando-a em contato com outras cidades e capitais, promovendo maior dinamismo comercial, aumentando as possibilidades do município e promovendo um intercâmbio sociocultural.

A ferrovia chegou em Jaboticabal em 1893 (GARCIA, 2008), depois da criação do primeiro código de posturas, em 1868, e posterior ao grande aumento populacional ocorrido na cidade. Portanto, a instalação da linha férrea não está associada e nem é responsável pelo primeiro grande influxo de pessoas para o município naquele período, visto que o número de habitantes já era relativamente grande em relação aos anos anteriores. Curiosamente, dois anos depois, em 1895, uma epidemia de febre amarela devastou a cidade, gerando, até 1898, um abandono de mais da metade da população (GARCIA, 2008).

Diante disso, percebemos que, em Jaboticabal, houve uma relação diferente de elementos que comumente podem ser associados ao crescimento, ao desenvolvimento e ao

controle urbano da cidade, uma vez que o primeiro Código de Posturas foi criado antes de ocorrer um aumento demográfico que despertasse uma preocupação sobre quantidade de pessoas, o que destoava (neste aspecto) do pensamento urbanístico que vigorava na época; enquanto a chegada da ferrovia ocorreu depois que a população havia saltado de 5.269 para mais de 26 mil habitantes, fatores que indicam que uma sequência *ferrovia>aumento populacional>código de posturas* não ocorreu desta forma e nem por essa ordem nesta localidade, somando-se a isso o evento da epidemia de febre amarela que assolou o município, mesmo este tendo ocorrido após a instituição dos fatores já citados, tal acontecimento passaria a interferir nas discussões sobre os cuidados quanto ao planejamento urbano da cidade a partir dali.

Segundo Valéria Eugênia Garcia (2008), em Jaboticabal, obter riqueza não significou obter poder político, e esses dois elementos não se concentraram nos mesmos personagens. Enquanto a política estava nas mãos de setores mais tradicionais, vinculados ao Império, a geração de riqueza se viu promovida pelos cafeicultores, mais simpáticos a causa republicana. Por isso, pelo menos no período imperial, desenvolvimento econômico não era sinônimo de poder político na cidade, o que tornou a urbanização de Jaboticabal, promovida inicialmente pela condição advinda da cafeicultura, sem prestígio.

Contudo, com a Proclamação da República em 1889, os detentores do capital passaram a ser também detentores de poder político (GARCIA, 2008). Caso diferente de Ribeirão Preto que, sendo mais nova que Jaboticabal, se desenvolveu na decadência do Império e assunção da República, sob a tutela de pessoas que já possuíam esse duplo poder nas mãos, ou, pelo menos, uma associação maior entre a geração de riqueza e o poder político local.

Em seu estudo sobre o espaço público e as relações de poder em Jaboticabal, a autora traz ainda outros pontos interessantes. Com a República, os espaços religiosos se tornaram espaços públicos, com os patrimônios e largos das igrejas sendo apropriados pela prefeitura: “Trata-se do surgimento da praça em seu sentido moderno, jardins para o exercício da sociabilidade burguesa, mesmo que esta naquele momento não existisse” (GARCIA, 2008, p. 147).

São espaços públicos, para a utilização de um público, das pessoas que vivem naquele local, arquitetados de simbologia cristã em plena república que instituiu a laicidade no Brasil. A apropriação do espaço religioso para o público, entretanto, permeia uma cultura voltada a tradição cristã, que não se apaga, constituindo-se como uma das balizas culturais que permeiam a sociabilidade do espaço urbano.

Outro ponto a ser percebido é o planejamento de inspiração burguesa, com o surgimento de praças, jardins e elementos de embelezamento urbano, mesmo sem a existência efetiva de uma burguesia, situação semelhante a do código de posturas (criado antes de um grande aumento populacional), indicando um planejamento urbano, pensado mesmo antes de se constituírem seus elementos propositivos, mas já prevendo e delineando a existência futura deles.

O período em que o Coronel José Manoel Vaz de Sampaio liderou a política local, até 1910, foi marcado mais pelo embelezamento urbano e pela instrumentalização política de elementos do espaço urbano da cidade do que pelas obras de infraestrutura, sendo resultado desta gestão duas praças centrais, a transformação do espaço sagrado em espaço público, e a criação de uma arena para a prática da sociabilidade moderna (GARCIA, 2008). Melhoramentos na área central, que visavam o político, o social, a estética, melhoramentos voltados a uma classe, a burguesia e uma região da cidade, a central.

Garcia traz outro dado interessante, levantando que o desenvolvimento urbano de Jaboticabal não se deve, em grande parte, aos recursos advindos da economia cafeeira. De acordo com as Previsões Orçamentárias da Câmara Municipal, o desenvolvimento urbano foi alimentado pela própria dinâmica da cidade, visto que a arrecadação de impostos sobre a produção cafeeira foi expressivamente menor em relação aos impostos sobre indústria e profissões do município:

A arrecadação sobre os cafeeiros, por exemplo, significou, em 1900, 5% do montante total coletado, enquanto o imposto sobre indústria e profissões girou em torno de 7%. Em 1905, a taxa sobre os cafeeiros subiu para 7% e o imposto urbano já batia a marca de 16% da arrecadação total, e assim sucessivamente: em 1910, 9% contra 37%; em 1915, 10% contra 37% e finalmente, em 1920, 7% contra 34%. (GARCIA, 2008, p. 183).

Mesmo com elementos históricos comuns, que fizeram parte do interior paulista no final do século XIX e início do século XX, o percurso de Jaboticabal foi diferente do que fora percorrido por Ribeirão Preto. Ambas as cidades possuem tais elementos históricos paulistas e que foram marcantes em suas trajetórias: protagonismo na economia cafeeira, chegada de imigrantes europeus, instalação de transporte ferroviário, processo de urbanização, interferência entre poder político e poder econômico, Coronelismo, elaboração de Códigos de Posturas, aumento populacional... Entretanto, estes elementos se desenvolveram e se articularam de formas diferentes em cada município.

Jaboticabal, por seu surgimento em 1828, vivenciou o contexto do período Imperial, e passando pelo Primeiro Reinado, Período Regencial e Segundo Reinado, sentiu as

diferenças, sobretudo políticas, da mudança para o período republicano, visto que os detentores de capital passaram a ter também poder político somente após a queda da monarquia, sendo desprestigiados politicamente, até então.

O grande aumento populacional da cidade não se associou a criação do Código de Posturas nem à chegada da ferrovia, assim como o desenvolvimento do seu espaço urbano não dependeu da economia cafeeira, sendo fruto mais da arrecadação sobre indústrias e profissões da cidade. Desenvolvimento, este, que primou mais pela estética, pela sociabilidade e pela instrumentalização política, melhoramentos voltados a região central da cidade e direcionadas a burguesia, mesmo ainda sem uma composição deste grupo na cidade, o que indica que o poder municipal jaboticabalense planejou e premeditou uma cidade e um estilo de cidade, antes mesmo de se consolidar uma população e a classe que iria dirigir e usufruir daquele espaço.

Tais aspectos do percurso histórico inicial de Jaboticabal compõem certa particularidade percebida em seu Códigos de Posturas, que será analisado a seguir, produzido durante o período imperial brasileiro, trazendo consigo o desejo das transformações modernas da época, ao mesmo tempo em que carrega os traços marcantes do contexto monárquico, numa relação que fará parte do desenvolvimento da cidade, à medida que se impõe o cumprimento das normas urbanas.

### 2.2.1 Sobre os Códigos de Posturas de Jaboticabal

O Código de Posturas de Jaboticabal, escrito em 1884, é dividido em 14 capítulos e distribuído em 13 páginas. São eles: *DO ALINHAMENTO DAS RUAS; DA EDIFICAÇÃO; DO ASSEIO DAS RUAS; DA COMODIDADE, SEGURANÇA E MORALIDADE PÚBLICA; DA SAÚDE PÚBLICA; DOS ENTERROS; DOS PESOS E MEDIDAS; DA AGRICULTURA; DAS ESTRADAS E CAMINHOS DO MUNICÍPIO; DA POLÍCIA PREVENTIVA; DOS IMPOSTOS; DISPOSIÇÕES DIVERSAS; DOS EMPREGADOS DA CÂMARA; DISPOSIÇÕES GERAIS.*

O documento determina, deste o início, a padronização do município de Jaboticabal, por meio de normas sobre forma/formato, medidas, simetria, estilo e estética sobre a configuração do espaço urbano. Consta, logo no primeiro parágrafo: “Todas as ruas e travessas que forem abertas nesta villa e povoações do municipio terão a largura de 13m33.” (CPJ, 1884, p. 93). Além disso, determina também que o não cumprimento das normas acarreta em punição e multa:

Nenhum prédio será edificado ou reedificado nesta villa e povoações do município e seus arrabaldes, sem se proceder o alinhamento feito pelo arruador, sob multa de 20\$ ao infractor, ficando obrigado a demolir a sua custa a parede ou parte do prédio que não estiver conforme a regularidade do alinhamento. (CPJ, 1884, p. 93).

Chama atenção a obrigação de desfazer/demolir a construção que não for edificada segundo os padrões impostos pelas normas, pois o que não estiver de acordo, deve ser destruído, bem como a existência de um arruador, funcionário responsável por promover e fiscalizar o cumprimento desta proposta. Outro elemento interessante no código é sobre se o arruamento prejudicar alguém: “A pessoa que se julgar agravada em seus direitos pelo arruamento feito, a requerimento seu ou de outrem, recorrerá a camara municipal, que decidirá como achar de justiça” (CPJ, 1884, p. 93), evidenciando que a autoridade municipal tem o poder de decidir, a partir de seus próprios critérios, sobre o prejuízo ocorrido no outro pela padronização de arruamento.

No capítulo 2 “DA EDIFICAÇÃO” há disposições sobre a padronização de construções diversas, determinando o tamanho mínimo de construção de casas e edifícios, altura, medidas e simetria de portas e janelas e respeito ao nivelamento das ruas, não podendo edificar uma construção abaixo ou acima da altura do arruamento (CPJ, 1884, p. 94), e reforça:

“Este padrão nunca poderá ser alterado para menos do marcado, podendo os proprietários somente acrescentar a seus gastos, guardando sempre a elegancia e symetria. O infractor será multado em 20\$, e obrigado a por de conformidade com o padrão já referido. (CPJ, 1884, p. 94).

Percebe-se neste fragmento, além da imposição e obrigatoriedade das regras de construção determinadas pelo município, a associação destas normas com a estética, ao ressaltar que se deve guardar sempre a elegância, o que introduz à padronização do espaço também uma padronização que remete a beleza, sobre a apresentação visual do que é construído.

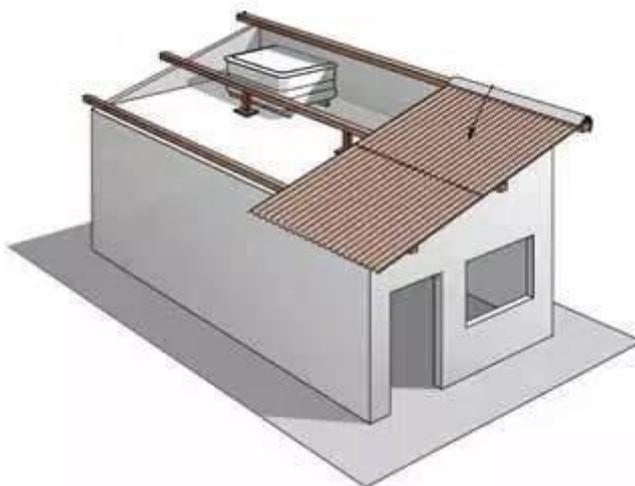
O artigo oitavo apresenta a seguinte determinação:

Ficam proibidas as construções de casas de meia agua nas ruas e travessas ou praças desta villa, e mais povoações do município, bem como a coberta de capim ou palha, nas casas e varandas, ou puxado, paiôs, dentro do quadro desta villa e arrabaldes. O infractor pagará a multa de 20\$, e obrigado a demolir a obra a sua custa. (CPJ, 1884, p. 94).

Casas de meia água, de conhecimento popular, são casas simples de tamanho reduzido, com menos cômodos, em que também o telhado é feito “pela metade”, sendo

suficiente para cobrir a pequena casa, possuindo somente um plano declinado, de apenas um lado, e não dois como de costume, com o nome em alusão a apenas um lado para escorrer a água da chuva (COLÉGIO DE ARQUITETOS, 2009):

Figura 3 - Ilustração de casa meia água



FONTE: <http://www.colegiodearquitetos.com.br/dicionario/2009/02/o-que-e-meia-agua/> (2019).

Esta norma é curiosa, pois, muito além de uma padronização espacial e geométrica na construção civil, ela implica em uma padronização econômica e social, pois uma casa chamada de meia água poderia ser, para muitas pessoas de vida simples, o único recurso para a edificação de uma moradia. Logo, proibir a construção deste tipo de moradia é também criar obstáculos dificultando que pessoas e famílias mais pobres habitassem no perímetro urbano de Jaboticabal, pois dificilmente conseguiriam arcar com investimentos para uma casa maior, entendida como convencional.

A proibição de “puxados” também se aplica a essa situação. Esse termo, também popular, sugere à construção irregular e sem planejamento de uma moradia, muitas vezes de forma periódica agregando por partes, a medida que se obtém recursos financeiros para isso, construindo aos poucos os cômodos da casa, prática comumente utilizada por pessoas de baixa renda.

Quanto a proibição sobre a cobertura de capim ou de palha das casas, pensemos em uma padronização arquitetônica, pelos materiais utilizados na construção de telhados, porém, se associa também à esfera econômica, dado o valor do custo do capim e da palha serem bem mais baixos do que telhas de alvenaria ou de barro, o que poderia ser um recurso para pessoas de baixíssima renda. Para além disso, capim e palha nos remetem às culturas indígenas,

africana e rural, o que, no contexto moderno em que os esforços municipais objetivam às transformações voltadas à urbanização, são elementos que devem ser proibidos no município.

Esta ideia também pode ser associada ao artigo 11, que obriga proprietários a fecharem seus terrenos com muros "rebocados e caiados, não podendo ser o feixo de madeira" (CPJ, 1884, p. 94), pois, ao invés de normatizar a limpeza e a manutenção do terreno, por exemplo, obriga-se a fechá-lo, para esconder do espaço do município aspectos que não condizem com a urbanização, como a terra e o mato, separados por muros pintados de cal, estética que deve prevalecer na parte externa que se apresenta às ruas e a quem vai passar por ali e olhar para aquele cenário.

Mais adiante, o código determina a obrigação do calçamento de pedra a frente das propriedades, padronizado na largura de 1m50 e com prazo de 4 meses para conclusão (CPJ, 1884, p. 94). Esta norma propõe uma padronização estética e visual para a cidade, mas também econômica e social novamente, assim como nas anteriores, considerando as pessoas de baixa renda, que, porventura, adquiriram um terreno, poderiam ter dificuldades para cercá-lo de muro enquanto seus esforços estariam voltados a construção da moradia, assim como em promover o calçamento exatamente proposto pelas normas, e dentro do prazo estipulado, uma vez que a obrigação de certos acabamentos em curto prazo poderia ser algo dificilmente possível para pessoas que têm sua realidade voltada à poucos recursos financeiros para edificação de uma residência, a medida que sua realidade econômica permitisse.

Consta, ainda, que quando houver alteração do nivelamento das ruas feito pela própria câmara municipal devido a algum conserto, os proprietários são obrigados a também alterar o nivelamento de suas calçadas conforme a altura alterada pela prefeitura em um prazo de até 4 meses (CPJ, 1884, p. 94), resultando em multa ao descumprimento desta norma, ou seja, todos devem seguir o plano determinado pela autoridade municipal, e também acompanhar as alterações a medida em que o padrão é alterado por ela, adequando-se a maneira e ao tempo que forem propostos, independentemente de qualquer realidade ou situação individual.

Conservar a estética de muros, portas e janelas das casas e quintais que fizerem frente a ruas e praças, com pintura, também era uma obrigação, assim como zelar pela linearidade do espaço, com a proibição de se colocar objetos do lado externo das casas e prédios, como pilares ou degraus, e também de arremessar objetos ou materiais nas ruas, revelam a preocupação existente com o espaço urbano, além da beleza, o cuidado com o asseio e a limpeza do local ganham destaque antes mesmo de uma preocupação quanto ao incômodo às pessoas, aspecto citado posteriormente (CPJ, 1884, p. 94-95).

A cidade passa a ser, além de um espaço residencial, um espaço contemplativo, em que todos devem zelar pela linearidade geométrica, pela beleza e pelo asseio da localidade, sendo a paisagem visualizada tão ou mais importante do que os elementos vivenciados que ela destrói, afasta ou esconde com a urbanização.

### 2.2.2 Sobre o controle de aspectos não urbanos

É o que podemos observar também em Jaboticabal, com o esforço em afastar os elementos ou práticas rurais ou que remetessem a época colonial: enxugar couros ou outros objetos umedecidos; queimar cascas de café ou outros frutos; manter animais nas ruas e portas de casas, e alimentá-los; correr a cavalo; laçar e domar animais; a presença de porcos, cabras e carneiros vagando pelas ruas; são práticas proibidas e requerem multa (CPJ, 1884, p. 95).

O artigo 31 do código de posturas deixa evidente o esforço em fazer desaparecer certos elementos ao invés de realizar qualquer outro procedimento ou resolução a respeito: “Os cães que vagarem pelas ruas serão mortos com veneno. Exceptuam se aquelles pelos quaes seus donos pagarem o imposto do art. 152.” (CPJ, 1884, p. 95-96).

Entretanto, há uma peculiaridade sobre a presença de animais, pois são permitidos “animaes cavallares, muares e vacum, pagando o imposto de 2\$ de cada um.” (CPJ, 1884, p. 95), enquanto bois marrás ou garrotes são proibidos, por serem popularmente conhecidos como selvagens ou não domesticados. Mas entendemos que a permissão de animais cavallares, muares e vacum pode estar associada já com uma tendência a pecuária na cidade, que ganharia, três décadas depois, a inauguração do Colégio Técnico Agrícola “José Bonifácio” em 1921 (FCAV, 2019). A importância econômica do gado e do cavalo pode estar refletida nesta permissão, inclusive pela cobrança de imposto, condição que inibiria pessoas mais simples de trazerem um animal desse tipo para as ruas da cidade, mas que não seria um problema para um grande criador de gado.

A preocupação era com a cidade, não com os animais, como mostra o artigo 24: “Os animais mortos que forem encontrados nas ruas e praças desta villa e povoações do municipio, serão conduzidos para longe, fora da povoação, a custa de seus donos [...]” (CPJ, 1884, p. 95), em que não há cuidados sobre a alocação desses animais mortos, bastava afastá-los do espaço urbano.

Mais adiante no documento, consta que nenhum animal poderia ser morto, sem ser examinado pelo fiscal da cidade, que cobrava por isso. Um costume rural que, a partir daquele

momento, passava a ser submetido a um procedimento moderno previsto em lei, que também proibia a presença de porcos e chiqueiros, elemento que demandava a vistoria mensal do fiscal, acompanhado de duas testemunhas (CPJ, 1884, p. 97).

### 2.2.3 As práticas afastadas e as ameaças à cidade

As práticas da agricultura também estavam submetidas aos padrões impostos pelo código de posturas, como as normas determinando o cercamento de plantações com fechos e varas com tamanhos e alturas especificados; a proibição de maltratar ou matar animais “*por qualquer maneira*”, o que pressupõe haver um procedimento correto de se fazer isso; a permissão para matar animais, que invadissem e estragassem plantações, revelando, entre outras coisas, a preocupação em não interromper o que for produtivo; e o cercamento de seis metros para realizar algum tipo de queima (CPJ, 1884, p. 98). Mesmo distantes do perímetro urbano da cidade, as práticas rurais também foram controladas, sob a perspectiva moderna das normas urbanas.

Deveriam ser afastados ou evitados quaisquer ameaças à urbanidade, à beleza, à contemplação da paisagem, à ordem e, inclusive, à própria existência da cidade e da sociedade em si, quando o código obriga a vigilância sobre edifícios em ruínas, ou proíbe a fabricação de explosivos como pólvora ou fogos de artifício e o uso de bombas e armas de fogo, que são permitidos somente para matar animais ou em festas religiosas cristãs (CPJ, 1884, p. 95-96).

Também ficava proibido “[...] faser-se nas nas paredes, muros e portas, riscos, pinturas obscenas; multa de 10\$.” (CPJ, 1884, p. 96), visando preservar a estética da cidade, assim como a moral estabelecida ali, evitando de se inscrever mensagens que pudessem contrariar os valores daquela sociedade. O mesmo ocorria com a pessoa em situação de embriaguez, que deveria ser presa e multada, já que tal comportamento se desviava do ideal social desejado ali.

A doença também era uma ameaça, e uma ideia médico-higienista também estava fortemente presente nos códigos de posturas de Jaboticabal. Em capítulo “Da Saúde Pública”, consta a obrigação da vacinação para os moradores, com previsão de multa para quem não o fizesse, prática que se estendia também aos escravizados, que deveriam ser levados pelos seus senhores até o vacinador, profissional que, por sua vez, era responsável também por denunciar aqueles que não fossem receber a vacina, cobrar a respectiva multa e, inclusive,

ficar com a terça parte do valor da multa para si (CPJ, 1884, p. 96), prática que coloca o agente da saúde também como agente da lei, associando a medicina ao processo de urbanização e controle por meio dos códigos de posturas.

A padronização também passou a se fazer presente nos procedimentos de enterros da cidade. As sepulturas, que deveriam ser de 1m70 para adultos e 1m30 para crianças, não poderiam receber mais de um corpo. Além disso, ficava proibido enterrar um corpo em igrejas, sacristias ou outros lugares diferentes do cemitério, podendo, nesses lugares, somente realizar velórios, assim também não era permitido tocar/dobrar o sino mais de duas vezes durante a cerimônia fúnebre, gerando multa aos padres responsáveis. A perspectiva médico-higienista também perpassa esta seção, que determina o tempo máximo de 48 horas para exposição de um corpo até o enterro, ou tempo reduzido e caixão fechado para corpos que tenham sinais de putrefação ou falecidos por doenças contagiosas (CPJ, 1884, p. 97).

#### 2.2.4 Sobre controlar costumes e aspectos culturais

Certas manifestações ou rituais fúnebres também não eram permitidos:

Ficam proibidas, dentro do quadro desta villa e povoações do município, as cantorias de resas e orações nas casas das pessoas falecidas, podendo as rezas e orações serem feitas em voz baixa, de modo a não incomodar a vizinhança. Multa de 20\$ ao viuvo ou viuva, que sobreviver, cuja multa será intimada a 10 dias depois do enterro. E igualmente se imporá na pessoa que em sua casa for depositado qualquer cadaver e concentrir as cantorias, o qual gosará do praso acima dito se for irmão ou sobrinho do falecido. (CPJ, 1884, p. 97)

Além da padronização espacial das sepulturas e da vigilância médica e higiênica, o código interferia também nos costumes, visto que a proibição de se enterrar corpos em igrejas atravessava este antigo costume fúnebre cristão de sepultar seus párocos, assim como não permitia outras manifestações religiosas e culturais sobre a morte ao proibir cantorias, rezas e orações fúnebres em volume mais alto, uma vez que Jaboticabal, nesta época, possuía população negra escravizada e liberta que, ao conservar suas práticas baseadas em outros tipos de rituais religiosos e culturais, envolviam música e dança.

Uma outra norma sobre costumes e aspectos culturais também chama atenção:

Ficam proibidas dentro do quadro desta villa as cantorias e dansas conhecidas vulgarmente por batuques e cateretés. Multa de 10\$ ao dono da casa, e de 4\$ a cada um dos concurrentes. Na reincidencia, além da multa, soffrerão, o dono da casa quatro dias de prisão e os concurrentes 24 horas. (CPJ, 1884, p. 100).

Esta proibição é condizente com o planejamento do município de se prevalecer valores modernos, europeus e urbanos, visto que o cateretê, também conhecida como catira, é uma dança popular e caipira brasileira, de origem incerta, mas que remete aos indígenas e às influências africanas e portuguesas posteriores durante o período de colonização no Brasil, em que há duas filas de homens, estando uma de frente para a outra, dançam batendo as palmas das mãos e batendo os pés no chão, acompanhados do som tocado de duas violas (MAIA, 2005).

Alguns jogos também eram proibidos no código de posturas, como os considerados de azar: lansquenet, trinta e um, roleta, primeira, pacaú, estrada de ferro, pinta, carimbo, vermelhinha. Enquanto os jogos permitidos eram voltareto, boston, solo, dominó, bilhar, bolla, bagatela, damas, xadrez, gamão e semelhantes. Nas casas de jogos não podiam jogar escravos, nem os filhos menores ou dependentes (os “filhos-família”), com pena de multa para o proprietário em caso de descumprimento desta norma (CPJ, 1884, p. 100).

Pedir esmolas também era proibido, com pena de 8 dias de prisão, com exceção para motivos religiosos: “Exceptuam-se os que forem incumbidos pelos festeiros sorteados ou legalmente nomeados para festejarem a qualquer um dos santos.” (CPJ, 1884, p. 101), o que também seria uma forma de afastar do espaço urbano as pessoas em situação de pobreza.

#### 2.2.5 Sobre as práticas comerciais

Não há uma seção exclusiva para o comércio, que está inserido no capítulo “Dos pesos e medidas”, que prevê fiscalização quanto ao padrão de instrumentos de medição e balanças com avaliação da câmara municipal, prevendo a criminalização para aqueles que venderem produtos por medidas falsificadas, e também para o fiscal que omitir alguma aferição (CPJ, 1884, p. 97).

Havia também um toque de recolher em Jaboticabal, para fechamento das casas de comércio às nove horas da noite de Janeiro a Julho, e às dez horas da noite e Julho a Dezembro, avisado por meio do sino da Igreja Matriz que se regula pelo relógio da câmara municipal, havendo multa para aquele que perturbasse o “socego publico” após o horário determinado (CPJ, 1884, p. 99).

Para exercer algum tipo de comércio ou serviço, era necessário pagar os impostos municipais, que variavam de 5\$ a 20\$ cada tipo de produto ou negócio. Porém, a regra para os mascates era mais severa, com o imposto bem superior: os mascates locais deveriam pagar 200\$ e os mascates de fora do município, 500\$ (CPJ, 1884, p. 100).

Além do exercício de um comércio ou serviço, cobrava-se imposto também quando se utilizava o espaço público para exibição: “Para andar com qualquer animal ensinado com o fim de obter ganho, pagar-se-há 10\$.” (CPJ, 1884, p. 101), assim como para fazer leilões, com exceção de leilões judiciais ou da igreja, que não pagavam imposto, o que evidencia privilégios das classes política e religiosa, aspectos do período imperial brasileiro, com um governo centralizado e católico, mesmo em um contexto moderno de transformações urbanas, o que inclui o escravismo: “Todo aquelle que neste municipio comprar escravos, pagarão por cada escravo 10\$, antes de receber a escriptura de transmissão. Multa de 10\$ além do imposto.” (CPJ, 1884, p. 101).

#### 2.2.6 Sobre a divulgação, execução e cumprimento das normas

Havia também a preocupação em garantir a execução das normas contidas no código de posturas, como a convocação obrigatória de homens livres e escravizados para executarem as construções de abertura de estradas, com pena de multa para aqueles que se recusarem ou que faltarem ao trabalho, sendo que o próprio inspector era “[...] obrigado a aceitar o cargo e servir um anno, salvo o caso de impossibilidade manifesta. Multa de 3\$ dos que recusar. E todo aquelle que desobedecer ao inspector em suas ordens, pagará a multa de 10\$ e soffrerá 5 dias de prisão.” (CPJ, 1884, p. 99), constituindo, além de uma vigilância sobre a padronização do espaço, também uma hierarquia de ordens entre a prefeitura, o inspector e os convocados ao trabalho.

Além do salário, os fiscais ganhavam “mais a terça parte das multas que forem por elles cobradas [...]” (CPJ, 1884, p. 103) e, mesmo com a obrigação da prestação de contas, insere, no mínimo, uma dúvida sobre uma possível imparcialidade no tratamento das normas e na execução das punições.

O código de posturas afirma que o cumprimento das normas urbanas e pagamento de multas para escravos, curatelados e filhos menores de idade são atribuições de seus responsáveis, indicando a possibilidade de os senhores e chefes de família exercerem uma função de divulgar e reforçar a necessidade de se cumprir as determinações e zelar pelas normas da cidade (CPJ, 1884, p. 104).

Também era previsto a divulgação de exemplares dos códigos de posturas distribuídos pela cidade, por meio dos funcionários da câmara e inspectores de quarteirão, “a fim de serem bem conhecidas e fielmente executadas [...]” (CPJ, 1884, p. 105).

O dever de zelar pela cidade pode ser observado também nas normas sobre aviso de incêndio, tarefa do sacristão de tocar o sino em nove badaladas por três vezes em curtos intervalos para chamar a atenção da população e, caso não o fizesse, o mesmo seria multado em 30\$. Porém, não avisar a cidade sobre um incêndio parecia ser menos perigoso do que ter contato com pessoas ciganas, pois negociar ou realizar algum tipo de troca com eles era considerada uma infração mais grave, gerando, além de multa, cinco dias de prisão (CPJ, 1884, p. 104), o que evidencia que certos aspectos socioculturais eram tão ou mais preocupantes do que os elementos físicos e espaciais no desenvolvimento do processo de urbanização da cidade.

Percebemos, então, que as normas urbanas promovidas em Jaboticabal são aplicadas em diferentes áreas, mas possuem semelhanças. Recorrendo a primeira norma citada, da mesma forma que não se pode alterar o padrão de construções da cidade, guardando a elegância e a simetria, também não se pode alterar o padrão sociocultural desejado pela elite local, sendo os elementos que se adequavam ao estilo urbano e europeu permitidos naquela sociedade, enquanto os aspectos que se distanciavam deste modelo, como os que remetem a cultura indígena, africana ou rural, proibidos e criminalizados.

Investigar este cenário inicial da História de Jaboticabal é importante para entendermos os problemas que residem por detrás da escrita deste Código de Posturas, que delineou valores que acompanharam o desenvolvimento e o crescimento da sua sociedade local no final do século XIX e início do século XX, processo que pode contribuir em nossa análise levando em conta que a manutenção dos marcadores sociais produzidos nas primeiras décadas do município podem estar associados aos problemas atuais sobre preconceito e diversidades os quais nos propomos analisar.

### **2.3 Sobre o Código de Posturas enquanto instrumento produtor de marcadores sociais**

O Código de Posturas foi um instrumento utilizado para praticar uma nova ordem na organização dos municípios paulistas, promovendo um impacto cultural muito forte, por meio de suas determinações, que passaram a padronizar componentes materiais e físicos das cidades, mas também aqueles imateriais, como os costumes, os comportamentos, as manifestações culturais, as práticas sociais, as comerciais, o vestuário e o vocabulário utilizados pelas pessoas.

Entretanto, para além de padronizar, percebe-se a intenção de selecionar, segregar e excluir aqueles componentes que não fazem parte do planejamento imposto nas cidades.

Assim como o cemitério, o hospital, e todas as coisas insalubres e inseguras que devem ser retiradas e afastadas do centro, as pessoas e suas manifestações socioculturais também insalubres e perigosas para a ordem que se desejava construir e manter na cidade também deveriam ser retirados do espaço urbano central. A higiene torna-se uma higiene social, para doenças sociais. A negritude, a mendicância, a deficiência mental, a ociosidade, são elementos ameaçadores para a saúde e a segurança da ordem burguesa do interior paulista.

O que pretendemos discutir é que, ao determinar o que é certo, permitido, e aquilo que não é, este conjunto de leis primou por um estilo de vida urbano que, ao mesmo tempo, passou a condenar modelos opostos, pois seus efeitos ultrapassam as letras grafadas e se externam na prática da vivência em sociedade, inclusive na construção de pensamentos.

É o que aponta Jean Starobinski, ao analisar o termo “civilização”. O autor discute que fora colocado o próprio modelo europeu como referência para indicar o significado da palavra nos livros, que assim aparece: “tendência de um povo a polir, a corrigir seus costumes [...]” em 1795; “ação de civilizar ou estado do que é civilizado” em 1798 (STAROBINSKI, 2001, p. 12-13), e afirma: “Civilização faz parte da família de conceitos a partir dos quais um oposto pode ser nomeado, ou que começam a existir, eles próprios, a fim de se constituir como opostos” (STAROBINSKI, 2001, p. 20).

A definição europeia, sobretudo francesa, do que é civilização, apresenta seus próprios valores para indicar o significado deste conceito, ao mesmo tempo que modelos não europeus de povos e costumes podem ser identificados como não civilizados a partir do efeito de propagação desta ideia.

Esta discussão coaduna com a de Tomaz Tadeu da Silva (2013), elucidando que a produção da identidade é associada a uma cadeia de valores e que, neste processo de afirmação, produz também a negação da diferenciação, problema que poderia ser trabalhado, segundo o autor, em uma inversão desta tratativa, colocando a diferença como anterior a produção da identidade, pensando em uma pedagogia que problematize diferença e identidade:

“A afirmação ‘sou brasileiro’, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de ‘negações’, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação ‘sou brasileiro’ deve-se ler: ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’, ‘não sou japonês’ e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável” (SILVA, 2013, p. 73).

O autor reforça, ainda, que identidade e diferença são criaturas da linguagem, pois não são simples elementos do mundo natural, mas do mundo cultural e social. Ou seja, são produzidas (SILVA, 2013).

Nesta perspectiva, entendemos que os Códigos de Posturas constituíram um processo de direcionamento sociocultural por meio da ideia da urbanização, seguindo uma tendência organizacional voltada aos valores próprios da elite política e econômica das cidades, beneficiando-os em detrimento de outros grupos sociais, produzindo marcadores sociais negativos sobre as diversidades.

A padronização da cultura material e imaterial das cidades por meio das leis provocou, a longo prazo, a construção de percepção também padronizada nas pessoas. O processo de formação de uma sociedade baseada em valores que primam pela padronização e que são voltados a certos modelos ou certos grupos socioculturais permitidos pela lei gera, também, a mentalidade negativa sobre o contrário desses valores, contribuindo para a construção de preconceitos, visto que, ao criminalizar determinadas práticas, os Códigos de Posturas acabaram, indiretamente, externando um pensamento coletivo de não aceitação de outros elementos ou manifestações socioculturais diferentes dos permitidos por eles, aqueles centrados nos valores europeus, burgueses, modernos.

Que outros efeitos podem ter sido gerados por essa mudança na dinâmica da cidade moderna baseada nos aspectos da urbanização?

## **2.4 Uma sociedade confortável**

Analisando este contexto de forma mais direcionada, agora, nos atentemos para a experiência do corpo neste cenário regulado pelos Códigos de Posturas. Tratam-se de duas cidades onde, além de controlar os elementos físicos e socioculturais que as constituem, controla-se também os corpos e suas formas de estarem presentes ali.

As sociedades burguesas europeias no século XIX passaram a buscar o conforto, vivendo em cidades que passaram a gerar uma passividade a seus moradores. A experiência urbana, após os anos conturbados de Revolução Francesa, promoveu uma configuração de cidade baseada na fluidez e no controle do movimento, mecanismos que garantiam a visibilidade contra novos levantes (algo já discutido aqui), mas garantiam também a liberdade dificilmente conquistada e há muito almejada. Entretanto, esse esforço em retirar obstáculos e obstruções para promover a fluidez da liberdade urbana gerou consequências sociais, segundo Richard Sennett (2003).

Desde a construção de vias mais amplas e visíveis, com belas paisagens, até a realização de celebrações cívicas ritmadas, conduzidas ao estilo procissão de forma expositiva a contemplar monumentos revolucionários. A experiência urbana passou a ser contemplativa, contida, expositiva, tanto a cidade quanto os corpos para com ela, o que gerou uma espécie de entorpecimento e passividade nas pessoas, que passaram cada vez mais a não conviver com resistências ou aspectos motivadores de reações (algo tão marcante na época revolucionária), o que Sennett (2003) chama de efeito narcótico.

O período em que se vivenciou certa estabilidade, sem obstruções políticas, socioculturais ou econômicas, apresentou também as cidades se urbanizando, sem obstáculos físicos para sua mobilidade. A liberdade passou a ser vivenciada de outras formas e, para além disso, foi ressignificada. A medida que se experienciava um cenário urbano contemplativo, sem resistências e obstáculos, mais espectador se tornava o corpo social. Quanto mais a liberdade ganhava espaço (e espaços), mais as pessoas se apropriavam dela e as estátuas e monumentos comemorativos do ideal desta liberdade revolucionária, com o tempo, se valiam apenas do status e passavam a também ser contemplativos, compondo a paisagem urbana (SENNETT, 2003).

Não demoraria a se consolidar certas experiências ou padrões de vivência na cidade, certas acomodações e confortos individuais e socioculturais.

Este processo de vivência e apropriação da liberdade tomou outros contornos, transformando-se em um processo de geração de individualidade. Sennett se surpreende com a não reação popular diante das demolições e do deslocamento forçado de moradores em áreas pobres de Londres: “De fato, aos olhos dos próprios habitantes da cidade, e apesar de alguns distúrbios ocasionais, era impressionante que o desenvolvimento capitalista nunca tenha sido contestado por uma revolução.” (SENNETT, 2003, p. 262).

Aos poucos, a experiência urbana composta por uma combinação de aspectos sensoriais, visuais, históricos, memoriais, perceptivos, corporais e comportamentais, interferiu no agir das pessoas, numa miscelânea capaz de transformar mentalidades: “Mas, no espaço urbano, o individualismo assumia um sentido particular. As cidades planejadas do século XIX pretendiam tanto facilitar a livre circulação das multidões quanto desencorajar os movimentos de grupos organizados.” (SENNETT, 2003, p. 264).

Isso passou a se refletir na busca pelo conforto, tanto coletivo quanto individual. Cômodos, mobílias, camas, assentos, meios de transporte, elevadores... Sentar em um café e contemplar a cidade, muitas vezes sozinho:

No século XIX, a busca do conforto insere-se nesse contexto. O modo mais cômodo de viajar, mobílias confortáveis, lugares destinados ao repouso permitiam que se recuperasse as forças exauridas. Porém, desde então, por um desvio de trajetória, a comodidade assumiu um caráter individual. Se era capaz de baixar o nível de estimulação e receptividade de uma pessoa, podia funcionar para afastá-la das demais. (SENNETT, 2003, p. 274).

Teria a ideia de conforto, tal qual a de liberdade, se apropriado de outras maneiras dentro do processo de individualidade? Assim como as outras, a experiência urbana aos poucos se penetrou na experiência social e individual, ambas se relacionando mutuamente. A mudança e a construção de um conforto sociocultural não demorariam a aparecer junto a individualidade e, a partir daí, a ganhar contornos de egoísmo e intolerância, ou simplesmente de ignorância sob os elementos de sociabilidade.

É certo que práticas de segregação de grupos sociais já ocorriam na vida urbana no início da era moderna, como é o caso dos judeus e das meretrizes na Veneza renascentista. Associados a doenças morais, pela usura do dinheiro, e das sexuais (e também morais), no caso da prostituição, havia uma preocupação em identifica-los para evitar o contato com eles:

Diante disso, a cidade tentou tratá-las como aos demais corpos estranhos: segregando-as. Além disso, procurou traçar uma conexão especial entre prostitutas e judeus, fazendo com que ambos usassem roupas ou símbolos amarelos. Habitualmente, cada cidadão já vestia um uniforme característico de seu status ou profissão, mas essa cor converteu-se na marca dos dois grupos discriminados. Em 1397, os judeus foram obrigados a portar uma insígnia amarela; prostitutas e rufiões, a partir de 1416, eram identificados por essa tonalidade. (SENNETT, 2003, p. 200).

São práticas de segregação promovidas pelo poder político e administrativo da cidade, diretas e explícitas. O contraponto com o século XIX é que os processos de urbanização, mesmo que promovidos por instituições e elites políticas e econômicas, passaram a gerar processos de exclusão e a difundi-los entre as pessoas, enquanto construção ideal e sociocultural que compõe a experiência de viver nesses locais.

Identidades, subjetividades, reconhecimentos, aproximações e afastamentos passam a constituir a individualidade, sob os parâmetros excludentes da cidade: igualar judeus, meretrizes e rufiões por símbolos e cores é estigmatiza-los tanto quanto os ciganos, os embriagados, os deficientes mentais e os ociosos sem ocupação quando igualados todos pela mesma sentença de serem retirados das ruas no interior paulista. Se mais antigamente o Estado praticava isso, este processo urbano do século XIX acaba por estender esta prática, construindo marcadores sociais que passam a fazer parte das percepções coletivas, ao

controlar hábitos, costumes e comportamentos, como faz o Código de Posturas nas cidades paulistas.

Não é equívoco pensarmos que esta segregação, antes promovida pelo Estado e depois estendido à percepção das pessoas pela experiência de se viver na cidade moderna, passou a fazer parte dos comportamentos sociais, manifestando-se em uma iniciativa própria de afastamento diante daqueles elementos indesejados na cidade, prática, inclusive, comum de se ver atualmente. Afastar-se dos perigos gerados pela exclusão, dos incômodos e desconfortos sociais presentes na cidade.

Se os projetos de urbanização já tinham a intenção de segregar e excluir geográfica, social e culturalmente, é uma hipótese que caminha próxima as problemáticas que traçamos aqui, e explorada por várias pesquisas. A questão é que a ideia de urbanização importada para o Brasil e, por sua vez, para as cidades do interior paulista, mesmo que apropriadas aos elementos locais, tiveram no seu bojo estas ideias, esta carga, esta configuração embutida, independentemente de intencionalidade. No cenário brasileiro e paulista isto será ressignificado com a escravização, a economia agrária, o patriarcado, e a negação da cultura nativa, por exemplo.

Pensar em um cenário que promova e dê continuidade ao empoderamento e a sobreposição de um grupo social sobre outros, compor esta miscelânea de privilégios e desigualdades, é algo que ocorreu nos processos de urbanização de Ribeirão Preto e de Jaboaticabal, que promoveu o controle da cidade construída e vivida, na garantia de uma sociedade moralmente confortável para a contemplação de uma parte da população.

As normatizações, mesmo que não explicitando diretamente, controlavam e regulavam os corpos para que não saíssem de um padrão, além de remover do espaço urbano os corpos não produtivos.

Proibir o nado e o banho nos rios sem roupas adequadas, o cantar e gritar pelas ruas, a dança da catira, controlar o que as pessoas vestiam (em especial as meretrizes) é regular e definir uma experiência corporal, de sexualidade e gênero no espaço urbano, reduzindo as possibilidades de manifestação do ser humano, disciplinando movimentos por meio das roupas (que podem limitar ou interferir nas formas de mobilidade) e formas de comunicação que se expressam tanto pelo corpo quanto na voz, constituindo um alinhamento com os aspectos culturais na construção de uma moral que envolve a contenção do corpo, de sua exibição e de suas manifestações.

O mesmo ocorre com a retirada de pessoas embriagadas e de pessoas com deficiência mental (chamados alienados furiosos) das ruas, visto que saem do padrão esperado que se

constitui nessas localidades: ambos são corpos improdutivos dentro do contexto socioeconômico vivenciado ali, tal como os ciganos e indivíduos “sem ocupação ou em estado de vagabundagem”, e ainda a proibição sobre pedir esmolas em Jaboticabal, formas de afastamento de corpos que não produzem e não contribuem para o desenvolvimento no modelo liberal das burguesias locais.

A permissão sobre pedir esmola para eventos e festas religiosas é curiosa, pois implica em uma regulação desta prática. A mendicância deixa de ser livre e passa a ser controladamente permitida, contida. Ainda assim, autorizada sob uma condição, para algumas pessoas, parecendo ter o status uma grande importância nesses cenários, principalmente em Jaboticabal, cidade que realizou transformações e construções urbanas mesmo sem ter um grande crescimento populacional ou necessidade demográfica para isso, processo que visava mais o estético do que o funcional.

A valorização do status e/ou imagem compõe a condição de espectador da população que contempla a cidade, passividade herdada das experiências urbanas europeias. Diferem-se na formação deste elemento: transformado em longo prazo nas cidades europeias, e trazida em um modelo para o caso paulista, apropriada sem a mesma experiência ou transformação histórica.

A obrigação de conservar a estética, a linearidade geométrica e a beleza das construções e fachadas de casas e estabelecimentos, tanto em Ribeirão Preto quanto em Jaboticabal, e o cuidado em preservar uma certa paisagem contemplativa de cidade, principalmente na obrigação de murar os terrenos para esconder terra, mato e sujeira, por exemplo, ter mais peso do que regulamentar a limpeza deles, indica uma grande consolidação de uma imagem urbana construída (ou a ser construída), uma importância enorme da estética.

Regula-se o corpo e o que o corpo faz tanto quanto se regula o espaço urbano que ele ocupa. Da mesma forma que se padroniza estética e moralmente os corpos assim como são configuradas as ruas, as avenidas, os quarteirões, as fachadas, as construções. Sendo a cidade operacionalizada em função da lógica socioeconômica e cultural de um grupo que se empoderou nessas localidades, também o foi, assim, o corpo.

A instrumentalização dos corpos em favor desta construção de cidade se evidencia, por exemplo, na convocação obrigatória de homens livres e escravizados para a execução de construções em Jaboticabal, ou no envio de uma pessoa escravizada no lugar do seu senhor, uma objetificação do ser humano. Além de carregar esta marca da escravidão, processo que o município vivenciou por um período significativo, sua forte produção agropecuária (referida pela permissão de animais de grande porte e pela futura construção do colégio

agrícola) indica a presença do patriarcalismo, aspecto cultural comumente relacionado a esta prática econômica, o que compõe o trinômio escravização, agropecuária e patriarcado tão marcantes na colonização brasileira.

Esta instrumentalização e objetificação de corpos também é evidenciada pela presença e regulamentação de meretrizes nos Códigos de Posturas. Permitidas, mas decentemente vestidas, assim elas são aceitas do ponto de vista moral da normatização urbana. Permissão e discrição. A quem elas interessavam senão a homens empoderados política e financeiramente?

Parece-nos, cada vez mais, que ofender o “Sossego Público” ou a “Comodidade”, termos tão presentes nos dois códigos de posturas, não se trata apenas de garantir o conforto físico ou sensorial, mas também o conforto sociocultural. Perturbar a ordem econômica, social e cultural que se deseja consolidar no cenário urbano, assumir o corpo, seus movimentos e suas manifestações, corpos que trazem um passado indígena e afrodescendente, ou improdutivos, são perturbações, desconfortos e incômodos nessas localidades marcadas, sobretudo, pela mentalidade colonial que aspira o moderno, na desvalorização nativa e supervalorização estrangeira, no desejo do controle, do europeu e do urbano, um “novo” que ao mesmo tempo conserva uma bagagem composta de imposição, segregação, exclusão, escravismo e patriarcado (nenhuma mulher presente ou mencionada no corpo dirigente de nenhuma das versões dos Códigos de Posturas de Ribeirão Preto e de Jaboticabal).

O apelido de *Petit Paris* (a pequena Paris) dado a Ribeirão Preto, e de Cidade das Rosas, a Jaboticabal, remetem ao aspecto contemplativo de cidade, tão marcadamente presente em seus códigos urbanísticos: Ribeirão Preto por sua arquitetura e experiência social que lembravam as cidades europeias, em especial, a francesa Paris; e Jaboticabal por suas roseiras, jardins e belas mulheres. Contemplar e experimentar a beleza das cidades, das flores, das mulheres. Instrumentalizar, objetificar, submeter a padrões, sobretudo estéticos.

Marcas de mentalidade colonial, patriarcal, e escravista que dialogam com novas aspirações burguesas. Há um status de cidade a ser consolidado, construído sob aspectos anteriores muito conservados, baseado em certos modelos, linhas e formas, materiais, imateriais, comportamentais, corporais, que se colocaram em sobreposição a outros tipos e maneiras que também se fazem presentes nas localidades, mas que não foram afastados ou excluídos, seja por impossibilidade, seja por funcionalidade. Foram regulamentados, controlados, ameaçados, escondidos por uma fachada esteticamente bela e contemplativa,

por uma cidade entorpecente. Diversidades e outras formas de vivenciar a cidade gerariam desconforto. O que mais haveria ali que estavam querendo esconder?

## **2.5 Sexualidade na dinâmica urbana do interior paulista**

Alguns aspectos sobre sexualidade e gênero no interior paulista devem ser levados em consideração na discussão que estamos construindo. No período entre o final do século XIX e início do século XX, contexto de desenvolvimento das cidades paulistas sob os Códigos de Posturas, consta a ocorrência de violência e crimes sexuais a mulheres e crianças em Ribeirão Preto.

Em pesquisa que se debruça por atos e processos de crimes na cidade, a pesquisadora Angela Pires Martori Chichitosti (2008) analisou algumas dessas ocorrências entre os anos de 1878 e 1917, como, por exemplo: delegado que abusou de sua empregada, isentado de culpa; servidor público que abusou de uma jovem analfabeta de 20 anos e de uma menina de 9 anos, impune; homem que abusou menina de 10 anos, arquivamento do caso mediante casamento; jornalista que tentou abusar jovem de 16 anos, que resistiu à tentativa, foi preso após a mesma recusar proposta de casamento; homem acusado de estupro, caso não concluído, por falta de testemunhas e desaparecimento do agressor.

A autora aponta haver uma grande importância do matrimônio e da virgindade enquanto status social para a mulher, visto que uma mulher que fosse deflorada e abandonada após a relação sexual deveria receber um dote, uma forma de compensação pela desvalorização que sofreria na vida em sociedade. Além disso, as penas sobre ofensa à mulheres virgens e honestas eram maiores do que sobre as ofensas contra prostitutas, o que indica uma clara distinção entre elas.

A diferenciação social gerava outras interferências. No caso de pessoas menos abastadas, os crimes sexuais eram divulgados no jornal com a exposição dos envolvidos, mas quando se tratava de pessoas mais ricas e/ou pertencentes a elite da cidade, apenas informava-se o ocorrido sem constar os detalhes. Além disso, os agressores pertencentes a grupos sociais considerados ricos e/ou importantes tinham seu processo muitas vezes interrompido e/ou o depoimento da mulher que o acusava era considerado sem valor (CHICHITOSTTI, 2008, p. 4). Segundo a própria pesquisadora: “[...] embora os crimes sexuais não se restringirem a uma determinada ‘classe social’, os queixosos, em suma, pertenciam a famílias menos abastadas” (CHICHITOSTTI, 2008, p. 8).

É apontado, ainda, sobre a classificação e a forma de punição das ocorrências: “Esses ‘pequenos’ agravantes seriam aos olhos de uma justiça justa, um típico caso de estupro e não de defloramento, da mesma forma, sujeito a uma punição severa e não ao casamento. Poucos foram os casos investigados que tinham como denúncia o estupro. [...]” (CHICHITOSTTI, 2008, p. 6).

Novamente o status se mostra importante aqui, havendo a defesa do casamento e da família, enquanto instituições socioculturais, mas não a defesa da pessoa, do indivíduo, nem a classificação e continuidade dos casos na consideração de estupro.

Em outra pesquisa, Jorge Luiz França investiga a existência de uma imprensa feminista em Ribeirão Preto no início do século XX. O pesquisador apresenta a figura de Esther Monteiro, feminista que publicava artigos no Jornal “A Cidade” sobre a situação da mulher na sociedade quanto à igualdade, instrução educacional, trabalho, emancipação, entre outros.

Entre um artigo e outro, é analisado como Esther defende a igualdade da mulher na sociedade, sobretudo a ribeirãopretana, apontando a necessidade das creches para que o cuidado e a segurança dos filhos permitam o acesso da mulher no mundo do trabalho, assim como a formação educacional para que as mulheres não dependam do homem e/ou do casamento para viver. Ou seja, a autora defendia um posicionamento feminino diferente daquele esperado e construído na sociedade ocidental da época e, também, em Ribeirão Preto, baseado na submissão e passividade ao homem, ao casamento e na atuação limitada ao ambiente doméstico (FRANÇA, 2008).

Diante disso, França aponta a resistência sofrida por Esther, no próprio meio jornalístico, ao ter suas ideias feministas rebatidas, atacadas ou ponderadas dentro de concepções patriarcais em artigos publicados por outros jornalistas e, inclusive, a existência de um medo de ocorrer o desemprego masculino diante do ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Mas, para além disso, o pesquisador aponta algo curioso no discurso feminista de Esther, quando a mesma argumenta sobre o lugar da mulher no trabalho: “Os homens envolvidos na política, que os absorve, não tem tempo para cogitar da sorte desses pobrezinhos; mas a nós que somos educadoras da humanidade é que cumpre pensar nisto.” (FRANÇA, 2008, p. 103). Isso indica a presença de uma diferenciação por gênero no mundo do trabalho no próprio discurso de Esther, levando a entender que a atuação dos homens se direciona ao mundo político enquanto a mulher atua como educadora, uma forte presença da mentalidade patriarcal que permeia a época, até mesmo em um discurso feminista.

Em um outro trabalho, o pesquisador investiga sobre a prostituição em Ribeirão Preto, existente em dois lugares: em um cassino do empresário François Cassoulet, espaço de entretenimento destinado à elite financeira da cidade, e também casas de meretrizes destinadas a pessoas com pouco poder financeiro: “[...] as casas comerciais do baixo meretrício eram utilizadas em larga escala por colonos – trabalhadores e/ou pessoas que não possuíam poder aquisitivo equivalente para desfrutar dos requintes dos cabarés de luxo de François Cassoulet” (PERINELLI NETO; FRANÇA, 2009, p. 6-8).

Isso indica a existência de atividades sexuais comerciais na sociedade ribeirão-pretana e, dentro disso, a procura, o interesse, aspectos e comportamentos que envolviam o desejo pela vida sexual em diferentes grupos sociais, o que reforça a ideia da importância de manter um status e uma imagem do casamento e da disciplina dos corpos na sociedade, mas que, por trás dessa fachada, manifestava-se aquilo que não poderia ser mostrado publicamente, o que ocorria em lugares específicos, como o cassino e as casas de meretrizes.

Nesta direção, contribui com esta discussão apresentarmos a pessoa de Beni. Por meio do livro de memórias intitulado “Beni: o mito sexual de uma época”, Benedito Carlos Piacentini (Beni), narra suas experiências sexuais homossexuais em várias cidades do interior paulista nas décadas de 1940, 50 e 60.

Em suas várias histórias, Beni relata a existência de uma vida homossexual intensa no interior paulista, na região de Barretos, mas também em cidades como Ribeirão Preto, Jaboticabal, e em seus arredores. Beni, no percurso de se tornar um jovem homossexual altamente procurado e propagandeado por despertar desejo em muitos homens, relata grande preconceito e violência que sofreu dentro de sua família, como o desgosto da mãe e as agressões do padrasto, ao descobrirem sua homossexualidade, e entre as pessoas que convivia em sociedade. Descreve a relação de homens casados com mulheres, mas que mantinham relações com homossexuais e travestis. Esses homens eram normalmente coronéis e pessoas da elite agropecuária, boiadeiros, funcionários públicos, entre outros (PIACENTINI, 19--).

Beni relata que manteve relações sexuais com seus patrões e parentes dos patrões nos empregos que teve, e que a vida sexual passou a ser, para ele, uma forma de sustento, já que, em troca de seu silêncio, ganhava presentes caros e dinheiro, e a vida escolar fora interrompida, pois esse ambiente se tornara impossível de conviver, devido aos preconceitos praticados por alunos e também por professores.

Entre os vários pontos interessantes de sua narrativa, nos chama a atenção a existência de uma intensa vida homossexual no interior paulista, em que o interesse para relações com

homossexuais partia, principalmente, da elite patriarcal e financeira das cidades, homens casados e com família constituída.

Mesmo sendo estas memórias correspondentes a um período posterior a nossa análise histórica, duas décadas após o contexto que analisamos, podemos inferir que esta vida sexual não é restrita a esta época, vide a preocupação com os papéis de sexualidade e gênero existente nas instituições sociais. Além disso, um circuito homossexual tão intenso e complexo como o descrito por Beni pressupõe uma construção anterior, que faz parte do desenvolvimento social das cidades por onde passou.

Havia, portanto, um pano de fundo nestas sociedades urbanas. Por trás da disciplina, da imposição de padrões e das contenções comportamentais e corporais, havia uma intensa manifestação do corpo e de desejos sexuais, que podem ser visualizadas por meio dos crimes e abusos sexuais, estupros contra adultas, adolescentes e crianças; o grito de liberdade feminista e seu rebatimento pelo medo dos homens em perderem o seu lugar; a presença da prostituição em diferentes classes sociais e a existência de uma intensa vida e atividade homossexual nas cidades paulistas, circuito sustentado pelo desejo de homens ricos, coronéis, boiadeiros, a elite política, econômica e agropecuária do interior.

Este aprofundamento histórico sobre aspectos da formação sociocultural em Ribeirão Preto e Jaboticabal permitiu que entendêssemos que seu desenvolvimento constituiu a imposição de padrões de sociabilidade, a consolidação de marcadores sociais, mas também a existência de aspectos da vivência que não eram assumidos, porém, manifestavam-se no cotidiano. Tal dinâmica se revela importante para pensarmos na construção histórica de permissões e negações socioculturais, sobretudo em aspectos negados do ponto de vista do status e papéis sociais, mas vivenciados secretamente ou em círculos específicos, e em que ponto esta construção de valores se relaciona atualmente em problemas com preconceitos e diversidades, o que nos proporciona bases para que possamos, a seguir, discutirmos as relações existentes entre escola e os reflexos da sociedade em que está inserida.

### **3 PERVERSIDADES DO PODER: ARTICULAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO, SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO**

#### **3.1 A escola no contexto dos Códigos de Posturas**

Conduzindo nossa discussão para a problemática que envolve o ensino, reunimos estudos que indicam como o contexto brasileiro cerceado pela inspiração da modernidade no século XIX e início do século XX foi refletido na escola.

Sobre alguns aspectos históricos da instrução escolar no Brasil, Carlos Jamil Cury aponta que a educação brasileira foi, durante muito tempo, seletiva e excludente. Isso nos possibilita traçar relações históricas com os problemas atuais na educação e na sociedade, seja no impedimento de ascensão das minorias socioculturais ao longo da História, visto que a falta de instrução impediu ou dificultou sua inserção e acesso à sociedade urbana moderna e aos bens e recursos os quais passaram a se fazer necessários em seu funcionamento, seja na atual dificuldade de inserção desses grupos e suas temáticas relativas a diversidades no âmbito escolar.

O autor aponta que, desde as políticas do período imperial, o governo limitou a participação escolar de negros, indígenas, pobres, pessoas sem condições de acessibilidade, pessoas residentes em espaços geográficos afastados e de regiões com baixo índice populacional. Além disso, em período posterior, foram instituídos “exames de admissão” nas escolas durante o século XX, processo que favorecia apenas aqueles que já tinham construído suas bases de instrução escolar e constituído um aprendizado em suas vidas, excluindo aqueles que nunca tiveram condições de estudar ou estudantes com dificuldades de aprendizagem que, possivelmente, não poderiam obter os resultados esperados em algum exame que avaliasse certos níveis de estudo (CURY, 2008).

Essa política educacional reflete o contexto vivenciado à época, principalmente no século XIX, período ainda marcado pelo escravismo em que se objetificava/coisificava pessoas negras, pela centralização política voltada a capital Rio de Janeiro e, por sua vez, econômica e social, gerando um desenvolvimento urbano maior desta região, o que reflete em um maior povoamento em certas áreas do que em outras, alguns dos critérios limitadores para a participação escolar.

O autor aponta que o “ensinar tudo a todos”, inspirado em Comenius e que se disseminou numa universalidade na perspectiva da modernidade, é uma padronização imposta e sistematizada que elimina a diversidade humana e desconsidera as particularidades

e realidades locais, ocasionando uma inclinação para uns e distanciamento para muitos, fazendo da educação um processo mais normativo do que formativo. Para ele, ao mesmo tempo em que a educação é seletiva (exclusão), ela também é direito universal (cidadania), constituindo um valor de exclusão e inclusão ao mesmo tempo, percurso que deixa marcas na sociedade e que não atende a todos como deveria ser.

Neste caminho de identificar na escola os reflexos da sociedade em que está inserida, notamos que ela também acompanhou o contexto de grandes mudanças e transformações no Brasil na virada do século XIX para o século XX, muito em função da nova ordem política que passava a vigorar: a República.

### 3.1.1 Escola como instrumento político

A escolarização teve um importante papel para além da instrução nas escolas. Articulando-se ao seu entorno contextual, foi instrumento utilizado para difundir valores, ensinar comportamentos, forjar uma civilização baseada nos princípios de uma elite que passava a protagonizar política e economicamente o país.

Portanto, além de os Códigos de Posturas promoverem a imposição de um modelo urbano sociocultural nas cidades por meio das leis, a escola também foi utilizada neste processo no que lhe dizia respeito: através da formação inicial das crianças.

A construção de uma nacionalidade, do reconhecimento de símbolos cívicos, de personagens, acontecimentos e datas que enaltescessem um Brasil independente, republicano, moderno, aberto ao contexto internacional, seguidor de códigos urbanísticos, foi um caminho marcadamente presente do ensino neste período, uma vez que se associava o que era aprendido na escola com o que era vivenciado ao seu redor (NAGLE, 1974).

Percebendo a importância da instrução escolar como formação e instrução também política, a educação foi um forte elemento utilizado durante a República, segundo Rosa Fátima de Souza:

[...] Os republicanos deram à educação um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma, eles conferiram a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano. [...] Em certo sentido, o grupo escolar, pela sua arquitetura, sua organização e suas finalidades aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social naquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência e na civilização. [...]. (SOUZA, 1998, P. 91).

A escola se constituiu, sobretudo neste período, como uma instituição que reverberava para fora de seus muros, além da instrução escolar ocorrida internamente. Seu espaço edificado em prédios públicos, seja pela estética e/ou pelo tamanho, passa a ser uma demonstração de força, da própria escola e de quem a promove: o Estado. Sua organização refletia burocracia e racionalidade características do período moderno ali vivido, sua finalidade em civilizar a população também. Assim, muito além da instrução escolar, a escola participou e promoveu uma dinâmica política, social e cultural externa, fazendo parte da vida das pessoas, inclusive para a construção de símbolos e valores, segundo a autora:

[...] De fato, ela [a educação primária] passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados. Eles podem ser vistos como práticas simbólicas que, no universo escolar, tornaram-se uma expressão do imaginário sociopolítico da República. (SOUZA, 1998, p. 241).

Sendo instrumento da República e, portanto, um meio de difundir e propagar seus valores, a escola passou também a reproduzir certos privilégios dessa nova ordem. Segundo José Murilo de Carvalho, a escolarização passava a ser uma condição para participação política:

Sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. [...] A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se reiterava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização. (CARVALHO, 1987, p. 44-45).

Simultaneamente, a instrução escolar era elemento de inclusão e de exclusão, visto que a participação política era reservada aos alfabetizados, incluindo aqueles que conseguissem o acesso à escolarização, e excluindo os que não pudessem desfrutar desta condição. A educação de forma seletiva pode ser percebida, também, em outros aspectos, muito semelhantes àqueles já analisados neste trabalho por meio da urbanização e dos Códigos de Posturas.

### 3.1.2 Educação secundária paga

A escola pública gratuita, dita acessível para todos, se reservava apenas ao ensino primário. O ensino secundário, por exemplo, era pago, voltado aos afortunados, aqueles que dispusessem de recursos e condições financeiras para isso, segundo Nagle:

[...] À base do secundário, padrões econômico-sociais, pedagógicos e político administrativos contribuem para que este ensino seja seletivo e, sobretudo, preparatório. Taxas, selos e contribuições concorrem para que as escolas secundárias- públicas e particulares-, além de reduzidas em número, sejam instituições pagas e, mais do que isto, caras. Apenas no período da Lei Rivadávia, em decorrência das medidas desoficializadoras, nota-se um certo barateamento dos estudos. Dada a situação de ordem econômica e social que, assim, se configura, são os jovens afortunados que se beneficiam do ensino secundário. [...] (NAGLE, 1974, p. 146-147).

Nagle (1974) afirma que o ensino secundário encaminhava para o ensino superior uma pequena parcela dos alunos, deixando fora de uma formação intelectual grande parte dos estudantes, mais de noventa por cento. Esse processo de exclusão implica em uma segregação intelectual além da restrição financeira do ensino secundário pago, evidenciando que a cada degrau percorrido nos níveis educacionais maiores são as dificuldades, os obstáculos e os critérios de restrição, reduzindo, a cada etapa, o acesso dos estudantes, sobretudo aqueles que não dispusessem de condições financeiras e/ou instrução intelectual. O percurso educacional completo, digo, em todos os níveis, via-se reservado apenas a uma fração muito pequena que compunha uma elite social.

Elza Nadai, sobre o ginásio no Estado de São Paulo, traz um dado sobre a participação dos pobres no ensino pago:

50\$000 réis era o preço para freqüentar um assento ginásial em 1895. Caso algum esperançoso indivíduo desejasse estudar sem dispensar tal onerário, deveria comprovar que era pobre, inteligente e aplicado, ou se porventura já tivesse findo o curso complementar, correspondente ao ensino primário, exibiria apenas atestado de pobreza e, então, poderia desfrutar da magnífica porcentagem (10%) de vagas destinadas aos miseráveis. (NADAI, 1987, p. 83-92).

Desta forma, o ensino secundário foi duplamente seletivo, segundo Nagle, pois era também preparatória para a etapa posterior de formação, visto que só conseguiria se inserir no ensino superior aqueles que foram preparados pelo ensino secundário, condição restrita a um pequeno grupo, unindo, aí, poder econômico e poder intelectual na composição de uma elite, que passaria a ser poderosa sob várias instâncias: além da financeira e política, a educacional também. E mesmo que houvesse certa abertura para a participação de pessoas

mais pobres e sem recursos neste grupo, a comprovação de capacidade intelectual na formação primária também restringia para um menor número de pessoas, além da própria reserva de vagas ser muito pequena, como apontado por Nadai.

### 3.1.3 Escola voltada ao urbano, aos urbanos

Neste caminho de observação sobre a escola ser voltada aos interesses da República e de sua elite promotora, conseqüentemente ela seria também voltada aos interesses da urbanização, processo importante deste contexto. Em pesquisa sobre a educação no período republicano em Ribeirão Preto, Lúcia de Rezende Jayme (2008) afirmou que as escolas foram utilizadas para “instituir urbanidade nos hábitos e pensamentos das pessoas”, além de serem situadas em sua maioria nas cidades. Sobre isso, Rosa Fátima de Souza discutiu sobre a quem se direcionava os grupos escolares:

Criados especialmente para atender aos núcleos urbanos, os grupos escolares revelam a direção de uma política educacional de privilegiamento das cidades em detrimento de uma zona rural, isso em uma época em que cerca de 70% da população do Estado vivia no campo. O problema do privilegiamento dos núcleos urbanos não estava somente na adoção de uma instituição de melhor qualidade como eram os grupos. O maior problema estava no descaso do governo para com as escolas isoladas, embora elas fossem consideradas imprescindíveis para a instrução pública do Estado [...]. (SOUZA, 1998, p. 51).

A autora também levantou sobre a condição dos alunos que frequentavam o espaço escolar, oriundos de famílias urbanas:

Crianças provenientes de vários setores sociais ocupavam os bancos dos grupos escolares: filhos de açougueiros, alfaiates, advogados, barbeiros, bilheteiros, comissários, cocheiros, chefes da Cia. Paulista de Estrada de Ferro, caixas da Cia., engraxates, fotógrafos, cozinheiros, escrivães. Trabalhadores urbanos e até mesmo alguns trabalhadores rurais. Ocupações subalternas e ocupações bem remuneradas. Trabalhadores do comércio, da indústria, dos transportes e profissionais liberais. (SOUZA, 1998, p. 111-112).

Assim como os Códigos de Posturas visavam afastar os elementos rurais do espaço urbano, a escola também trabalhou com o objetivo de constituir valores urbanos nas pessoas e diminuir os aspectos não urbanos, vista, por exemplo, no descaso do Estado para com as escolas isoladas da região central da cidade, como apontou Souza. Além disso, percebe-se que as profissões exercidas pelas famílias dos estudantes eram trabalhos urbanos, em sua maioria, todos presentes nas normas dos Códigos de Posturas na regulação do trabalho,

indicando uma combinação de interesses da instrução intelectual voltada às práticas da cidade, à urbanização, característica que compõe a ideia de modernidade, um empreendimento de interesse nacional que passaria a ser implementado pelos estudantes a partir do que foram instruídos.

Lúcia de Rezende Jayme (2008) chama atenção para a adoção do modelo norte-americano de ensino, a Escola Nova, para substituir o ultrapassado modelo de ensino empregado no Império, o que nos remete a mais um interesse da sociedade no período refletido na escola: a inspiração internacional.

### 3.1.4 Escola voltada a inspiração internacional

Assim como havia uma inspiração estrangeira no projeto de urbanização material e sociocultural brasileira e, sobretudo, paulista, os modelos para instrução escolar também se baseavam na maneira internacional, e civilizar ao estilo estrangeiro um país com grande quantidade de negros e marcado pela presença de indígenas também era uma forma de cumprir o objetivo moderno de afastar tais elementos para se aproximar de civilizações consideradas superiores (NADAI, 2008).

Havia uma valorização de um passado europeu explorador e devastador da cultura nativa, em que se enaltecia a figura do português como herói, segundo excerto da Revista de Ensino de 1913 trazido por Lúcia Jayme:

Dá vertigens, como diz o notável orador Alves Mendes, dá vertigens rememorar uma historia destas, magnetisa possuir uma historia tal, causa orgulho descender de tão nobre estirpe! O que caracteriza tão nitidamente a esses grandes vultos da historia portuguesa? Já o sabeis: é o passo de um ideal bem definido; é um amor, uma fidelidade constante a esse ideal; é uma tenacidade a toda a prova no tender para esse ideal; é o cerebro, o coração e o braço englobados num mesmo acordo harmonioso. (APHRP, 1913, p. 31).

A valorização do português e de seu passado no Brasil, ao serem enaltecidos em uma revista de ensino, compõe a difusão de princípios os quais direcionavam a educação da época para uma desvalorização de elementos nativos, que também fizeram parte deste “passado português” ou que foram obstáculos para ele, como o os indígenas, ou também os africanos escravizados, visto que a valorização de um passado europeu desbravador constrói a percepção negativa sobre a cultura nativa e afrodescendente, resistência existente diante da aventura portuguesa, associando o projeto escolar ao afastamento, negação ou desvalorização

das culturas indígena e negra muito presentes neste mesmo passado colonizador, que poderíamos chamar de passado indígena e também negro.

### 3.1.5 O controle do espaço escolar, como na urbanização

Outro reflexo contextual observado na escola é sobre o controle do espaço. O espaço escolar também foi alvo de intervenções assim como fora o espaço urbano neste período, baseando-se no pensamento higienista, de racionalização e geometrização dos espaços, no cuidado com a proliferação de doenças, na circulação de ar, na entrada de luz, na disposição e distribuição da quantidade de pessoas, na escolha do local para edificação das escolas.

É com a Proclamação da República que se passou a pensar na produção do espaço escolar em um novo formato, com novas demandas e interesses, saindo do campo familiar, religioso e privado, para adentrar a esfera pública, laica, que acompanhasse as transformações urbanas e políticas que estavam sendo vivenciadas. O campo educacional passou a ser público, atribuição dos governos. Segundo Clarice Nunes:

Essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédios e material didático pertinente aos novos objetivos educacionais, mas também em seus aspectos simbólicos, pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela um *estado de espírito moderno*.” (NUNES, 2000, p. 374).

O deslocamento da instrução escolar da esfera privada para a esfera pública não significou somente uma troca de lugar da casa de professores para os grupos escolares, prática comum no período imperial (VEIGA, 2000). Nesta mudança, foi preciso edificar novos espaços para isso, e esses espaços serviriam não só para suprir uma necessidade física de abrigar o lugar de instrução escolar, mas para também, por meio da edificação, representar arquitetonicamente os interesses que envolviam a atividade educacional.

Segundo Cynthia Greive Veiga, a própria edificação da escola possuía uma função pedagógica ao representar, por meio dos monumentos, solidez, proximidade com os centros urbanos, racionalidade e funcionalidade do espaço, padrões de civilidade e higiene, fazendo do meio estético uma forma de educar segundo os preceitos modernos:

Em várias cidades brasileiras a construção de edifícios escolares foi um investimento que obviamente atendia aos mesmos princípios das reformas urbanas na perspectiva da concepção do espaço e do meio como agentes educadores e formadores de um novo cidadão. A localização da Escola Normal de São Paulo na Praça da República, cujo prédio foi inaugurado em 1894, e todo o conjunto, escola e praça, ‘funciona imaginariamente como

um centro de comunhão cívica’, anunciando que república e instrução se colocam num mesmo patamar. (VEIGA, 2000, p. 410).

Esta preocupação com o espaço escolar, sobretudo com relação a higiene, pode ser compreendida pelas experiências passadas no período imperial. O interesse pelas condições físicas e geográficas do espaço, e de uma arquitetura que promovesse a ventilação e a iluminação visando a higiene e a saúde, se dá pela quantidade de epidemias e alto índice de mortalidade ocorridos durante o século XIX. José Gonçalves Gondra levanta que, no Rio de Janeiro, neste período, a arquitetura era apontada como a causa de doenças e problemas de saúde no corpo, na visão, na coluna, provocados pela escola. Assim, foi proposta uma nova arquitetura que:

[...] levando em consideração as especificidades do edifício escolar, dispusesse as janelas das salas de um só lado, à esquerda dos alunos, de tal modo que todos os lugares ficassem plena e igualmente claros, reservados os meios de arejamento. Essa medida evitaria que as escolas continuassem a ser “fábrica de míopes”, de acordo com os higienistas. (GONDRA, 2000, p. 532).

O espaço edificado da escola, por si só, foi instrumento político e pedagógico para educar. Além disso, o planejamento do espaço escolar foi associado a consequências que poderiam ser saudáveis ou não em outras esferas:

[...] apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais[...]. (GONDRA, 2000, p. 527).

O ambiente escolar, portanto, abrangia cuidados materiais e imateriais, inserindo, também, o controle sobre o corpo dos estudantes.

### 3.1.6 O controle do corpo

Assim como no espaço escolar, o corpo que ocupa este espaço também foi alvo de controle e intervenções. A preocupação com o corpo abarcava muitas questões de saúde, envolvendo prevenção de doenças, a higiene e a alimentação; a estética e a técnica, visando a modelação, a postura e a funcionalidade do corpo; e também preocupações morais, como os bons costumes e a exibição do corpo. A disciplina, portanto, era fundamental:

Vagar, correr, pular, brincar, xingar e brigar desordenadamente incomodava diretores e inspetores que viam nesses comportamentos dos alunos um grande prejuízo para os bons costumes. Por isso, a necessidade de vigilância permanente, de disciplina insidiosa, de aproveitamento máximo do tempo (SOUZA, 1998, p. 138-149).

Aproveitar o tempo era fundamental na visão médica para a educação, sobretudo em uma sociedade em plena transformação inspirada pela modernidade, indicando que o controle do corpo abrange esferas mais amplas do que o próprio corpo físico. Um exemplo disso se deu com a escrita. Com o objetivo técnico de otimizar a escrita dos estudantes de modo a acompanhar a velocidade das transformações da época, o corpo passou a ser disciplinado visando adequação na forma de escrever e realizar tarefas, segundo Diana Gonçalves Vidal:

No fim do século XIX e início do XX, recorrendo à higiene, a pedagogia começou a produzir estudos próprios tomando o corpo do aluno no ato da escrita. Pretendia distinguir o aluno escolarizado da criança sem escola pela posição tomada para o ato de escrever. A fórmula de George Sand – “papel direito, corpo direito, escrita direita” – foi evocada pelos educadores na defesa da letra vertical como tipo caligráfico ideal. Apresentada como mais adaptada à modernidade, porque levava para o universo escolar a legibilidade e a simplicidade do texto produzido na máquina de escrever, a escrita vertical emergiu como a solução para os problemas de miopia e escoliose verificados nos alunos. (VIDAL, 2000, p. 499).

Nos anos 20 e 30, surgiu novamente a discussão acerca da escrita mais adaptada à modernidade, dando visibilidade a um novo conjunto de questões relativas às práticas escolares do escrever. O discurso higiênico era substituído pelo da psicopedagogia.

A velocidade acelerada das transformações sociais e a preocupação com a otimização das tarefas levaram os educadores renovados a considerar maneiras de ‘racionalizar’ a técnica da escrita. Apesar de não hegemônica a proposta da ‘caligrafia muscular’, que associava à disciplinarização corporal do aluno um controle mais minucioso do tempo individual, permitia compreender os novos desafios da escrita. (VIDAL, 2000, p. 500).

Além deste caráter técnico atribuído ao corpo para a escrita, seu controle abrangia outros elementos, como na leitura. Os estudos médicos também interferiram na escolha do tipo de leitura nas escolas. Baseando-se em Rousseau, recomendava-se a leitura de fábulas, em especial, a obra Robinson Crusóé, de Jean Marie de La Fontaine, pois o filósofo considerava a utilidade como critério importante na educação, segundo Gondra: “Sendo assim, a aventura de um homem isolado e aquilo que a necessidade lhe obrigara a aprender funcionaria como um bom meio para instruir os jovens na perspectiva de uma educação fundamentada no útil” (GONDRA, 2000, p. 537-540).

Obras que contribuíssem com a ordem esperada eram autorizadas, enquanto leituras imorais eram consideradas perigosas e, portanto, censuradas, por não promoverem uma

higiene moral e intelectual. Além disso, a utilidade como um fundamento, aprender somente o que for útil, algo que remete aos Códigos de Posturas e aos interesses socioculturais da época. Utilidade segundo a perspectiva de um grupo que promove as instituições públicas, inclusive a educação, que no exemplo das leis municipais autorizava somente os elementos que contribuíssem para o desenvolvimento e progresso da cidade e afastava o negro, o portador de necessidades especiais, o mendigo, aqueles que não contribuíssem para o desenvolvimento do trabalho burguês, em certa medida, aqueles que não eram úteis.

O corpo no ambiente escolar, enquanto objeto de estudos da Medicina, associava também corpo saudável a uma saúde moral e intelectual, além do físico. As interferências dos estudos médicos na área educacional indicavam exercícios de música e dança nos recreios escolares para melhor desenvolvimento da audição, dos órgãos respiratórios e da locomoção (GONDRA, 2000). Porém, o foco nos exercícios físicos visava outro objetivo, além da saúde corporal:

Ao nosso ver, a defesa dos exercícios corporais encontra-se radicalizada por ocasião àquele que era considerado o mais grave e terrível dos vícios: o onanismo. Tal hábito, descrito como vício, provocaria o aniquilamento físico, perverteria a moral e reduziria a inteligência. Exaurir fisicamente o corpo e entorpecer o espírito de aconselhamento moral serial, portanto, estratégias para interditar o corpo dos meninos da prática masturbatória, que, no interior da ordem médico-higiênica, concorria para impedir a constituição de um corpo forte e robusto, uma boa moral e uma sabedoria desejada [...]. (GONDRA, 2000, p. 536).

Há uma extensão da medicina e, inclusive, da educação física, na esfera moral, uma vez que as manifestações da sexualidade dos alunos passavam a ser, nesta perspectiva, um obstáculo para o desenvolvimento de um corpo forte física e moralmente. Portanto, o controle do corpo não se restringe somente ao corpo em si, sua postura ou sua saúde física, mas também às suas manifestações de desejo e sexualidade, moralmente incorretos segundo o pensamento médico-higienista.

Percebemos que há uma articulação entre as instituições que compõem a sociedade na construção de valores acerca do corpo e da sexualidade, no disciplinamento da vida humana para que esta trabalhe em função das necessidades do Estado e, sobretudo, do sistema produtivo deste Estado, sendo o corpo humano fundamental para a continuidade deste sistema e, sendo assim, alvo de gestão e cuidados físicos e morais, processo que Michel Foucault denomina de bio-poder (FOUCAULT, 1988). Obviamente, a escola se insere como instrumento fundamental neste processo.

Clarice Nunes traz pesquisa sobre um projeto escolar de Major Alfredo Vidal no século XIX, que, baseando-se em modelos escolares internacionais, como o dos Estados Unidos, imaginou a escola como uma metáfora de um corpo saudável, “*que respira bem, que enxerga bem, que se locomove bem, que dá higienicamente fim aos desejos que produz, que é controlada e que interioriza noções de ordem e asseio*” (NUNES, 2000, p. 382). Este projeto tinha como objetivo construir uma escola que combatesse os diversos males que assolavam a cidade, inclusive os sociais, segundo a autora:

Nos pormenores e detalhes do seu projeto, traça uma gigantesca empreitada no combate à doença e à delinquência. Constrói no seu relatório uma metáfora da *cidade ideal*, que se afirma pelo conteúdo que expulsa da *cidade real*: a sujeira, a aglomeração, o ambiente malsão e a ociosidade. É a resposta agudamente racional aos problemas urbanos. Uma verdadeira máquina escolar é imaginada para combater a desordem dos eventos. A ordem escolar negando a ordem social existente deixa de ser reflexo e assume o papel de uma razão metafísica da instituição urbana. A escola (cidade) inventada pode continuar a mudar (pelo acréscimo de células) sem se desviar de sua lógica. (NUNES, 2000, p. 384).

Vimos também, neste caminho de que o controle do corpo se estende a outros elementos, uma regulação sobre a manifestação da sexualidade. A insinuação ou exibição do corpo ou de certas partes do corpo e a masturbação não eram consideradas práticas de bons costumes e havia também recomendações prescritas aos alunos, como: “Não beijei nem me deixei beijar [...]” (NUNES, 2000, p. 386, 389), como uma regra a ser cumprida diariamente.

Ao possuir um aspecto voltado ao prazer corporal, tais práticas e manifestações sexuais iam na contramão da lógica reprodutiva dos corpos que, fundamentada religiosa e socialmente, previa o direcionamento desses desejos somente na esfera do casamento e da reprodução, condenando e anulando a existência dessas manifestações fora deste cenário, processo do bio-poder que visava a disciplina sexual em virtude da continuidade reprodutiva das famílias, visando a manutenção e renovação de pessoas no sistema produtivo capitalista (FOUCAULT, 1988).

A preocupação quanto as manifestações e desejos corporais ficam evidentes neste projeto escolar de Major Vidal, que tinha como um meio de controle “dispositivos de circulação interna dos edifícios, de seu fechamento eventual e da separação dos alunos por sexo na faixa etária acima de 10 anos [...]” (NUNES, 2000, p. 382), apresentando um cuidado em separar meninos das meninas devido ao desenvolvimento e amadurecimento dos corpos devido à idade e o risco da ocorrência de práticas e manifestações de desejos sexuais, separação esta que já indica, além da contenção dos corpos na escola, o ensino e a construção

dos papéis sociais dos homens e das mulheres, separação que contribui para a cristalização do binarismo de gênero e da existência desses dois universos sexuais, algo que se manifestava não só para os estudantes.

No âmbito dos professores havia também um marcador social acerca de gênero na educação: a mulher. Sendo muito valorizada nesta área, segundo Moysés Kuhlmann Junior, a mulher também era considerada uma “auxiliar dos médicos, mas também dos políticos, dos juristas e da religião católica, espírita ou protestante” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 478). Considerava-se as mulheres para ocupação de cargos importantes em associações de proteção à criança ou creches, sendo a educação uma área de atuação mais voltada a elas.

No entanto, a atuação como professoras ou em cargos de chefia sobre instituições de educação infantil não se trata essencialmente de empoderamento ou superação de um patriarcalismo, mas sim de segregação, visando garantir e dar continuidade aos papéis marcados sobre gênero, contribuindo com a interrelação entre patriarcalismo e heteronormatividade, trabalhados desde a infância:

Em 1920, o governo paulista introduz as primeiras noções de puericultura nas classes adiantadas do ensino primário. O médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, diretor da filial do IPAI em Salvador – em relato sobre o Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas em 1913 –, refere-se à proposta ali veiculada do ensino da puericultura às meninas já no jardim de infância: enquanto os meninos entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em ‘uma amável escola de mamãezinhas’. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 478-479).

Em pesquisa sobre a educação no período republicano em Ribeirão Preto, Lúcia de Rezende Jayme aponta que a mulher possuía espaço de atuação no ensino primário, visto que o objetivo desta etapa era ensinar conceitos básicos, valores morais e normas de higiene para as crianças, e a mulher era vista como possuidora de um dom natural e materno de cuidar, qualidades ideais para isso. Entretanto, poucas atuavam nos anos posteriores do ensino secundário, etapa preparatória para o ensino superior (JAYME, 2008) que, inclusive, era destinado apenas à docência de homens (SOUZA, 1998).

A autora reforça que as concepções do período versavam sobre a atuação da mulher dentro do ambiente doméstico, local em que ela ficava à parte dos acontecimentos externos e das decisões da vida pública, trabalhando em atividades do lar, na educação moral, religiosa e cívica dos filhos, no ensino de valores patrióticos ufanistas, sobre “uma pátria grande e livre pela qual deve sacrificar-se” (JAYME, 2008, p. 75).

Esta atuação da mulher reflete a educação conservadora que se destinava a ela, em que o programa de ensino, com o objetivo de formar mães e esposas, atribuía exclusivamente a elas o ensino de costura, sendo excluídas das atividades de ginástica e escotismo, reservada aos meninos, que aprendiam formações e posicionamentos militares, exercícios e desenvolvimento muscular (JAYME, 2008).

Um ponto interessante sobre a atuação da mulher no ensino primário é que ela não representava algum tipo de perigo moral para os alunos, visto que houve casos de denúncias sobre um professor ter tentado seduzir uma aluna, outro que sofreu boatos sobre ser pederasta, o que ocasionou na retirada de alguns alunos da escola pelos pais. Por isso era inscrito em lei que as escolas mistas seriam sempre regidas por professoras (JAYME, 2008), o que nos faz inferir sobre a ideia motivadora desta decisão, um pensamento de que as mulheres eram assexuadas e não iriam oferecer este risco aos alunos.

Outro dado importante se refere a quem não poderia ser matriculado: “as meninas nas escolas do sexo masculino e os meninos nas do sexo feminino; [...] os que sofrem moléstia contagiosa, os repugnantes, os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber instruções; os que não houveram sido vacinados ou revacinados”. (JAYME, 2008, p. 103).

O ambiente escolar refletiu os valores excludentes promovidos pelos Códigos de Posturas, sendo uma extensão da urbanização. Aqui, o gênero se agrupou junto aos outros elementos como condição de negação ou permissão, no caso de serem autorizadas matrículas de alunos somente em escolas de acordo com seu gênero de nascimento.

Pudemos observar que muitos elementos vivenciados no contexto brasileiro no período da passagem do século XIX para o século XX foram refletidos na escola, sendo muitos deles, inclusive, presentes nos Códigos de Posturas.

Tal cenário colocou a escola dentro desta nova ordem esperada e praticada pelos poderes governamentais e que, além de participar deste processo, passou a promovê-lo enquanto instrumento político na difusão e ensinamento dos valores e símbolos republicanos e sendo, por meio da alfabetização, condição para votar e participar desta república, algo que não era acessível a todos.

De forma semelhante, a escola também foi uma expressão dos Códigos de Posturas a medida que, além de seguir suas normas, reproduzia e produzia seus interesses, já que era voltada aos valores urbanos e não rurais, era inspirada por estudos pedagógicos internacionais, valorizava um passado português no Brasil e não indígena ou afrodescendente, possuía uma organização espacial baseada na higiene, na saúde e na

racionalidade assim como na padronização do espaço urbano e, além do controle do espaço, promovia também o controle do corpo pela modelação, postura, funcionalidade, costumes, comportamentos, e separação por gênero, esta, tanto corporal quanto na dimensão pedagógica, com ensinamentos específicos para meninos e outros para meninas.

Sendo a escola promovida pelo estado, sua edificação tanto física quanto moral seguiu seus preceitos, expressando o projeto dos Códigos de Posturas, segregando elementos não desejados socioculturalmente naquele contexto e promovendo aqueles que iam de acordo com a nova ordem, e o gênero, conforme vimos por último, enquanto definidor de atividades, funções e comportamentos, foi um deles.

### 3.1.7 Esterilidade social e humana

Se havia um esforço por parte das autoridades em retirar do espaço urbano, via Códigos de Posturas, aqueles que não produzissem para a cidade, como as pessoas com problemas mentais, embriagados, ociosos, ciganos, praticantes de costumes religiosos africanos, entre outros, também não havia espaço para esterilidade com relação a sexualidade e ao gênero.

A instrução escolar contribuiu para a promoção desta ideia. A preocupação em produzir corpos saudáveis valorizando a educação física e também moral que evitava o onanismo reproduz esta ideia de utilidade, já que um corpo deficiente não produz de forma esperada e a masturbação enquanto manifestação corporal de sensações ou desejos sem um objetivo de reprodução humana era vista como inútil, pois não contribui com nada além da própria sensação corporal do indivíduo, tal como o método de ensinar somente o que trouxesse utilidade para os alunos (GONDRA, 2000; VIDAL, 2000). A ideia de utilidade está presente aí, tanto no sexo quanto no ensino, e não há espaço para o que não for útil ou produtivo.

Esta ideia de produção se reforça diante da escola concebida como metáfora do corpo, ao se basear em modelos escolares internacionais, devendo ser uma escola que produz, assim como um corpo também deve produzir adequadamente para a sociedade em que está inserida. Entretanto, a ideia de um corpo que produz não significa uma liberdade corporal ou sexual, mas trata-se de uma produção ou reprodução controlada, voltada às normas sociais ali presentes, como pode ser visto na vigilância existente sobre a sexualidade dos alunos ou sobre a insinuação e exibição do corpo, havendo idade, lugar, período, forma e gêneros corretos para isso (NUNES, 2000).

Preservar as funções de gênero é fundamental para o sucesso deste processo na continuidade de uma produção saudável esperada. Não podendo haver algum tipo de inversão ou alteração na ordem que deve ser estabelecida, a introdução da puericultura para meninas no jardim de infância e a preocupação em sugerir para elas a boneca e para os meninos os jogos de construção enquanto brinquedos instrutivos ensina, desde muito cedo, o que deverão produzir e que papéis deverão desempenhar na sociedade: a atuação materna e doméstica para as mulheres, o que já prioriza e define o elemento da reprodução humana como dever feminino, e o dever do homem de construir o mundo a sua volta, sem espaço ou instrução para outras funções sociais, outras atuações para homens e mulheres, outra constituição de família ou, até mesmo, a não formação de uma (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

O corpo e a sexualidade estão associados à manutenção de uma ordem e a produção e reprodução de certos valores voltados a um grupo social dominante política, social e economicamente, e a escola foi instrumento importante para este processo. Uma escola que produz, tal como um corpo que produz para a sociedade em que estão inseridos. Ambos geram continuidades esperadas para um grupo que os promove. Assim como no processo de urbanização e controle do espaço urbano, não há espaço para elementos estéreis, improdutivos, infecundos, social e sexualmente, e os marcadores sociais, sobretudo os de gênero, são fundamentais neste processo.

### **3.2 Sexualidade e/nos mecanismos de poder**

Pensando o espaço urbano (e urbanizado) como alvo de intervenções e cuidados, controlar os corpos existentes neste espaço era fundamental para o desenvolvimento municipal, sobretudo aquele voltado a um grupo social de elite em detrimento dos outros.

O controle e a padronização sobre o espaço urbano se desenrolavam concomitantemente ao controle sobre o corpo das pessoas que atuavam ou atuariam neste espaço de convivência, disciplinamento promovido principalmente pela escola, como já vimos, e que abrangia o corpo e a sexualidade do ponto de vista acadêmico, produtivo, reprodutivo, moral, social e cultural, um processo de disciplinamento dos corpos que fez/faz parte do processo de urbanização numa interferência mútua de um sobre o outro, na produção e formação de corpos que funcionassem para a cidade moderna e urbana.

Nesta perspectiva, os estudos de Michel Foucault contribuem para elucidar este pensamento, sendo possível traçar associações pertinentes nesta discussão que

empreendemos ao enxergar a sexualidade como importante elemento de controle e desenvolvimento de uma sociedade desejada a partir de certos princípios.

Em extenso trabalho histórico e filosófico, o autor discorre que, em dado momento, o Estado passou a exercer uma forma de gestão da vida das pessoas, e não mais de ameaça de morte como nos tempos do absolutismo, pela importância das pessoas e de seus corpos no mundo capitalista e burguês (FOUCAULT, 1988).

Administrar a vida das pessoas tornou-se fundamental para o Estado e suas instituições, e esse controle se deu pela otimização dos corpos e suas habilidades para melhor produzirem no mundo do trabalho pós Revolução Industrial, e também pela reprodução deles, no âmbito populacional, visando a continuidade de corpos e vidas saudáveis hábeis a continuarem sustentando este sistema produtivo. Este processo de bio-poder, que constitui uma rede complexa e instrumentalizada de poder e controle sobre a vida e seus elementos, foi fundamental ao desenvolvimento do capitalismo, visto que, enquanto o Estado se preocupava em para manter as relações de produção, outras instituições garantiram a disciplina, a moral e a saúde dos corpos dentro desta relação, como a família, o exército, a escola e a medicina, por exemplo (FOUCAULT, 1988). Em um amplo domínio cultural, social, político e biológico sobre o corpo e a vida, estes mesmos aparelhos e instituições presentes na disseminação de normas, símbolos e valores compuseram o contexto do Brasil republicano discutidos aqui.

É interessante notar que elementos que poderiam, num primeiro momento, parecer ilegais, imorais ou indesejados para um sistema ou grupo dominante não foram (em parte) reprimidos, mas sim controlados para melhor servirem a ele. Para isso, foi necessário mapear e saber muito sobre a vida das pessoas e suas práticas, e o costume da confissão religiosa foi imprescindível para esta empreitada, segundo Foucault (1988), pois fora construído um saber minucioso sobre o corpo e grande parte das fontes veio das confissões, das próprias pessoas que revelavam seus feitos em dado momento para padres e, posteriormente, para médicos, psicólogos e advogados.

Constituiu-se um saber ou um conjunto de saberes sobre o corpo à medida que as relações humanas com o corpo humano se modificaram historicamente. Foucault indica, inclusive, que o sistema jurídico se alterou devido a isso, em suas formas de julgamento e punição, dada a importância do corpo humano no sistema produtivo industrial. Um livre mercado demandava uma mão de obra livre, sem intervenções diretas na crescente economia capitalista ocidental moderna, requeria também o abandono dos castigos físicos e da destruição do corpo e da vida em si para, ao invés disso, investir no disciplinamento e no

controle dos corpos, visando garantir a permanência e não a extinção deles no sistema produtivo. Percebeu-se, então, um deslocamento do poder de julgar para outras áreas, outros elementos fora ou além do âmbito jurídico, em uma distribuição do processo penal em outras instâncias sociais, suavizando a prática jurídica e punitiva e dando uma sutil continuidade ao processo de submissão dos corpos (FOUCAULT, 1987).

O corpo, sendo algo elementar que sustenta o sistema produtivo, está inserido em uma complexa dinâmica de poder e controle que se dilui em vários mecanismos socioculturais e que, por eles, é também instrumentalizado, demandando e constituindo um saber sobre o mesmo, que vai muito além de um conhecimento anatômico e funcional, como costumamos pensar, que, discretamente, passa despercebido, pois não se configura como tal, o que Foucault denomina de tecnologia política do corpo: “Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si” (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Logo, foi instituída uma configuração de controle, vigia e disciplinamento semelhante em prisões, quartéis e escolas, que passaram a manifestar, reproduzir e a incorporar as práticas normatizadoras em seus funcionamentos. Entre essas práticas temos o controle do espaço e do tempo, e sobretudo do corpo nestes ambientes calculados e medidos. Tal processo histórico distribuiu, diluiu e incorporou como normalidade o sistema de controle, contenção e punição dos corpos: a organização do espaço, a distribuição dos indivíduos no espaço, a hierarquia e posicionamento dos corpos no espaço, a movimentação dos corpos pelo espaço, a medição do tempo e metragem de movimentação e deslocamento dos corpos no espaço, o tempo cronometrado de todas as atividades praticadas, os sinais de comando e reconhecimento de autoridade, a vigilância dos corpos no espaço, uma arquitetura que promove essa vigilância, a penalidade e a repressão pelo desrespeito às normas de tempo, de comportamento, de não cumprimento ou sucesso em atividades, bem como a premiação pela boa execução delas. Um sistema comum que permeou quartéis militares, oficinas de produção e escolas (FOUCAULT, 1987), tal como vimos nos exemplos apresentados sobre escolas paulistas.

Com relação ao corpo e ao sexo, este poder controlador teve uma curiosa função, que não foi inteiramente de reprimir ou interditar, mas sim de certa permissão de falar sobre o corpo, sobre sexo e sobre suas práticas, uma mecânica de tornar elementos inteligíveis para, justamente, poder controlá-los, identificá-los, qualificá-los, classificá-los, hierarquizá-los posteriormente (FOUCAULT, 1988).

Portanto, as sexualidades consideradas periféricas, infecundas ou improdutivas (aquelas que fogem da heterossexualidade e do objetivo da reprodução humana, por exemplo) não foram descaradamente interditas ou proibidas, mas perversamente escutadas, inseridas, permitidas para serem consolidadas e, desta forma, mais facilmente reguladas posteriormente.

Todo um saber sobre o corpo, sobre sexo e sobre suas práticas, oriundo da prática da confissão herdada da religião e que se incorporou à prática médica, psicológica e jurídica, constituiu uma ciência sexual (*Scientia Sexualis*) e, por meio dela, um discurso científico sobre o sexo, sua identificação e seu conjunto de elementos que passou a ser entendido como sexualidade. Em trecho do próprio Foucault:

Consideremos os grandes marcos históricos: em ruptura com as tradições da ars erótica, nossa sociedade constituiu uma scientia sexualis. Mais precisamente, atribuiu-se a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico. A scientia sexualis, desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constituiu, no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade do sexo. Desde o século XVI, esse rito fora, pouco a pouco desvinculado do sacramento da penitência e, por intermédio da condução das almas e da direção espiritual — ars artium — emigrou para a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para as relações familiares, a medicina e a psiquiatria. (FOUCAULT, 1988, p. 65-66).

Construiu-se uma ciência do sexo utilizando a antiga prática religiosa da confissão, procedimento que fora apropriado por outra instância na modernidade, e quem escuta agora é o cientista, o médico, o psicanalista, o psiquiatra. Saiu-se de uma estrutura para entrar em outra, passou-se de uma instituição para outra.

É possível perceber os efeitos do desenvolvimento dessa ciência sexual no século XIX, sobretudo nas escolas brasileiras, conforme discutimos: tanto a otimização das habilidades corporais quanto o cuidado com as suas possíveis deficiências estiveram presentes no âmbito escolar no Brasil. As instituições brasileiras também se debruçaram por essa gestão da vida, adequando e otimizando os corpos para um padrão ou até mesmo criando padrões para uma ordem social desejada, o que nos permite pensar em outra associação com o pensamento de Foucault: o da desconstrução da *hipótese repressiva*.

As tendências educacionais analisadas anteriormente, como as de evitar contatos e práticas sexuais, a atribuição por gênero de atividades de trabalho e estudo, o ensino domesticado para meninas e intelectualizado e, em parte, militarizado para meninos, o registros e denúncias sobre casos de pederastia, entre outros aspectos, podem ser analisados

não como formas de repressão, mas como uma permissão de manifestação, mediante um encaminhamento de como deveria se consolidar a sexualidade: heteronormativa, fecunda, saudável e produtiva.

Para além da sexualidade, pensando-a como um elemento de controle, também é importante pensarmos no mecanismo do poder, que também não é apenas repressivo, não vem hierarquizado de cima pra baixo no corpo social, pelo menos não dessa forma que tendemos a visualizar, mas permeando as múltiplas relações na sociedade para criar um grau de aceitabilidade posterior das ordens que emanam de aparelhos e instituições superiores. Na perspectiva de Foucault, o poder não é interdição ou repressão, mas uma relação que nos faz aptos a aceitar a condição repressiva:

Por que se aceita tão facilmente essa concepção jurídica do poder? E, através dela, a elisão de tudo o que poderia constituir uma eficácia produtiva, sua riqueza estratégica, sua positividade? Numa sociedade como a nossa, onde os aparelhos do poder são tão numerosos, seus rituais tão visíveis, e seus instrumentos tão seguros, afinal, nessa sociedade que, sem dúvida, foi mais inventiva do que qualquer outra em mecanismos de poder sutis e delicados, por que essa tendência a só reconhecê-lo sob a forma negativa e desencarnada da interdição? Por que reduzir os dispositivos da dominação ao exclusivo procedimento da lei de interdição? (FOUCAULT, 1988, p. 82).

O autor entende este processo que envolve o poder como *microfísica*, assunto bastante discutido na obra/compilação *Microfísica do Poder*, conceito que traz associação interessante, visto que microfísica significa o estudo dos átomos e elétrons, corpos infinitamente pequenos, partículas colocadas como insignificantes em seu tamanho, porém, tendo uma grande complexidade de funções. Por poder, podemos entender força física, moral, autoridade, razão, capacidade ou força.

Nesta associação, o poder se faz nos pequenos elementos, e não nas grandes instituições. Ele se dá na microfísica das sociedades, não sendo, portanto, algo grandioso, que vem de cima pra baixo, ou algo monumental e apenas repressivo e dotado de grande força e tamanho: é nas pequenas coisas em que o poder se manifesta, criando uma rede em diversas escalas e, a partir disso, constituindo e sustentando as grandes instituições e os aparelhos normativos do Estado que controlam a tudo e a todos (FOUCAULT, 1979).

Ninguém detém o poder, mas ele está presente, circulando entre as múltiplas relações humanas e sociais, nas mais variadas situações, sobretudo, as de sujeição de um sobre o outro, no dia-a-dia, que se alteram conforme as pessoas, suas posições e seus ambientes, sendo o poder dinâmico e muito amplo, longe de ser algo meramente repressivo:

Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer 'não', você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. [...] Mas instauraram o que se poderia chamar uma nova 'economia' do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e 'individualizada' em todo o corpo social. (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Contribui muito para o desenvolvimento das relações de poder a circulação dos discursos de verdade, que legitimam tais relações, consolidando-as, uma “dupla exigência”, segundo o autor:

Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isso vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial. [...] Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 1979, p. 101).

À luz desta teoria, podemos pensar que a microfísica do poder faz parte de um processo formativo no corpo social, constituindo uma primorosa articulação entre o vivenciar de peculiaridades constantes do poder entre as pessoas – o que consolida ideias e percepções de hierarquia – e o reconhecimento e a incorporação das normas institucionais de controle, numa relação maior, em que uma esfera potencializa a existência da outra: as relações de poder econômicas, políticas, sociais, étnicas, estéticas, entre outras, instruem pedagogicamente para aceitação das normas e do poder do Estado e de seus aparelhos, elemento este percebido como maior do que todos, que rege o corpo social, controlando-o e definindo suas regras. Isso não quer dizer que esta aceitação seja total e estruturante, porém, abrange a maioria de uma população, consolidando padrões normativos.

As múltiplas sujeições existentes na sociedade, e não um poder central, são fundamentais para o entendimento do mecanismo do poder, e em um país extremamente marcado pela servidão e sujeição em sua história como o nosso, vê-se os efeitos dessas

relações e o seu funcionamento na circulação do poder em várias instâncias, propiciando grau de aceitação e reconhecimento de normas (FOUCAULT, 1979).

Pensemos em como os Códigos de Posturas e as escolas do mesmo período compõem uma microfísica de poder no interior paulista, com normas e ensinamentos que iam ao encontro de relações e hierarquias socioculturais existentes entre as prefeituras, seus funcionários, os inspetores urbanos, a população, os patrões, os empregados, os comerciantes, os populares, os imigrantes europeus, os afrodescendentes, os costumes rurais, o aspecto urbano, e todos os diversos elementos que compartilhavam o mesmo espaço das cidades: a consolidação de padrões e marcadores sociais e o grau de percepção denunciativo para quem/o que desviasse ou não contribuísse com este sistema.

A escola, expressando os valores dos Códigos de Posturas, reproduzia e produzia este processo ao promover, por meio da prática de ensino, de sua estrutura física, educacional e curricular, os princípios segregadores da urbanização, instrumento fundamental para ensinar e formar percepções sobre a vida urbana em seus estudantes.

Vimos que práticas e costumes foram criminalizados. Porém, muitos foram permitidos ao serem controlados, classificados, qualificados dentro das normas das legislações municipais, numa mecânica urbana propícia a denunciar os elementos que facilmente seriam percebidos como irregulares posteriormente. Um ótimo exemplo disso está no trecho já utilizado no capítulo anterior sobre o cidadão que é gratificado pela prefeitura por delatar outro cidadão que tenha descumprido as leis.

Uma lei que premia o cidadão que denuncia outro cidadão. A delação de uma pessoa sobre outra a respeito de uma situação que é estranha a si, que não lhe é pessoal, que não lhe diz respeito a princípio, que é de interesse da autoridade municipal. Entretanto, além da compensação financeira, que motiva uma pessoa a praticar a delação, há também por trás disso todo um conjunto de valores e símbolos construídos sobre o significado da cidade, seus cuidados, sua sacralização, que, somados as hierarquias e sujeições nas relações sociais, motivam o cidadão a ser um agente do poder governamental. defendendo aquilo que lhe representa, que lhe identifica: os aparelhos municipais e suas normas. Neste caso, além da gestão do Estado sobre a vida das pessoas, há uma gestão das próprias pessoas sobre a vida de outras pessoas, elas se vigiam, uma autovigilância possivelmente tão ou mais eficaz que o sistema panóptico.

O excerto se refere ao comércio ambulante, entretanto, é possível ampliarmos esta ideia para muitas outras esferas. Entendendo os Códigos de Posturas em articulação com mecanismos de poder e de sua microfísica, a consolidação de marcadores sociais e, por sua

vez, denunciativos, é capaz de constituir a gestão de uma pessoa sobre a outra, de uns sobre os outros, além da gestão municipal, mediante os discursos e produções de verdades difundidos em meio ao processo de urbanização no contexto republicano, seus símbolos e seus valores, segregando e regulando os improdutivos, os infecundos, os irregulares ao sistema que se deseja manter ali, sobretudo no controle do corpo e da sexualidade, fundamentais neste processo, que acabaram por reforçar princípios heteronormativos que, além do gênero em si, estendeu-se noutras esferas, determinando aspectos socioculturais a partir da sexualidade, processo difundido por meio dos aparelhos municipais e governamentais, entre eles, a escola.

Pensando permanências da sexualidade (enquanto ciência sexual) em articulação com os mecanismos de poder, vejamos que o sexo enquanto conjunto de um saber permite que se classifique a temática do ponto de vista epistemológico, em uma organização burocrática de divisão por áreas, assuntos ou itens, processo que pode valorizar certos aspectos e reduzir outros (valorização ou redução à luz da norma que é vigente).

Um problema epistemológico sobre o sexo existe aqui. Uma vez processado no contexto moderno de construção de uma ciência, já como uma episteme, não há como enxergar o sexo como algo uno, ou em conjunto com relações diversas intrínsecas aos aspectos da vida. A sexualidade, já como um saber, uma ciência, dispõe de um caráter burocrático próprio do século XIX (conhecido como período dos “ismos” no desenvolvimento ou “oficialização” de muitas ciências) em que é possível uma visualização em leque, com divisões e classificações, uma organização da temática que possibilita escolha e seleção do que se quer ver ou falar sobre aquilo. Um mecanismo de poder e de controle, pois nem tudo será acessível na medida em que as instituições ou aparelhos estatais e associados a grupos dominantes permitem e exibem *uma* perspectiva que lhes interessa à manutenção de seu sistema e de suas normas, enquanto oculta e silencia outros aspectos, processo instrumentalizado por meio da formação escolar.

### **3.3 Formação do interior paulista e construção de identidade**

Antes de passarmos a discutir os aspectos formativos atuais sobre sexualidade e gênero, precisamos refletir sobre as relações que existem entre a formação do interior paulista com os Códigos de Posturas, sua reprodução nas escolas e a construção de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva aponta que a escola seria o caminho para a desconstrução de problemas de intolerância e preconceitos se trabalhasse com uma pedagogia que

problematizasse a produção da identidade, apresentando e naturalizando as diversidades enquanto elementos que compõem a humanidade, sem colocá-los à parte como algo especial, separado, ou como “a” diversidade (SILVA, 2013). Contudo, esta proposta é o inverso do que vem ocorrendo, visto que o trabalho com identidades étnicas, sexuais e de gênero, por exemplo, implica na existência de um contexto em que identidades e elementos socioculturais dominantes já estão consolidados enquanto tais, como centrais, superiores ou normais, e que “as diversidades” seriam aquelas identidades estranhas que existem e devemos incluir e tolerar.

Esta mensagem que acaba sendo transmitida (por melhores que sejam as intenções didáticas e pedagógicas em se trabalhar diversidades) traz reflexões e, sim, podem gerar ações e mudanças, mas também consolidam um cenário de dominância que existe com relação a grupos sociais.

Silva trabalha a ideia de que a identidade é uma produção social, e sua afirmação se dá mediante a diferença, diante daquilo que não somos ou que é ou parece ser diferente de nós, por isso ambas, identidade e diferença, caminham lado a lado. Além disso, a identidade se constrói também mediante uma cadeia de valores que compõem e passam a corresponder àquela identidade que está sendo construída, afirmada e consolidada (SILVA, 2013). Aspectos como etnia, gênero, orientação sexual, classe social, condição econômica, religião, cultura, entre outros, se correspondem numa complexa articulação que acaba por construir um perfil de indivíduos, de grupo social, que podem manifestar certas variações e individualidades, mas que configuram um padrão sociocultural.

A construção da identidade que ocorre mediante afirmação, reconhecimento, diferenciação, negação e associações é um processo individual, decorrente daquilo que somos, acreditamos ser e nos referenciamos, porém, quando este processo individual se institucionaliza politicamente como algo geral, temos uma instrumentalização da identidade capaz de gerar marcadores sociais (SILVA, 2013).

Pensemos em como os processos de urbanização com os Códigos de Posturas e as escolas do período no interior paulista contribuíram para a produção de um perfil de identidade dominante e de sua cadeia de valores que lhe serviu de apoio e referência. A permissão, a valorização e o ensino de aspectos urbanos, padronizados, internacionais/estrangeiros, cristãos e capitalistas, e a negação, criminalização e afastamento de elementos rurais, indígenas, afrodescendentes, não cristãos, não produtivos mercadologicamente, um processo que promove a produção de um perfil identitário na

vivência urbana, e que continuou e se sustentou no sistema educacional que reproduziu essa mesma lógica excludente da cidade, como já apresentamos sobre as escolas paulistas.

A produção da identidade e da diferença ocorreu com os Códigos de Posturas e com as escolas nos processos de formação do interior paulista, consolidando uma identidade, ou algumas identidades dominantes e centrais dentro de um perfil que atendia certos aspectos socioculturais e, estando consolidada, produzida e reproduzida uma identidade e uma cadeia de valores (nas ruas, no comércio, na indústria, na escola, na igreja, na política...), outras manifestações e identidades que extrapolam este perfil, que destoam desta cadeia de valores, podem ser fatalmente identificadas e colocadas como diferentes, estranhas, opostas e, assim, passíveis de inclusão e de exclusão.

Como trabalhar a temática sobre igualdade/desigualdade de gênero e questões sobre mulheres e o feminismo vivendo sob um patriarcalismo milenar? Discutir possibilidades de orientação sexual em uma sociedade heteronormativa ou, ainda, a diversidade de gênero diante de uma estrutura binária há muito já consolidada? Apresentar e desenvolver tais aspectos como pertencentes ao ser humano se torna uma complicada tarefa, pendendo mais para a inclusão de grupos e minorias sociais do que para a compreensão sobre a existência da diversidade humana (étnica, sexual, social, cultural...) na sociedade, inclusive, pelo período de tempo em que as lutas desses grupos ocorrem diante da extensa construção anterior de dominância que fora edificada historicamente.

Podemos considerar este exemplo: mais de cento e trinta anos se passaram após a abolição da escravatura no Brasil e ainda vivenciamos muitos problemas com relação ao racismo e etnocentrismo que fora construído por séculos. Quase um século e meio não são suficientes para superar quatro séculos de escravidão. O desenvolvimento da luta das mulheres que ganhou força no início do século XX e as manifestações sobre diversidade sexual e de gênero que ganharam força mais recentemente não seriam diferentes: encontram diante de si uma enorme carga patriarcal e heteronormativa milenar, pulverizada em todos os aspectos socioculturais de que fazem parte. Não é somente uma questão de tempo (ainda que isso seja um agravante de suma importância), mas este tempo anterior desenvolveu raízes que passaram a semear em vários aspectos, inclusive na produção de identidades, o que torna a luta ainda mais difícil, pois os fatos já ocorridos possuem essa grande força da permanência, principalmente quando institucionalizados, prejudicando e muito as lutas para desconstrução, independente do tempo em que já existem os movimentos sociais dessas lutas.

Entretanto, podemos e devemos considerar as iniciativas, as lutas, os movimentos, manifestações e expressões humanas, culturais, políticas e sociais existentes como pontos de

resistência que proporcionam possibilidades de ruptura neste processo. Carlo Ginzburg nos convida a “reanalisar as regras do jogo”. Valorizando a relação com a antropologia, o historiador humaniza e sensibiliza a análise humana e propõe voltar os olhos e ouvidos aos aspectos individuais, particulares e considerados pequenos em uma sociedade, elementos que possuem apropriações e potencialidades únicas e reveladoras sobre processos considerados maiores ou estruturais (GINZBURG, 1989).

Ginzburg nos atenta que nem sempre a frequência de acontecimentos os torna relevantes. Evocando o termo “excepcional normal” de Edoardo Grendi, ele chama atenção sobre os elementos esquecidos, minoritários ou considerados irrelevantes, mas que se fazem presentes e são capazes de quebrar um paradigma: “Para além dela é possível atingir aquele nível mais profundo, invisível, que é constituído pelas regras do jogo, ‘a história que os homens não sabem que fazem’” (GINZBURG, 1989, p. 176).

Os padrões socioculturais e os sistemas pelos quais eles se articulam, beneficiam quem os promove e silenciam quem não faz parte dele, isso na historiografia, na urbanização, na vivência com os Códigos de Posturas, e também nos reflexos gerados em uma educação fundamentada enquanto tal. Porém, é possível voltarmos os olhos e ouvidos aos excepcionais normais com quem estamos lidando.

Os professores que trabalham a temática sexualidade e gênero, a presença de lgbts na escola e de seus movimentos e manifestações, as memórias de Beni. Será que eles sabem da história que fazem? Certamente são aspectos que nos proporcionam enxergar possibilidades de desvios ou rupturas, que não permitem repetir um padrão estrutural.

Por isso, retomando a ideia de Silva, praticar uma pedagogia que inclua e trabalhe os temas de respeito às diversidades pode gerar desconstrução de padrões e gerar reflexões. Mas não será suficiente para resgatar o outro da esfera "estranha", para incorporar todos os aspectos da diversidade como humanos, pois já existe um cenário consolidado (e em constante manutenção desta consolidação) com perfis e identidades dominantes, e qualquer tentativa de buscar representatividade, valorização ou respeito às diversidades serão recusadas (como o programa Brasil Sem Homofobia que veremos mais adiante) ou recebidas como algo estranho que precisa ser incluído, mas que não se vê considerada enquanto aspecto humano.

Sendo assim, tais propostas esbarram em problemas que se manifestam na formação dos professores que fazem parte deste meio, que por sua vez encontra o currículo que fundamenta a instituição escolar também pertencentes a este contexto, que tem por objetivo desenvolver a formação de estudantes que também vivem nesta sociedade composta de

padrões socioculturais. Propostas e iniciativas esbarram na padronização sociocultural e na produção de identidades dominantes já construídas historicamente, seja na recusa, no melindre, na desvalorização ou na falta de apoio.

É neste complexo cenário que mora a importância em nos atentarmos para elementos fundamentais do sistema educacional, como o currículo, a formação de professores, os demais processos formativos e as iniciativas pedagógicas, se possibilitam ou não a problematização da produção de identidades e o trabalho incorporado das diversidades enquanto pertencentes naturalmente à condição humana.

Se a escola é instituição fundamental na construção de valores em um processo de mútuo reflexo entre a sociedade em que está inserida e o seu funcionamento interno (como já discorremos em análise histórica em sua relação com os Códigos de Posturas), ela também pode ser instrumento potencial para a construção de valores que proporcionem superação e mudança de processos que consolidam segregação e exclusão social. Por isso, analisando as condições atuais sobre estrutura curricular, formação de professores, práticas e iniciativas pedagógicas, poderemos identificar problemas locais no recorte que analisamos do interior paulista, bem como visualizar possibilidades e caminhos para mudanças e superação destes problemas, parte da investigação desenvolvida a seguir.

### **3.4 Aspectos formativos sobre sexualidade e gênero**

A análise da temática sexualidade e gênero no contexto escolar revela indícios do problema epistemológico da sexualidade já apresentado anteriormente. A sexualidade não contempla assuntos ou áreas que são fundamentais para seu entendimento e para o entendimento do próprio ser humano, pois uma perspectiva sobre a temática é privilegiada em detrimento de outras: a visão biológica, anatômica, reprodutiva e heterossexual sobre a sexualidade predomina no âmbito escolar ainda hoje.

Tanto no ensino básico quanto no ensino superior há problemas na forma como se tratam questões relativas à sexualidade e ao gênero. Seja pela maneira reduzida e controlada em como o tema está presente nas escolas, seja pela formação universitária inicial dos professores ser insuficiente neste aspecto, tem-se acarretado problemas e dificuldades também do ponto de vista didático e pedagógico.

A temática sexualidade é ainda cerceada pela perspectiva das Ciências Biológicas, e prevalece uma abordagem impositiva que envolve mais a transferência de informações passadas pelo professor ao aluno do que formativa ou reflexiva, não permitindo muito espaço

à voz dos estudantes (SILVA; MEGID NETO, 2006), prática que não vai ao encontro das orientações educacionais já desenvolvidas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõem “O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho.” (BRASIL, 1998, p. 83).

Os problemas também consistem no fato da temática sexualidade e gênero ainda ser pouquíssimo trabalhada ou inexistente na formação inicial de um professor, nos currículos de muitos cursos de graduação voltados à licenciatura, sendo este estudo mais comumente presente em cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas, o que prejudica os futuros professores das demais áreas do conhecimento a trabalharem e a lidarem com o assunto em suas aulas (BRASIL, 1998).

Esta lacuna que envolve sexualidade e gênero na formação inicial de professores desencadeia problemas ao lidar com a temática no cotidiano escolar. No aspecto teórico, os termos que envolvem o gênero ainda não são compreendidos de forma clara entre os professores, sendo estes termos mais voltados a utilização do campo acadêmico em pesquisas, prevalecendo uma visão ainda conservadora sobre sexualidade entre eles, muitas vezes baseada em concepções próprias, culturais e religiosas, e a falta de discussões e reflexões a respeito do assunto com base em exemplos escolares mais concretos contribui para esse distanciamento entre teoria e prática e/ou academia e escola: o conceito "opção sexual", ao invés de orientação sexual, ainda prevalece entre a maioria dos docentes. De acordo como documento do Programa Brasil Sem Homofobia:

Orientação sexual é a atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. A orientação sexual existe num continuum que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade. Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, os psicólogos não consideram que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade. (BRASIL, 2004, p. 29).

Além disso, há concepções homofóbicas como “homossexualismo”, conceito que denota doença ou desvio moral acerca da orientação sexual, para uma parte dos educadores (MADUREIRA; BRANCO, 2015), postura que não deve ocorrer, segundo os PCNs:

Ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas. [...] Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso, o professor deve se mostrar disponível

para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora. (BRASIL, 1998, p. 84).

Além disso, há também, como obstáculo, a resistência da comunidade escolar a programas que trabalham a temática da homofobia, como aponta Altmann:

Nem sempre, no entanto, essa perspectiva [*de se trabalhar estratégias positivas sobre respeito à diversidade sexual*] é socialmente aceita, pois, em alguns casos, ela é equivocadamente lida como incentivadora da homossexualidade. Exemplo disto foi a suspensão da distribuição de vídeos produzidos pelo "Programa Brasil Sem Homofobia", em 2011. (ALTMANN, 2013, p. 76).

A suspensão da distribuição de vídeos citada acima é a paralização de uma etapa de um trabalho governamental de promoção da cidadania. O Programa Brasil Sem Homofobia tinha, justamente, a proposta de reverter esse quadro negativo e promover uma melhoria nesta relação: “Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos.” (BRASIL, 2004, p. 7). O programa também aponta, como princípios, a produção de conhecimento sobre a temática e apoio do Governo em pesquisas, reforçando ser a promoção dos direitos humanos de homossexuais e de todas as pessoas (diversidade sexual, étnica, cultural, social), um compromisso de todos, inclusive do Estado, visando a busca de uma cultura de paz no Brasil. O Programa Brasil sem Homofobia propõe, ainda: “Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade.” (BRASIL, 2004, p. 22).

Há propostas de reversão de um quadro negativo acerca da educação sexual no Brasil, sobretudo de inclusão da temática na formação inicial. Porém, ainda há resistência, inclusive por parte dos próprios educadores. Como consequências deste processo falho na formação docente, a atuação do professor carrega consigo esses impedimentos para o desenvolvimento de um trabalho que promova o respeito a diversidade.

Constata-se que ainda há o predomínio de uma abordagem essencialista ou naturalista, baseadas na biologia, sobre as questões de gênero, principalmente a respeito de igualdade/desigualdade entre homens e mulheres, evidenciando, inclusive, uma visão retrógrada sobre as mulheres por parte dos professores e, também, das próprias professoras, questão que também é apontada pelos PCNs (1998), que indica que o professor deve promover uma conduta de equidade entre os gêneros.

Outras dificuldades ao se trabalhar sexualidade e gênero versam sobre a tendência em reduzir a temática aos assuntos sobre ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), gravidez na adolescência ou análises descritivas sobre o corpo biológico, tarefa que recai, comumente,

à responsabilidade de professores de ciências biológicas, ficando aspectos como prazer, afetividade, diversidade e orientação pouco discutidos ou quase que ausentes (MADUREIRA; BRANCO, 2015; ALTMANN, 2013).

É o que ocorre também no currículo de São Paulo, ao longo da última década, segundo Miranda. As propostas de se trabalhar a temática da sexualidade ainda recai sobre o enfoque biológico ou tende a ser desenvolvida por professores desta área, e a ausência de estudos sobre sexualidade e gênero na formação inicial e continuada de professores é um elemento que contribui como obstáculo para a atuação no cotidiano escolar (MIRANDA, 2011).

De acordo com os PCNs, a Orientação Sexual deve ser trabalhada como tema transversal, por todas as áreas do conhecimento: “Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 87), prática que visa contribuir com a construção de uma compreensão plural acerca do tema, e não reducionista apenas a um aspecto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento anterior a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propunha que a sexualidade deveria ser considerada como “algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano” (BRASIL, 1998, p. 73). O documento reforçava, ainda, que a abordagem da sexualidade voltada aos aspectos da biologia “não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo” (BRASIL, 1998, p. 78), assim como sua função reduzida a reprodução humana, concepção que não considera importante a questão da busca do prazer, “necessidade fundamental dos seres humanos” (BRASIL, 1998, p. 81), segundo as orientações dos PCNs.

Um aspecto curioso que toca no problema epistemológico é sobre a transversalidade temática que consta na atual BNCC. Além de ser um termo banalizado onde as temáticas se tornam diluídas e não aprofundadas, devido ao não desenvolvimento correto deste método no currículo e na formação inicial, se torna ineficiente também pela falta de subsídios das outras disciplinas, segundo apontam Silva, Brancaleoni e Oliveira: “...a transversalidade expressa pelo documento se apresenta de maneira tênue, o que permite aos docentes alegar que seus componentes curriculares não oportunizam a abordagem de assuntos relativos à sexualidade e ao gênero” (BRANCALEONI; OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Ainda que com dificuldades e problemas, em aproximadamente duas décadas houve a inserção maior da temática sexual na educação e propostas que consideravam a sexualidade de forma mais ampla, para além de aspectos biológicos, por parte dos PCNs. Entretanto, estamos diante de um retrocesso educacional neste âmbito da orientação curricular com a

chegada da Base Nacional Comum Curricular. O documento normativo, implantado pelas escolas a partir de 2019, apresenta problemas e retrocessos diante dos poucos avanços que obtivemos. Na BNCC, a sexualidade fica restrita às Ciências Biológicas, o que implica um reducionismo da temática para uma única perspectiva. Além disso, assuntos como Direitos Humanos e Preconceitos ficam cerceados pelas Ciências Humanas e Sociais, ocorrendo uma separação entre sexualidade e seus aspectos psicológico, social, jurídico e combate ao preconceito (BRASIL, 2017).

Em pesquisa trazida por Silva, Brancaleoni e Oliveira, analisa-se que "... a abordagem da sexualidade é restrita ao contexto do oitavo ano do ensino fundamental, figurando ao lado de conteúdos relativos a mecanismos reprodutivos, puberdade, gravidez e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)..." (2018, p. 7-8). Os autores também levantam que esta abordagem "poderá reforçar o trinômio corpo-saúde-doença que, dentre outros aspectos, traz em si pressupostos médico-higienistas" (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2018, p. 8), acabando por afastar outros elementos que englobam a sexualidade e excluindo a pluralidade do tema.

Outro ponto importante trazido pelo grupo é a ausência do termo "gênero" ao longo do documento, algo problemático na educação: "a não abordagem do gênero no corpo do documento abrirá precedentes para que esta temática não seja incluída nos processos educativos." (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Diante deste complexo cenário contemporâneo, podemos sintetizar a discussão elencando três caminhos de entendimento: o problema epistemológico da sexualidade, a inclusão perversa da temática sexual, e o processo formativo dos educadores. Nos ocuparemos em explorá-los neste momento.

*a) O problema epistemológico da sexualidade:*

O sexo enquanto um conjunto de saberes, uma ciência, um conhecimento organizado epistemologicamente, promove a divisão, a seleção, a escolha e a criação de conteúdos, o que implica no benefício de certas perspectivas sobre um tema e na exclusão de outras (FOUCAULT, 1979, 1988), impedindo um desenvolvimento mais amplo e plural sobre a temática sexual, que acaba reduzida aos princípios biológicos e médico-higienistas.

O problema epistemológico está presente na esfera curricular pois é base referencial científica, alia-se ao poder público, a medidas governamentais, e seu efeito é múltiplo, pois, enquanto instrução escolar, compõe o processo formativo dos estudantes e consolida-se como verdade. A perspectiva escolhida sobre sexualidade no ensino se restringe a assuntos

relacionados com a biologia, a reprodução humana, a anatomia, as doenças e infecções, por exemplo, sem abranger outras concepções socioculturais e comportamentais como afetividade, diversidade sexual e de gênero e identidade, entre outros aspectos intrínsecos à composição do ser humano.

É possível perceber o problema epistemológico também como obstáculo para outras iniciativas, quando, por exemplo, a BNCC (e anteriormente os PCNs) propõe o trabalho transversal da temática sexual com várias áreas do conhecimento, mas essas áreas não permitem ou não dispõem de tal abertura, ou são fundamentadas em uma perspectiva que não proporciona essa relação. Portanto, há reducionismo, exclusão acadêmica, segregação do conhecimento e uma esquiwa da concepção sociocultural da sexualidade.

A construção epistemológica é uma das formas pelas quais o poder se instrumentaliza, segundo Foucault, que critica alguns aspectos teórico-científicos como o estruturalismo enquanto um esforço sistemático que pode eliminar a concepção de acontecimento, diminuindo ou anulando sua existência diante da estrutura, e também aponta que a dialética pode evitar a realidade aleatória. Ambos, estruturalismo e dialética, compõem uma sistemática que acaba por anular o acontecimento, o indivíduo e a aleatoriedade quando externados à difusão e circulação de ideias em um âmbito mais amplo, pois podem ignorar as particularidades que manifestam em diferentes níveis, tempos, escalonamentos, alcances e articulações. O poder, no âmbito da ciência, gera certos efeitos em que os entrelaçamentos entre o poder e o saber são importantes, pois permitem a construção de ideologias baseadas na construção de um conhecimento seletivo, estruturante e singular que não representa a amplitude e as particularidades vivenciadas entre os seres humanos na sociedade. (FOUCAULT, 1979).

Uma preocupação sobre os conhecimentos que produzem verdades. Porém, há também uma grande preocupação sobre como essas verdades foram construídas e colocadas enquanto tais. Os mecanismos que sustentam sua produção são tão importantes quanto o que foi, por meio deles, produzido, pois estruturam as verdades discursivas e produzem instrumentos e condições de identificação e aceitação delas, ao mesmo tempo em que induz um pensamento social sobre o que não é considerado verdade, o que não deve ser aceito dentro deste cenário, num processo de produção científica e discursiva que está associado a outros interesses, políticos, econômicos e sociais. Por exemplo, articulam-se com a ciência, como podemos perceber na relação entre a produção científica da sexualidade, a seleção sobre os conteúdos curriculares sobre a temática sexual no ensino, e quais ideias sobre sexualidade são difundidas a partir disso nos processos formativos.

*b) A inclusão perversa da temática sexual:*

Não há proibição ou interdição. Fala-se e ensina-se sobre sexo nas escolas. Porém, a perspectiva adotada sob efeito do problema epistemológico da sexualidade desassocia o sexo do âmbito sociocultural e afetivo, pois abordam a temática sexual do ponto de vista biológico, anatômico e médico-higienista. Trata-se de uma inclusão perversa, visando o disciplinamento e o controle social (SAWAIA, 2001), mas não uma presença da temática que realmente gere reflexão ou emancipação dos problemas por meio da educação. Os temas escolhidos contribuem para a manutenção de uma ordem sociocultural existente e para a continuidade de um *status quo*: a reprodução humana, que induz ao papel feminino materno e doméstico, que por sua vez reforça um padrão sociocultural de família com relação a sexualidade, associados a preceitos morais e muitas vezes religiosos, que implica em uma vertente da sexualidade que não considera o sexo também como afetivo ou sociocultural, apenas o aspecto biológico, que reforça a heteronormatividade, bem como os papéis (desiguais) de gênero (em oposição a equidade), e, por sua vez, não contribui no combate a homofobia e impede o conhecimento sobre outras concepções e comportamentos acerca da sexualidade.

*c) O processo formativo dos educadores:*

Entre os problemas que envolvem a temática sexual no ensino, vimos que há interferências de crenças religiosas, aspectos morais ou percepções resistentes de educadores acerca da temática sexual na educação. Isto obstrui a elucidação de uma visão plural sobre o assunto e que, por sua vez, impede ou interrompe o desenvolvimento de um trabalho efetivo e amplo sobre sexualidade, inclusive as iniciativas existentes como eram as dos PCNs e de programas sobre homofobia, por exemplo. Tais problemas implicam, também, no processo formativo dos educadores que estão associados a essas interferências na atuação docente. Este processo formativo, por sua vez, não se estabeleceu apenas na formação profissional.

O processo formativo não escolar é um aspecto importante a ser levado em conta. O indivíduo que nasceu e/ou vivenciou em meio a uma sociedade formada sob pressupostos decorrentes de padrões e marcadores sociais e de caráter denunciativo de irregularidades, como as cidades do interior paulista à luz dos Códigos de Posturas, pode manifestar esses valores em sua vivência, o que implica em dificuldades e tensões diante de elementos que desviem dos valores aprendidos ali ao não corresponderem a uma homogeneidade ou uniformidade sociocultural esperada com base nos pressupostos presentes em seu desenvolvimento naquele cenário urbano.

Quanto ao processo formativo escolar, chamamos atenção para dois aspectos: seu ensino básico, que não abordou a temática sexualidade de forma plural e ampla, e o ensino superior, que também não dispôs de tais subsídios para a formação docente neste aspecto. Neste processo, torna-se mais difícil enxergar a temática sexual de forma mais ampla ou superando paradigmas e concepções morais e religiosas, visto que o processo educativo não proporcionou uma formação que apresentasse o tema de tal forma.

Portanto, a articulação entre os processos formativos que permeiam a vida das pessoas, sobretudo a dos educadores, gera interferências para conceber e lidar com a temática sexual e as diversidades, pois a perspectiva e o aprofundamento que lhes são necessários para melhor compreensão são praticamente nulos no percurso da vida das pessoas, o que acarreta em problemas e limitações para vivenciar tais situações em várias esferas.

Sobre a formação educacional, Maria Eliza Arnoni levanta a discussão sobre a escola manter as relações de uma classe dominante, por meio da instrução escolar. Arnoni aponta o material didático como uma das formas de o capital determinar essa organização, sendo que neste material consta formas de fazer o professor seguir e cumprir os conteúdos didáticos sem questioná-los, pois já vêm prontos, evitando que o professor tente outras propostas de ensino.

Outros elementos existem para sustentar o instrumento didático, como índices de aprendizagem, relatórios de ensino, metas e resultados que visam o alcance de números de aprovação e qualidade que são baseados nas propostas que estão contidas nos manuais didáticos, numa relação em que não há como tentar uma prática de ensino que se incline para outro modelo, visto que as cobranças para o profissional de educação se baseiam neste material, que por sua vez é instrumento de organização dos saberes que servem a um grupo dominante e que é, por ele, beneficiada.

A professora e autora aponta ainda sobre a formação de professores nas universidades. Arnoni discute que há uma exaltação da *prática* em sala de aula e uma diminuição da *teoria* nas licenciaturas, colocando a prática de ensino como sinônimo de eficácia e qualidade de um professor, fator que se analisa pelas horas de estágio e atividades práticas que devem ser cumpridas para a conclusão de curso superior na área da educação. Longe de colocar a atividade prática como negativa, a autora traz a concepção de que a forma como são colocados os aspectos práticos diante dos teóricos na formação é problemática, pois a falta de uma formação teórica de qualidade impede o futuro professor de enxergar problemas ideológicos nas práticas de ensino, como, por exemplo, no uso de material didático sem questionamento ou contraproposta.

Quanto mais as licenciaturas se voltam puramente a prática, sem o devido embasamento teórico e crítico, mais o professor continuará praticando um ensino que coaduna com o status quo, pois essa formação debruçada sobre a prática retira do professor a capacidade de questionar ou visualizar novas metodologias e fundamentos de ensino (ARNONI, 2012), inclusive, impossibilitando-o de perceber, enxergar e combater os problemas existentes de forma estrutural na educação.

Outro fator agravante situa-se no campo de pesquisas sobre a educação e o ensino. Maria Malta Campos indica que há um enorme distanciamento no diálogo entre pesquisa acadêmica e prática de ensino, e aponta grandes lacunas na relação entre as universidades e as escolas brasileiras, o que interrompe e dificulta a construção de soluções e melhorias para a Educação, apontando que muitos gestores escolares não veem utilidade nas pesquisas acadêmicas, não enxergam que elas investigam problemas reais e, quando investigam, os resultados e considerações não voltam para o campo pesquisado ou não são aplicados como deveriam (CAMPOS, 2009).

Enxergamos, então, o peso de um problema político e das permanências socioculturais, pois houve tentativas em aplicar práticas de inclusão e respeito a diversidade, como o programa Brasil Sem Homofobia e as orientações dos PCNs, diretrizes construídas com base em extensa pesquisa científica e de observação de problemas reais, mas tais práticas são diminuídas, dificultadas ou interrompidas, como já discutimos aqui.

Este problema está fora da sala de aula, mas implica diretamente aos alunos, numa complicada relação entre as políticas públicas, a universidade e a sala de aula. Paulo Freire já chamou a atenção para a importância do professor pesquisador, uma vez que ensinar e pesquisar devem caminhar juntos, fazendo parte da curiosidade epistemológica em busca da superação do senso comum e também do respeito a este conhecimento popular, de si próprio e também dos estudantes: “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 14). A ausência da pesquisa também impede o desenvolvimento de uma curiosidade mais crítica e questionadora a respeito do sistema educacional e da superação tanto dos aspectos escolares quanto dos pessoais que limitam a prática educativa.

Outro aspecto que se reflete dentro da sala de aula é apontado por Ângelo Ricardo de Souza, problematizando que a gestão escolar se faz excludente, ao reproduzir os valores da democracia moderna, baseados na vontade da maioria que, por sua vez, afasta ou nega os interesses da minoria, ocorrendo nos espaços escolares e na gestão escolar o mesmo cenário

social que existe fora da escola, de favorecimento, poder e sobreposição de um grupo sobre outros, sob o prisma da exclusão e não da integração (SOUZA, 2009).

Este difícil cenário profissional que envolve a distância da pesquisa para os educadores e uma formação inicial problemática se esquivava de desenvolver habilidades ao futuro professor de questionar as bases científicas e parâmetros curriculares, o papel dos materiais didáticos, a forma de gestão escolar, a relação de sua área de formação com os temas transversais, não permitindo a compreensão e a superação dos pressupostos que traz consigo oriundos de seu próprio contexto sociocultural construídos no processo formativo não escolar, o que contribui para a manutenção, reprodução e fortalecimento do modelo educacional já existente.

Neste complexo e arquitetado cenário, que remete a várias esferas no entorno da educação como na formação, no sistema escolar, na gestão escolar, na produção científica, na organização curricular, entre outros, uma importante problemática que lhe provém é, sem dúvida, a ineficiência e a falta de mecanismos para combater os problemas e a violência relacionados ao preconceito às diversidades, sobretudo a homofobia, situações que discutiremos a seguir.

### **3.5 Reflexos formativos: problemas sobre diversidade sexual e de gênero na escola**

A escola carrega uma formação histórica complicada e um sistema atual insuficiente para as diversas demandas contemporâneas, acompanhando os contextos sociais adversos em que está inserida, espelhando internamente as tensões externas e, a partir disso, produzindo uma consolidação deste cenário que se apoia *no problema epistemológico da sexualidade, na inclusão perversa da temática sexual e no processo formativo dos educadores.*

Berenice Bento traz discussão sobre o que a escola reflete acerca dos valores relacionados ao gênero e a diversidade sexual, e aponta que eles são colocados como verdades que passam a ser absorvidas pelas pessoas como um padrão de normalidade, o que gera problemas de estranhamento quando existem sujeitos e elementos que não se enquadram neste padrão que fora imposto (BENTO, 2011).

Estes problemas resultam em uma múltipla exclusão social de pessoas que não se enquadram nos padrões heteronormativos, questão explorada também por Guacira Lopes Louro (2013), problematizando que o espaço e as práticas escolares educam os alunos sob um padrão de gênero binário, assumindo a heterossexualidade compulsória como normalidade.

Ambas criticam e desconstróem as concepções essencialistas que perduram sobre a identidade de gênero, aquelas sustentadas por princípios biológicos, que passaram a se interiorizar na sociedade. Diante disso, as autoras discorrem que este modelo binário e heteronormativo foi construído socialmente e se mantém performativamente, pensamentos que coadunam com as ideias de Judith Butler.

Fernando Pocahy e Priscila Dornelles (2010) também afirmam que a escola reproduz o modelo heterossexista, sustentando-o como normalidade, compondo um espaço de violência e silenciamento a diversidade sexual em alunos que ainda não conseguem lidar com essas situações, e assim propõem uma problematização da estrutura escolar para novos caminhos baseados em outros modelos de vida, assim como Eduardo Henriques e Guilherme Barbosa (2016), que defendem o papel do educador para combater os preconceitos no espaço escolar e enxergam, na escola, uma oportunidade de mudança estrutural que pode atingir outras instituições sociais mais conservadoras, resistentes ou que exigem uma reflexão em longuíssimo prazo.

Os autores também apontam, em seus estudos, que há uma cadeia de valores associados à identidade de gênero, afirmando que a marginalização por exclusão sexual e de gênero carrega consigo preconceitos relacionados a etnia e a classe social para compor as identidades abjetas, numa relação próxima entre homofobia, racismo e pobreza.

Tal adjetivo, “abjeto”, é utilizado por Judith Butler e Julia Kristeva ao se referirem a pessoas desprezadas e desconsideradas socialmente enquanto sujeitos, pelo estranhamento que causam por não se enquadrarem aos padrões heteronormativos (POCAHY; DORNELLES, 2010), e, segundo Nízia Villaça (2006, p. 74): “A abjeção é o espaço da dessemelhança e da não-identidade”.

Podemos perceber este preconceito múltiplo nos discursos políticos e nos grupos mais conservadores, que constroem um estereótipo de ódio sociocultural, forjando uma corrente de ideias que associa a questão de sexualidade e gênero à ideologias políticas e partidárias, à falta de liberdade, à destruição de instituições e valores socioculturais, à indução da prática sexual infantil, à pedofilia, à não religiosidade. Elenca-se, assim, uma cadeia de valores que nada condizem com a questão de diversidade sexual e/ou já são considerados negativos para a sociedade mais tradicionalista, ou que são, ainda, criminosos (SEFFNER, 2016), numa espécie de “caça às bruxas” ou configuração de um inimigo social, porém, havendo agora uma união que soma a homofobia ao ódio político e partidário, aos defensores da educação emancipadora, do não militarismo, à defesa de outras estruturas de organização social e à

diversidade cultural. Cria-se uma conexão entre os preconceitos e arquiteta-se uma imagem ideal de inimigo social no Brasil com uma força acumulada.

Por isso, segundo Seffner (2016), a questão de sexualidade e gênero se deslocou para o campo político em uma discussão muito mais ampla atualmente, que envolve o poder em todas as suas esferas, algo pouco abordado antigamente pelos pesquisadores ou estudado sob outras perspectivas, caminhando juntamente com a discussão sobre os rumos da democracia brasileira e o alcance de participação que ela permite, ainda baseado na maioria, na superioridade de certos grupos sobre outros, o que impõe padrões e diminui ou anula participações, manifestações e diferentes subjetividades (CURY, 2008).

O padrão de heterossexualidade ultrapassa a chamada orientação sexual a que muitos ainda denominam de “preferência”. Para além da afinidade ou afetividade de uma pessoa com seu sexo oposto (homem e mulher), o padrão heteronormativo impõe modelos socioculturais que remetem ao corpo, ao que o corpo faz, à sua linguagem e ao seu ambiente de inserção. Há modos de se vestir, de se comportar, de se comunicar, além de traços e formas corporais, que seguem uma padronização de dois valores culturais baseados no masculino e no feminino. Estes valores estão inseridos em espaços que são uma extensão arquitetônica e edificada desta norma: banheiros, templos religiosos, estabelecimentos comerciais, escolas. Além destes, também se destacam eventos culturais, como exibição de filmes, danças, teatro e, também, na literatura - atividades sociais que determinam ou tendem a inclinar-se para o modelo de gênero binário heteronormativo que, por séculos, permeia as relações de poder e vem sendo reafirmado sob um patriarcalismo político, difundido culturalmente em marcadores sociais e interesses econômicos.

Esta ideia sustenta que um padrão cultural baseado na sexualidade binária foi construído ao longo da história sob os referenciais de homem=masculino e mulher=feminino. Essa concepção sobre o comportamento humano ser construído ao longo do tempo, visa dismantlar teorias essencialistas que acreditam na condição sexual de nascimento, em que as práticas sociais e as performatividades relacionadas a sexo e gênero são uma extensão do determinismo sustentado pelo órgão genital da pessoa recém-nascida, noção baseada na ordenação biológica e não na construção sociocultural do gênero (BENTO, 2013). A visão determinista biológica sobre o assunto não permite a desconstrução do padrão binário de sexualidade, que por sua vez não permite a desconstrução de preconceitos.

Portanto, é importante frisar sobre o caráter multifacetado da cultura heterossexual, pois mesmo a homossexualidade possui permissões e formas de participação dentro da norma quando ainda mantém traços, trejeitos, comportamentos e formas que coadunam com o

binarismo masculino/feminino, principalmente aquelas relacionadas ao corpo. Porém, quando se trata de travestis, transexuais e transgêneros, nenhuma ou quase nenhuma participação social é possível sem estranhamento, pois trata-se de corpos que fogem da regra binária, que não são ou não pretendem ser definidos ou definíveis, ou possuem sua própria definição de sexualidade e gênero, passando a ser abjetos.

Os padrões culturais heteronormativos são reproduzidos na sociedade pelas pessoas e pelas instituições de alcance coletivo de que fazem parte, e a escola, responsável pela formação de alunos, também os reproduz e os sustenta como normalidade, sendo um espaço de violência e silenciamento da diversidade sexual para muitos que ainda não conseguem lidar com a confusão de não se identificarem com um modelo de sexualidade imposto (POCAHY; DORNELLES, 2010).

Por isso, diante de uma cultura heterossexual (e voltada ao poder e ao etnocentrismo), é possível pensar também em outros referenciais culturais, um modo de vida com outro modelo de sexualidade, com espaços, comportamentos, experiências, produções artísticas e culturais, na composição de uma estrutura social mais diversa (ALTMANN, 2013; GALLAGHER; WILSON, 2004), sendo a escola espaço importantíssimo para a desconstrução de preconceitos e a edificação de novas maneiras de pensar as práticas humanas.

Tais problemas acerca da diversidade sexual e de gênero na educação também se manifestam nas escolas do interior paulista. Em pesquisa feita em escolas da rede pública desta região, Ana Paula Brancaleoni e Rosemary de Oliveira (2016) constataram que as perspectivas reducionistas adotadas no trabalho sobre a temática sexual, a exclusividade dos professores de ciências e biologia a tratarem o tema, os preconceitos, os estereótipos e os mitos presentes nas abordagens, e uma confusão sobre o entendimento de conceitos-chave que envolvem a sexualidade, são elementos que ainda prevalecem no ensino, além de haver um temor dos professores a trabalharem a temática sexual por este ser considerado constrangedor e propiciar o aparecimento de outros temas também considerados incômodos. Dessa forma: “diante do não saber como lidar, acaba-se por se reproduzir posturas de contenção e normalização” (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2016, p. 58).

Contudo, ao realizarem oficinas com os professores, as pesquisadoras constataram também que oportunizar estes espaços para problematizar tais questões proporcionou questionamento e reflexão entre os docentes, havendo um reconhecimento deles acerca dos problemas ocorridos no ambiente escolar, o que evidencia a importância de ações de

formação como esta que fora empreendida, bem como a preocupação quanto a inexistência delas.

Noutra pesquisa, Brancaleoni e Oliveira (2015) verificaram que professores de uma localidade do interior paulista compreenderam sexualidade como prática ou desejo de sexo, sendo algo que alguns estudantes possuem, enquanto outros ainda não possuem. Sexualidade como função reprodutiva e sendo uma questão médica também são aspectos que compõem a compreensão destes educadores, assim como o pressuposto binário acerca de gênero a partir do qual são estabelecidos padrões sobre o comportamento de meninos e meninas, sendo que os comportamentos que se desviam destes padrões são considerados como anormalidades no ambiente escolar pesquisado, situações que demandam o aviso aos pais e o aconselhamento à procura de auxílio médico ou psicológico. Cabe citar a fala de um professor entrevistado pelas pesquisadoras: “A gente tem problema assim [...]. Por exemplo, meninos que se comportam de forma mais feminina em sala de aula. A gente fica pensando [...] chama pai e mãe pra conversar, ou não [...] é difícil. Os colegas também tiram sarro. Então, é difícil lidar.” (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015, p. 1453), o que evidencia tanto a prevalência dos padrões de comportamento esperados a partir do gênero entre os educadores, sendo o não cumprimento deles um problema a ponto de ser preciso comunicar os pais, quanto a dificuldade em lidar com isso.

As pesquisadoras observaram também que os professores evitavam o tema sobre sexualidade, que era “empurrado” para os professores de biologia, vistos pela gestão escolar como os responsáveis para abordar a temática sexual e não os docentes das demais áreas, além de notarem a existência de perplexidade e desconforto dos educadores acerca de situações que envolvam a sexualidade entre os alunos, bem como negação ou agressividade diante de propostas sobre discussão do tema.

Os educadores não entendem a abordagem da temática sexual enquanto responsabilidade da escola, e sim da família, atribuindo as situações consideradas problemáticas relacionadas a sexualidade e gênero dos alunos à formação familiar deles, decorrendo das diferentes maneiras de organização e configuração familiar dos estudantes, chamadas de “desestruturadas” pelos entrevistados, referindo-se aquelas compostas por pai, mãe e filhos dos mesmos pais, o que implica a predominância de uma concepção de família considerada correta, enquanto outros formatos ou maneiras são considerados inadequadas e, inclusive, associados como motivadores dos problemas relacionados à sexualidade. (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015).

Diante deste cenário, Brancaloni e Oliveira consideram: “Frente a todo desconforto, o maior desejo era que um agente externo se encarregasse do fardo representado pelo trabalho e pela lida com as questões de sexualidade e gênero” (2015, p. 1454). Entretanto, as pesquisadoras problematizam que o trabalho com sexualidade desejado pelos educadores visa o afastamento e o silenciamento das questões sexuais na escola, e não uma compreensão ou melhoria de uma qualidade de vida sobre estes aspectos, prevalecendo um trabalho de normatização sob princípios heteronormativos, além de propostas de trabalhar ou discutir a sexualidade com os alunos, como oficinas, serem compreendidos como estimuladores ou incitadores de homossexualidade.

Problemas decorrentes da heteronormatividade na escola afetam os alunos pela abjeção e exclusão que sofrem, desde a configuração arquitetônica até a postura de colegas e educadores praticarem condutas normativas baseadas no gênero. Brancaloni e Kupermann analisam casos de pessoas que sofreram diante desta configuração do ambiente escolar que frequentaram enquanto alunos.

Uma pessoa analfabeta, mesmo após a conclusão do Ensino Médio, relata que não aprendia e que nunca houve aproximação dos professores e que eles tinham medo ou nojo dela, percebendo que seu jeito fazia com que as pessoas se afastassem dela. Noutro caso, para não precisar ir ao banheiro da escola, que era dividido em masculino e feminino sem haver outras possibilidades, o aluno não tomava água, o que lhe causou várias infecções urinárias. Um dos relatos apresenta que uma professora causou tristeza e tormento a uma aluna, pois criticava o seu jeito masculino, afirmando ser esse comportamento contra a natureza, enquanto outro caso revela que a fala de uma outra professora a um aluno que se descobriu gay versava sobre seus pais não merecerem um filho assim, pois eram pessoas boas (BRANCALEONI; KUPERMANN, 2018).

Brancaloni e Kupermann utilizam o termo “não lugar”: “porque são pessoas que escapam aos regimes de inteligibilidade socialmente determinados e, por tal motivo, têm suas existências negadas” (BRANCALEONI; KUPERMANN, 2018, p. 46). Logo, quando se trata do ensino e do ambiente escolar, o não lugar dos estudantes na escola se estenderá para o não lugar deles na sociedade, pois além de fugirem das regras sociais e sexuais da heteronormatividade, tiveram sua formação escolar interrompida ou mal desenvolvida, o que pode gerar uma dupla ou múltipla exclusão social decorrente de sua diversidade sexual, mas para além disso, um processo de marginalização potencializado pela escola.

Tantos e tamanhos conflitos, situações de agressividade, violência, exclusão, decorrentes da heteronormatividade e da homofobia. Percebemos a profundidade do

problema acerca da diversidade sexual na educação, pois mesmo as iniciativas que existem para lidar com os conflitos já existentes são falhos quando se tratam de sexualidade. Utilizaremos como exemplo o documento “Diálogos e práticas restaurativas na escola: Guia prático para educadores” (NUNES, 2018), que possui orientações para professores da rede estadual paulista de ensino na mediação de conflitos.

O documento apresenta propostas positivas para a mediação de conflitos no ambiente escolar como a adoção de práticas restaurativas, ao invés de punitivas, a cooperação entre escola e comunidade, a parceria do setor educacional com outros órgãos públicos de proteção a criança e ao adolescente, além de atividades práticas sobre como lidar com conflitos na escola.

Porém, a autoria do documento é creditada a um promotor de justiça, sem a colaboração de educadores, o que implica em uma percepção limitada sobre a realidade escolar. No documento, ainda, percebemos uma certa generalidade ao tratar conceitos como diversidade, diferença e tolerância. O mesmo não problematiza tais conceitos, abrindo precedentes para construções interpretativas equivocadas e que podem prejudicar o entendimento sobre as situações que os envolvem e, conseqüentemente, sobre os conflitos:

[...] aprender a lidar com os cenários de contínuas mudanças, incertezas, diversidades e instabilidades, características da época atual, em todos os contextos humanos [...] (NUNES, 2018, p. 12).

Construir a empatia: ter empatia é tentar imaginar e sentir o que e qual é a dificuldade que a outra pessoa está passando ou sofrendo. A empatia se estabelece entre pessoas que se veem, se aceitam e se respeitam como seres humanos, com todas as suas diferenças. (NUNES, 2018, p. 48).

Muitos desses valores vão refletir nas relações de convivência da escola, propiciando oportunidades de interação e reflexão sobre eles, permitindo o desenvolvimento integral de todos. Exemplos de alguns desses valores: justiça, igualdade, diálogo, generosidade, altruísmo, tolerância, cidadania, entre outros. (NUNES, 2018, p. 72).

Não havendo problematização do conceito de diferença, no documento orientador, não sabemos a partir de qual referência é construída essa ideia, o que pode implicar em um aspecto etnocêntrico, a medida que poderá ser atribuído “diferença” a partir das normas e padrões socioculturais já existentes, o que pode reforçar preconceitos ao invés de combatê-los, tornando negativos aspectos diferentes de algo entendido como normalidade.

Já o termo diversidade é associado à contemporaneidade (“*características da época atual*”), podendo conduzir a uma ideia de que não havia diversidade no passado. Além disso,

é também associado a instabilidade, o que tende a relacionar sua amplitude, que engloba gênero, sexualidade, etnia e cultura, por exemplo, a elementos fora de um padrão cultural considerado estável socialmente.

Também não há aprofundamento quanto a utilização da palavra tolerância, que, em definições presentes em muitos dicionários, apresenta significado de aceitar e/ou suportar, podendo atribuir aspecto pejorativo e de inconveniência para com o outro, no sentido de obrigação, perspectiva que não é adequada para questões que deveriam ser abordadas mediante educação e respeito.

Além disso, não há menções sobre os conceitos de sexualidade, diversidade sexual e gênero no documento “Diálogos e práticas restaurativas nas escolas”, o que acarreta tanto em uma falta de orientação para os educadores em situações que envolvam diversidade sexual quanto a não consideração de práticas violentas ou agressivas acerca da sexualidade enquanto conflitos a serem mediados (BRANCALEONI; OLIVEIRA; GAIOLI; FRANÇA; OLMOS; SILVA, 2018).

Outro documento analisado é a Resolução SE 8 (SÃO PAULO, 2018), de janeiro de 2018, que regulamenta a escolha do professor mediador e suas atribuições. Nele, não há presença dos termos diversidade e tolerância, enquanto o conceito de diferença também não é aprofundado, situação parecida com o documento anterior:

Artigo 3º - Constituem características e habilidades dos responsáveis pela implementação das ações de mediação do referido Projeto:

I - reconhecer-se, em sua atuação profissional, como protagonista e agente transformador;

II - colocar-se no lugar do outro, sabendo ouvir e observar as perspectivas, os valores e as formas de pensar e agir;

III - ser articulado e estabelecer diálogos com todos, comunicando-se com objetividade, coerência e coesão;

IV - identificar o quanto a relação dos aspectos sociais, culturais e econômicos da comunidade afeta o desenvolvimento do processo educacional;

V - aprimorar sua capacidade de aprender a aprender, de criar, de transformar e de inovar;

VI - compreender as características da sociedade como um todo, identificando sua composição heterogênea e plural, bem como respeitando as diferenças. (SÃO PAULO, 2018, p. 36).

Mesmo diante de uma proposta interessante, que considera para escolha do professor mediador de conflitos habilidades que levem em conta a amplitude e a pluralidade existente na sociedade, como visto nos itens acima, tais aspectos podem ser anulados ou diminuídos quando vierem à tona os problemas relacionados ao processo formativo dos educadores,

assunto já explorado anteriormente, com concepções morais e religiosas, por exemplo, interferindo na atuação.

Segundo o Artigo 4º da Resolução SE 8, é atribuição do professor mediador identificar as situações de conflito, bem como planejar ações, atividades e assembleias visando a prevenção e a resolução deles (SÃO PAULO, 2018), uma proposta interessante e positiva. Porém, ela pode ser também diminuída ou restrita à medida que o problema do processo formativo do educador interfira, podendo acarretar em não reconhecer problemas relacionados a sexualidade, ou não inserir a temática nas ações preventivas, por exemplo.

Portanto, mesmo com propostas positivas, como as já mencionadas, a temática sexualidade se apresenta, ora com seu silenciamento ou ausência, ora com uma utilização equivocada de conceitos importantes relacionados a ela e que podem fortalecer as tensões já existentes, ou até mesmo na interferência dos problemas de formação dos educadores que serão orientados pelos documentos, dificuldade que também se evidencia na produção e autoria desses próprios textos orientadores de conflitos.

Observamos, até aqui, articulações existentes entre o conhecimento, a sexualidade, a educação e a exclusão, em um percurso que, por via de análise histórica, possibilitou perceber na instituição escolar a extensão e a reprodução intramuros dos valores presentes nos processos de urbanização vivenciados no interior paulista promovidos pelos Códigos de Posturas, a imposição de leis e normas que instituíram padrões e marcadores sociais acerca do viver nas cidades, processo que beneficiou um grupo social em detrimento de outros, esses, os quais passaram por adequações ou acabaram em situações de marginalização sociocultural.

Por conseguinte, para além de reproduzir, a escola também produz tais valores e é um instrumento de manutenção e continuidade deles: a escola enquanto instrumento político, difundindo valores republicanos; a segregação econômica e social, com a educação secundária paga, culminando em uma educação seletiva; a segregação sociocultural, por ser voltada à cultura urbana e não a rural; a inspiração internacional na importação de práticas pedagógicas e pela valorização de um passado europeu e a desconsideração de elementos não brancos, indígenas e afrodescendentes no ensino; o controle do espaço escolar, como na urbanização e o controle do corpo segundo princípios médico-higienistas a fim de otimizá-los para habilidades úteis ao mundo produtivo do trabalho.

Enquanto os Códigos de Posturas, por via das leis municipais, praticavam a imposição dos valores e princípios desejados pelas elites locais, as escolas passaram a ensinar e a construir os mesmos valores em um perverso processo de instrução no qual dificilmente

poderia se questionar ou duvidar, em que um projeto de sociedade pensado na urbanização passava a ser edificado desde a infância, através da formação. Ambos, partindo do mesmo pressuposto, objetivando alcançar os mesmos resultados, numa potencialização conjunta e recíproca, consolidando na formação escolar o que ocorria (ou deveria ocorrer) no espaço urbano, abrangendo todas as esferas da experiência de viver na cidade, lugar que pertence a alguns, que é reservado a alguns, mas que incorpora a todos perversamente.

A escola, então, também como um instrumento do processo de urbanização, mostrou-se praticante da ideia de esterilidade social e humana: assim como a cidade não era o lugar para os improdutivos e infecundos, a escola também não era, e assim praticava o ensino. Neste processo de instrução escolar, além de toda a padronização e controle dos espaços e outros aspectos, fundamental também era controlar o corpo, recurso humano, principal aspecto de continuidade de um status quo.

Desta forma, controlar os corpos e a vida das pessoas tornou-se primordial para a manutenção dos Estados Modernos, processo que se arrastou até a contemporaneidade, e a sexualidade foi importante instrumento para isso: a coleta, o mapeamento e a apropriação de informações sobre o corpo e o sexo das pessoas passaram a ser um rico conjunto de saberes utilizados sobretudo para manter a saúde de grupos sociais dominantes e também de controlar e submeter os grupos sociais dominados.

Uma sexualidade heteronormativa, fecunda, produtiva, que visa a continuidade, assim como as cidades devem ser, assim como as escolas devem ensinar. A permissão ao invés da repressão, a inclusão perversa, de se falar sobre sexo para coletar tudo o que se precisa saber sobre ele, para usá-lo a seu favor, processo semelhante à inclusão da temática sexual como conteúdo nas escolas, assim como a inclusão normatizada das pessoas pelas normas municipais. Não reprimir, mas controlar para servir. Um processo que perpassou a sexualidade, a instrução escolar e a urbanização dos municípios paulistas, elementos interligados pelas relações de poder e, sobretudo, promotores de padronizações e normatizações sustentados pelas condições de aceitação hierárquicas constituídas no corpo social.

A escola, ao invés de instrumentalizar transformações e possibilitar a superação de problemas enraizados a longo prazo, passou a ser um dos elementos de difusão deste cenário perverso de controle do corpo, da sexualidade, de manutenção de preconceitos, munida de problemas que tocam a construção do conhecimento científico sobre a sexualidade, a escolha da inclusão restrita e reduzida da temática sexual nas escolas, o processo formativo dos educadores e as políticas públicas educacionais, o que acarreta em uma gigantesca violência

social que atormenta, agride, exclui e marginaliza pessoas que não se identificam com a norma heterossexual construída (e/ou com outras normas e padrões socioculturais existentes).

Diante destas problemáticas, existem propostas interessantes na educação para a reversão deste quadro, como diretrizes curriculares, projetos e resoluções. Porém, vimos que, mesmo estas, acabam esbarrando nos problemas institucionais e formativos que há muito pesam na bagagem da escola e do educador, principal elemento de transformação deste sistema educacional falho mas que, muitas vezes, acaba por reforçar e dar continuidade às práticas que não abordam a sexualidade de forma mais ampla, utilizando-a perversamente na manutenção da heteronormatividade e dos processos de exclusão, fruto do processo formativo não escolar no qual ele se desenvolveu socialmente em sua localidade, mas também de uma formação profissional que não conseguiu desenvolver habilidades ou questionamentos para a superação e transformação desta realidade. A escola não somente reproduz, mas também produz conhecimentos, valores e perspectivas, por isso é uma espaço importante para o trabalho com educação sexual na promoção do respeito às diversidades existentes.

Nesta perspectiva, seguimos para o próximo capítulo, que contém análise sobre as entrevistas feitas com os professores que relataram aspectos sobre a temática sexualidade e gênero, tais como a compreensão e conceituação dos termos, sua presença na formação acadêmica e no contexto escolar, problemas e dificuldades existentes no ensino, entre outras questões envolvidas.

Passaremos, então, a ouvir a palavra daqueles que melhor podem nos dizer sobre os aspectos que envolvem a formação e as questões sobre sexualidade e gênero no âmbito escolar: os educadores.

#### **4 BAGAGEM, PELEJA E GIZ: O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO**

Chega a ser intrigante o encontro existente entre a fala dos professores e o que foi discutido até aqui, e isso só revela a dimensão da problemática em questão. A cada resposta, relato, dúvida ou desabafo dos entrevistados, era possível perceber as correspondências traçadas com os caminhos que trilhamos, os pingos nos “i”, as aproximações e também novas rotas que apareceram. Aspectos históricos, formativos, políticos, sociais e culturais emergiram nas conversas constituindo um grande e interessante arco analítico. É gente que trabalha, labuta, tenta e tem esperanças, na convivência em um campo de inúmeras interferências e obstáculos, mas também de possibilidades, aspectos que serão apresentados a seguir.

Neste capítulo consta a organização e a análise dos quadros de dados obtidos por meio de entrevistas com os professores, iniciando com a apresentação sobre o perfil dos entrevistados. Os quadros em que constam o processo de análise mais detalhado das entrevistas estão em anexo, ao final do trabalho, sendo que, aqui, trabalharemos com o desenvolvimento de texto analítico sobre tais dados que, a partir das unidades de sentido identificadas em cada quadro de respostas, possibilitou que construíssemos categorias de análise, que serão apresentadas no decorrer deste capítulo, logo após o perfil dos professores.

Para a composição do perfil, os entrevistados (apresentados por nome fictício) forneceram informações sobre idade, estado civil, se possui filhos, identidade de gênero, religião, formação profissional e acadêmica e período em que se formou, e as disciplinas lecionadas.

Todos os professores entrevistados afirmaram trabalhar a temática sexualidade e gênero em sala de aula, fator que nos indica terem uma maior abertura para falar sobre esse assunto. A maioria deles (oito) afirmou ser cristão quando perguntados sobre religião, aspecto que não os impede de trabalhar a questão da sexualidade, num primeiro momento.

Quanto ao estado civil, há somente dois casados e nove não casados (entre solteiros e divorciados), e apenas um se declarou amasiado, indicando haver maneiras diferentes de relacionamentos afetivos que, a princípio, também não gera algum impedimento em discutir o assunto.

Cinco maneiras diferentes foram apresentadas na questão Identidade de Gênero. Os sujeitos entrevistados responderam “feminina”, “mulher”, “masculino”, “masculino?”, “heterossexual” e “homem cis”. A distinção existente entre eles quanto a própria identidade

de gênero (ou, simplesmente, sobre como responder sobre isso) revela que ainda não há uma compreensão fixa e/ou consenso geral sobre este termo, e chama atenção o uso de “homem cis” por dois dos entrevistados, nomenclatura que não é comumente utilizada por grande parte das pessoas, sendo um pouco mais difundida nos últimos anos, com a crescente discussão sobre a temática.

Sobre as áreas de formação, somente dois professores são formados em Ciências Biológicas, enquanto todos os outros advém das Ciências Humanas e Sociais, em cursos como História, Geografia, Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais. Chama a atenção o fato de cinco dos sujeitos entrevistados serem formados em mais de uma graduação, e duas delas não serem licenciaturas, como Serviço Social e formação de Ator, assim como é curioso que os professores que não são da área de Ciências Biológicas trabalhem sexualidade e gênero a partir de seus campos de estudo, já que esta temática normalmente fica condicionada aos docentes que lecionam esta disciplina, como já apontado neste estudo.

Quase todos os entrevistados se formaram em períodos próximos: sete entre 2004 e 2008, e quatro na década seguinte, sendo que somente um deles possui formação ocorrida há mais tempo, em 1981.

Apresentados os principais aspectos de perfil dos entrevistados, partimos, assim, para a análise das categorias obtidas por meio dos quadros de questões.

### **Sobre os quadros de questões**

Os quadros de questões feitas aos professores se dividem nos seguintes aspectos: *concepções sobre sexualidade; concepções sobre gênero; sobre a presença de questões relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar; sobre a função da escola no que se refere a sexualidade e ao gênero; sobre o papel do educador com relação a sexualidade e ao gênero; se constatam mudanças no papel da escola no que se refere a sexualidade e ao gênero ao longo dos anos; sobre a existência de dificuldades e problemas encontrados pelos professores com relação à temática sexualidade e gênero no ambiente escolar; sobre a presença da temática sexualidade e gênero na formação dos professores; a opinião dos professores sobre a presença da temática sexualidade e gênero na formação; a contribuição da abordagem sobre sexualidade e gênero na formação inicial do professor; sobre a abordagem da temática sexualidade e gênero em sala de aula enquanto professor/docente; sobre a reação/postura dos estudantes acerca da temática sexualidade e gênero; se os professores se sentem preparados para trabalhar a temática sexualidade e gênero em sala*

*de aula; sobre o embasamento teórico, conhecimentos, ferramentas, referenciais e materiais sobre sexualidade e gênero utilizados pelos professores; quanto à possibilidade/interesse em realizar cursos de formação continuada sobre sexualidade e gênero.*

Para as análises, nos valem da utilização de tabelas para a organização e demonstração dos relatos obtidos de uma forma geral e simples: consta na coluna Resposta Obtida a transcrição do que foi respondido de imediato diante da questão feita, sendo que ao lado, na coluna Unidade de Sentido, estão os sentidos que acreditamos sintetizar, compor, embasar e/ou caracterizar a resposta obtida. Estas tabelas constam em anexo ao final do texto.

Tais unidades de sentido nos possibilitaram construir as categorias de análise que englobam as problemáticas trabalhadas nesta pesquisa, bem como outros aspectos que surgiram neste trabalho. As categorias construídas se constituem em cinco aspectos principais: *conceituação e entendimento; percepção e visualização; dificuldades do contexto escolar; problemas formativos; possibilidades*. Seguimos, então, para o desenvolvimento de tais categorias.

#### **4.1 Encontros e desencontros na amplitude conceitual de sexualidade e gênero**

Percebemos que praticamente todos os entrevistados possuem uma concepção ampla sobre o que é sexualidade, reforçando que ela vai além do ato sexual em si e indicando aspectos que envolvem identidade, comportamento, relações e expressões humanas e sociais que fazem parte de sua composição, configurando-a como um elemento complexo e importante no desenvolvimento humano. Vejamos, por meio do relato de Carlos, um exemplo que pode representar esta concepção:

Sexualidade... bom... primeiramente não é só sexo. Ela envolve aspectos de comportamento, da maneira como você se enxerga, da maneira como você enxerga os outros. Acho que é uma manifestação do corpo. Não é só biológica. É psicológica, comportamental, ela envolve vários fatores sociais. Tem um monte de coisa envolvida aí no meio. (Carlos – professor de biologia e ciências).

Somente um dos relatos apresentou uma concepção reduzida sobre sexualidade enquanto formação biológica atribuída ao órgão genital de nascimento:

Eu entendo que é a minha opção enquanto, minha opção física enquanto ser humano, meu corpo, a forma como eu me identifico com meu corpo, eu acredito que seja isso. Na verdade, seria gênero né, o que eu respondi... Sexualidade... bom, a gente pode voltar a primeira pergunta? Eu acho que sexualidade, voltando então a primeira pergunta, inicialmente eu entendo

mesmo como a minha formação biológica enquanto, nascido enquanto homem, com órgão sexual masculino. (Francisco – professor de História).

A confusão apresentada por Francisco em sua resposta já denota aspecto importante sobre a dificuldade em delimitar ou visualizar os termos sexualidade e gênero, e o mesmo entende como “opção” a identidade de gênero, além de reduzir a sexualidade a um determinismo biológico.

Apesar disso, é importante considerar a existência de uma compreensão ampla sobre sexualidade por parte da maioria dos professores, o que possibilita lidar e trabalhar melhor com o desenvolvimento desta temática no contexto escolar em todos os aspectos em que ela se manifesta, e não reduzi-la ou repreendê-la.

Há, ainda, aspectos interessantes a ressaltar, como o problema apontado por Daniela:

Muitas vezes na sala de aula a gente fala de sexualidade e o aluno entende como relação sexual, "fazer sexo". (Daniela – professora de Filosofia).

A professora chama a atenção sobre a sexualidade ainda ser vista como relação sexual, evidenciando que há uma concepção limitada e reduzida sobre este assunto entre seus alunos. Isso indica, ao mesmo tempo, a importância de sua compreensão sobre o assunto para a orientação, desconstrução e ampliação desta ideia em seu contexto escolar.

Já a ideia de diferença e de alteridade foi trazida somente uma vez, por Leonardo:

Como a pessoa se entende, entende o próprio desejo e entende o outro também. (Leonardo. Professor de Sociologia).

Esta ideia não foi apresentada por mais nenhum professor nesta questão, o que pode indicar que o termo sexualidade não evoca ou não traz sentido de diferença ou diferenciação entre as pessoas para os demais sujeitos entrevistados.

Algo que também nos chama atenção é o sentido de sexualidade enquanto pulsão de vida atribuído em quatro relatos, visto que este entendimento remete a área da Psicanálise, ou seja, um conhecimento não tão acessível e que requer certo contato com discursos de outra área do conhecimento, bem como ideias relacionadas a sexualidade enquanto discursos, representações e movimentos políticos e sociais, aspectos citados por dois professores, o que indica a existência de outras fontes de informação para estes sujeitos além de suas formações básicas, conforme podemos observar nestes exemplos:

Toda sua expressão corporal, psíquica... então seria uma faceta da psique do sujeito né, sexualidade é... essa complexidade, da psique, da pessoa, relacionada a questão da área sexual, mas não só, né, enfim... envolve uma série de sensibilidades, e etc. É essa a concepção que eu tenho. (Ian – professor de História).

E sexualidade é algo muito amplo, e aí eu penso um pouco também no que o Freud traz a sexualidade como pulsão de vida, é isso que me coloca no mundo, que me dá a energia pra existir. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Quando perguntados sobre gênero, também houve uma predominância de associá-lo como aspecto de identidade e considerá-lo como elemento construído socialmente, tal como na sexualidade:

Gênero é o resultado dessa identificação, como a pessoa se enxergou nesse processo, e perceber a sua sexualidade. (Gabriel – professor de Geografia).

Gênero é uma construção social também. Acredito que o gênero é uma mistura entre o que é construído do indivíduo no seu meio com aquilo que ele percebe individualmente também, acredito que seja isso. (Henrique – professor de História).

Mas eu acredito que seja muito mais uma construção social. O que é ser mulher, o que é ser homem, é um estereótipo que foi imposto pela sociedade. (Carlos – professor de Ciências).

Eu acredito que é aquilo que me classifica. Aquilo que me dá uma classificação. Homem, mulher, trans... (Daniela – professora de Filosofia).

A gente pensa em gênero feminino e masculino, ok. Mas, eu posso me sentir homem sendo mulher, né, tem todas essas questões, a gente pensa nos trans, que sentem isso, e a gente já teve várias experiências disso. (Eleonora – professora de História).

Da mesma forma, somente um dos sujeitos entrevistados entendeu gênero por uma perspectiva determinista:

Gênero é o sexo masculino e o sexo feminino. É assim que as pessoas nascem. (Beatriz – professor de Ciências).

Uma diferença significativa é o aparecimento de uma concepção voltada à classificação social, indicando que o gênero traz, para eles, um sentido de divisão e diferença na sociedade, assim como a não associação do gênero a comportamento e manifestações corporais, algo que foi mais relacionado à sexualidade.

Desta forma, podemos considerar que há um entendimento sobre gênero que tende a inclinar-se para forma de marcador ou classificação social, enquanto sexualidade é aproximada à manifestação, comportamento e forma de expressão humana. Entretanto, ambas, sexualidade e gênero, são entendidas por quase todos como aspectos vinculados a identidade que compõe a forma de ser do ser humano na sociedade.

Percebe-se, também, que existe um grau de desconhecimento e dúvida acerca do gênero pelos entrevistados que não houve tanto quando perguntados sobre sexualidade, indicando tratar-se de um conceito que é rapidamente associado a esfera que envolve o social, mas que ainda permanece obscuro, impedindo um aprofundamento explicativo maior (algo que ocorreu com mais facilidade com o termo sexualidade), ocasionando falas como “Eu acredito que”, “Talvez”, “Aí a gente confunde”, “Eu diria que”, “Vamos dizer assim”, “Ainda não tenho certeza”, “É muito difícil falar”, “Deixa eu lembrar [...]. Sei lá”, “Não, não é. Não sei te dizer. Não pensei sobre isso”, ou, ainda, gerando indagações diversas como quando Eleonora tenta compreender o que é gênero na própria resposta que está tentando construir, iniciando com questionamentos acerca de classificação social e dando continuidade evocando explicação sobre sexualidade e relação afetiva para isso:

Talvez... não sei. Aí a gente confunde, né. Nunca... gênero... a gente pensa em gênero feminino e masculino, ok. Mas, eu posso me sentir homem sendo mulher, né, tem todas essas questões, a gente pensa nos trans, que sentem isso, e a gente já teve várias experiências disso. Tive experiência com aluno, assim. Já vi de perto isso. Não sei, mas aí eu esbarro no que eu acabei de te falar. A representação da sexualidade. É, mas, então, gênero é o que a pessoa é? Biologicamente? Não... não é. Não sei te dizer. Não pensei sobre isso. Porque não é também um sexo biológico, não é o que ela nasceu. Ela pode nascer homem e não se sentir isso, né. E a sexualidade então ela tem a ver mais com o lado, até, mesmo, afetivo, né, da pessoa e como ela vai se relacionar. Então teria uma inversão aí. É difícil, complicado, (risos). (Eleonora – professora de História).

Ou quando Henrique acredita ser gênero uma mistura entre como uma pessoa se percebe individualmente e sua construção no seu meio (trecho já apresentado acima); na tentativa de Ian em relacionar sua lembrança de infância sobre gênero nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental e as informações atuais complexas que conheceu para justificar sua incerteza quanto ao termo:

Sempre que eu penso em gênero, a primeira coisa que vem na cabeça é, lá nas aulas de português do ensino fundamental ainda né, gênero masculino e feminino né. Até porque eu sou de uma geração que era assim. Que isso chegava pra gente, essa palavra, o significado dessa palavra né. Porém, pelas informações últimas que eu tive, é também um conceito mais elástico, polissêmico, complexo, que cabe ainda outras tantas possibilidades, que eu ainda não tenho clareza pra ser sincero. (Ian – professor de História).

Também, ainda, na análise conceitual da palavra feita por João para embasar sua compreensão de que se trata de um termo muito amplo, plural e em constante mudança:

Ah, nós vivemos numa sociedade que é dividida numa perspectiva de gênero masculina e feminina. O gênero pra mim tem a ver com isso. Com esse universo que vem a diferenciar homens e mulheres. [...] Me parece

que, a partir da década de 1980, a palavra gênero é uma luta política, mais acadêmica do que necessariamente social, pra poder se caracterizar um campo de interpretação, um campo de movimentação também semântica, menos ideológica, daquilo que as mulheres feministas, portanto, faziam. Então, gênero seria uma amplitude, tal como sexualidade, pra se navegar sem barcos viciados pela ideologia feminista. [...] Eu entendo que gênero é algo que flerta com as múltiplas formas que podem ou não estar vinculadas ao feminino e ao masculino. Nossa sociedade não precisa necessariamente respeitar uma diferença homem/mulher entre os gêneros masculino e feminino. Mas compreender múltiplas formas de ser. Mesmo que em novos gêneros, por exemplo. (João – professor de História).

Temos, então, que sexualidade se apresenta como algo mais claro na explicação dos sujeitos entrevistados (ainda que essas explicações sejam diversas umas das outras), e gênero se mostrou como um termo mais obscuro para eles, demonstrando indagações menos certeiras e até inseguras nas respostas.

As concepções sobre sexualidade e gênero são amplas, porém diversificadas, não havendo uma certa unidade ou unanimidade nas explicações, mesmo que os caminhos de sentido sejam próximos, sendo a sexualidade mais associada a comportamento e identidade, enquanto gênero se aproxima de aspectos sociais quanto a classificação e diferença, além de gerar muita dúvida, cuidado e até certo receio nas tentativas de explicá-lo ou entendê-lo.

Apesar de amplo, não há um entendimento claro sobre sexualidade e gênero, além de o termo “opção” (ao invés de orientação) ainda aparecer entre os professores, uma concepção reduzida e limitada, problemas já apontados por Madureira e Branco (2015) e por Brancaleoni e Oliveira (2015), uma visão conservadora que constitui um problema formativo, o qual se desdobra no âmbito escolar ao lidar com a temática, mesmo que haja um esforço e uma busca por outros recursos para tentar compreendê-los, o que denota, mesmo assim, essa dificuldade conceitual que se iguala à amplitude apresentada.

## **4.2 Multifatorialidade, onipresença e invisibilidade sexual**

Existem muitos elementos que envolvem a sexualidade e o gênero no contexto escolar, que aparecem de diversas maneiras, em diversas situações, e são manifestadas de inúmeras formas, mas que, curiosamente, nem sempre são percebidas na experiência prática do dia-a-dia.

Alguns professores apresentaram tal percepção empírica, citando elementos que vão além da esfera escolar (mesmo estando dentro da escola), observando questões de sexualidade e gênero existentes na presença de professores e alunos LGBTs na escola, na

expressão do gênero pela performatividade e comportamento das pessoas, pelos conflitos e estranhamentos ocorridos no espaço escolar por questões sexuais, como debochar e tirar sarro chamando alguém de homossexual, bem como opressões sofridas por estudantes LGBTs. De forma geral, os professores notam que a sexualidade e o gênero são questões que atravessam o dia-a-dia da escola, de forma explícita ou não, nas diversas relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem o seu cotidiano:

Normalmente as questões são dúvidas sobre sexo, né. E questões de sexualidade que a gente tem meninos, mais meninos, homossexuais na sala. [...] Então, sempre que surge a necessidade, que eles têm uma dúvida, eu tô sempre aberta a conversar sobre o assunto. Então, são, mais momentos pontuais. No Ensino Médio, o primeiro ano tem o conteúdo. Principalmente DSTs e gravidez na adolescência. Mas a gente acaba indo para as questões de gênero porque as oportunidades surgem, as dúvidas aparecem. [*As questões de gênero costumam surgir*] partindo deles. Ou quando eu percebo um bullying. Quando eu percebo um preconceito. “Professora, em quem você vai votar?” [...] Mas, vocês não podem achar que se o Bolsonaro ganhar...” – era principalmente com relação aos homossexuais, que vai sair matando... – eu falo “Gente, as pessoas têm que respeitar. Ninguém escolhe ser homossexual.” (Beatriz – professora de Ciências).

Não é a só a questão de Doença Sexualmente Transmissível (DST), acho que vai muito além disso. Eles têm essas dúvidas. A questão de gênero em Biologia não aparece explicitamente, mas é sempre algo que eles acabam perguntando, principalmente no segundo (ano) quando você vê Genética, que você vê determinação sexual, eles acabam perguntando. Eles querem saber o que é hermafrodita... por que... como que a gente transa... então, ela não aparece de uma maneira direta mas os alunos acabam tendo essa dúvida. (Carlos – professor de Ciências).

Na minha disciplina é muito pouco. É uma situação de aprendizagem. E ainda a gente estuda mais direcionado o papel do homem e da mulher na sociedade. E aí eu amplio mais a discussão pra a gente entender mais a questão da identidade de gênero, orientação sexual, essas questões assim. Mas não que está dentro do currículo isso. [...] Se eu vejo que o aluno não tá bem, eu tento conversar. Então, aí vem a questão de sexualidade. Muitos falam. Uns têm dúvida. Tem um aluno que eu achava que ele era machista em relação a isso, e ele veio e falou isso: que ele sentia tesão por um outro amigo. E aí a gente vai descobrindo. (Daniela – professora de Filosofia).

Muitas vezes eles não trazem essas questões pra mim, não sei se é porque eu sou de História, mas as vezes trazem pros professores de Ciências, a maioria das vezes. (Eleonora – professora de História).

Acredito que alguns temas que possibilitam isso, a questão da sexualidade acaba sendo trabalhada, dependendo do professor, de forma transversal. Então, por exemplo, quando eu dei aula de geografia, e eu ia falar de pirâmide etária, aí a gente falava de taxa de natalidade, mortalidade, etc, de certa forma a gente acabava tocando em alguns assuntos relacionados a questão da sexualidade. (Gabriel – professor de Geografia).

Formalmente? Porque se for formalmente, não. Não está. Talvez esteja não naquele conteúdo que me é cobrado enquanto professor. Acredito que trabalhem a questão de sexualidade em ciências né, com questões reprodutivas e tudo mais, agora a questão da relação de gênero, não. Isso pelo menos não está no currículo de História. (Henrique – professor de História).

Do currículo é muito mitigado. Do ambiente, sem dúvida. Pelo menos na escola que eu dou aula, eu tava conversando com um aluno trans hoje, só na sala dele tinham uns 4 ou 5 assumidos. Na escola a gente conta na casa de 50, 60, 70 lgbs. Apenas alunos transgêneros nós temos 4, contando por cima ainda. Então essa questão de gênero, sexualidade, é colocado por eles. E é colocado também através dos conflitos de que eles enfrentam. Os enfrentamentos que eles têm. O currículo, falando como professor, ah cara... sendo honesto? Eu não sabia como trabalhar isso. Pra mim era questão muito vaga. (Leonardo – professor de Sociologia).

Absolutamente. Com alunos do Ensino Médio, eles já estão mais escolarizados, digamos assim, vou usar um termo um pouco cruel, digamos que eles estão mais adestrados socialmente. Então isso aparece pouco. Menos do que aparece no fundamental, no ensino infantil, por exemplo. O pessoal que é da pedagogia vê mais coisas, né. [...] o que chama atenção muito, é quando aparece, principalmente se for menino, menina nem tanto... mas se for menino homossexual na turma. E que é mais ou menos assumido, ou não, mas não consegue também esconder, entende? Então, aquela coisa até muitas vezes estereotipada. É assim que aparece no Ensino Médio. Talvez a coisa mais assim gritante que eu vi, incômoda inclusive, no sentido de que ali tinha uma série de questões de exclusão, etc, foi quando eu dei aula num EJA... E na sala do lado, a gente ouvia muito barulho durante as aulas, uma coisa assim absurda, dava até dó do professor que tivesse lá. E você percebia nitidamente, era uma sala que, não vou dizer que uns 90% eram homossexuais, talvez trans, pessoas que ficavam afastadas da escola, exatamente por causa das questões de gênero, e tinham voltado através do EJA pra completar a escolarização. Mas eram todos assim muito espalhafatosos, e tal, e acabavam se expondo a umas situações de bullying, eram um tanto quanto estereotipados. Me parecia... não conheci, não convivi com eles [...], mas me parecia assim, que era um tanto quanto não resolvidos em relação a essas questões. Agora, no Ensino Médio regular, [...] é só quando tem um menino homossexual que chama mais atenção. Até quando tem uma menina que é homossexual isso fica mais velado. Então não, isso não interfere tanto no cotidiano. Talvez lá entre eles, mas como eu disse né, eles estão adestrados socialmente pra não ficar fazendo muito alvoroço com isso, então, principalmente pra professor como o de História né, que entra na sala uma vez por semana só, isso muito facilmente passa despercebido. (Ian – professor de História).

Quando eu entro de calça jeans e camisa eu já estou dizendo o que significa ser homem. Com a barba feita ou não, uma certa forma de usar a voz ou não. Quando eu faço um rosto de surpresa se um menino vai de saia, ou um rosto de naturalidade se uma menina vai de bigode... são manifestações educativas de cristalização de valores ou de romper, de luta, de também, de ir contra a determinadas condições, seja de sexualidade, seja de gênero. [...] (João – professor de História).

Muito. Principalmente quando você trabalha com adolescentes. Eu acho que isso existe desde a criança, a questão da sexualidade ser tratada do conhecimento do corpo e tudo, nas brincadeiras... mas, hoje, com os jovens, com os adolescentes, a gente entra numa outra discussão, porque é justamente se gênero é a forma como eu me vejo no mundo, que é a forma como eu me represento no mundo, o adolescente já tá justamente vivenciando, a sua construção de identidade no mundo. [...] E tá presente o tempo todo, na forma como ele chega, na forma como ele se relaciona com os colegas, na forma como ele se apresenta, veste, os conflitos que surgem, a partir disso, nas próprias aulas quando você vai discutir questões históricas, a falta de representatividade da mulher na própria, nos próprios contextos históricos. [...] Tá presente na aula de português, quando a professora fala que Capitu traiu e elas falam “Não, Capitu não traiu Bentinho!”. Tem um perfil de meninas extremamente engajadas, aderem ao feminismo de uma forma bem clara e aberta, e elas chegaram pra mim e perguntaram “professor, você leu o Dom Casmurro?”, li. “Você acha que a Capitu traiu ou não traiu Bentinho?”. Não, Capitu não traiu Bentinho, Bentinho tá viajando... “Eu falei, eu falei...”. E aí eu fui entender a história do contexto: elas estavam em conflito com a professora de literatura porque a professora disse que sim, que Capitu traiu Bentinho. E a gente tá falando de aula de literatura, mas a questão de gênero surge aí, sim, entendeu? (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Eu acho que tá no comportamento ou na opressão deles mesmos, deles com eles mesmos. (Naiara – professora de História).

Dentro desta perspectiva, é interessante notar a forma como essas questões surgem ou são reconhecidas pelos entrevistados, na escola. Em geral, situações de bullying que envolvem aspectos de sexualidade, dúvidas motivadas pelas curiosidades, experiências e vivências pessoais dos alunos sobre homossexualidade e questões de gênero, relações afetivas, gravidez, infecções sexualmente transmissíveis são alguns dos assuntos manifestados pelos estudantes. Mas há, ainda, outros fatores que motivam o comparecimento dessas questões dentro de certas configurações, como o contexto político, por exemplo. Destaca-se a fala da professora Beatriz, quando afirma ter sido questionada pelos alunos sobre a perseguição a homossexuais, em via da possível eleição de um governo ultraconservador em 2018; ou no fato da professora Daniela assumir a necessidade de ampliar a temática em discussão, devido a limitação do material didático/curricular em abordar isso; o reconhecimento do professor Gabriel em trabalhar sexualidade em assuntos como pirâmide etária, taxa de natalidade e mortalidade em Geografia; ou, ainda, quando Marco cita a presença das questões de sexualidade desde o ensino infantil pelas brincadeiras sobre conhecimento do corpo, bem como no Ensino Médio, no estudo de literatura que toca em questões de sexualidade e gênero, gerando polêmicas que motivam discussões entre os alunos, advindas da obra literária que estão trabalhando. E também pela questão emocional,

quando Daniela relata que questões de sexualidade e gênero surgem quando os alunos compartilham suas inquietações, sentimentos e experiências pessoais sobre o assunto.

São questões que envolvem a individualidade dos alunos e também suas relações com o outro, com seu meio, com os estudos científicos, com o que assistem, escutam, leem, referências que são levadas para dentro da escola e se manifestam em sala de aula, aspectos que indicam que questões de sexualidade e gênero estão presentes de muitas e variadas formas na vida humana para muito além de um assunto tabu a ser comentado ou discutido.

Entretanto, um aspecto que nos chamou atenção é que grande parte dos professores entrevistados percebe a presença da sexualidade e gênero no contexto escolar somente em situações formais de ensino, de sala de aula, que envolvem, em sua maioria, atividades ligadas à estrutura curricular e ao conteúdo trabalhado, e também via dúvidas, questionamentos e discussões dos alunos.

O fato de muitos professores enxergarem as questões de sexualidade e gênero somente em situações escolares formais, em discussão ou enquanto desenvolvimento de conteúdo e/ou tema curricular e não as perceberem em outras esferas na experiência e na vivência do espaço escolar, pode indicar uma limitação em como visualizar e/ou perceber tais elementos. Mesmo que eles tenham apontado de forma variada esta presença das questões de sexualidade e gênero, é uma variedade de assuntos, mas ainda configurado e percebido por eles como dinâmica da fala ou do conteúdo em aula.

Porém, devemos levar em conta que o termo “... presentes no contexto escolar” que compõe a pergunta feita na entrevista pode ter induzido muitos deles a restringirem sua percepção e lembrança somente a situações escolares já descritas, a pensar que deveriam responder somente neste âmbito, prejudicando alcançar uma percepção mais ampla.

Diante disso, na tentativa de proporcionar maior aprofundamento desta percepção na mesma questão para aqueles que citaram apenas situações escolares, foram realizadas algumas intervenções objetivando uma possível ampliação nos relatos. Mesmo assim, a principal menção continuou sendo com referência em situações curriculares e/ou de conteúdos e discussões em sala de aula, mesmo que motivadas por aspectos cotidianos, como visto neste exemplo de Henrique:

*- Formalmente ou informalmente, se está presente.*

Aí eu só posso falar de acordo com a minha experiência. Se no meu currículo não está, não deveria fazer isso, pelo menos não me é cobrado que faça. Agora nas minhas aulas sim. Isso é presente.

- *De que forma?*

Então, como não faz parte do currículo, fica um caminho meio escorregadio pra você poder tocar esse assunto, né. Os alunos hoje em dia tem muito mais informações sobre isso do que nós tínhamos na época que nós estudávamos. Então eles mesmos, muitas vezes, puxam o assunto. E eu, sempre que possível, tento falar sobre, quando eu vejo uma brincadeira de mal gosto que trabalha a questão de gênero. Ou seja, de um homem para uma mulher, como se o homem fosse superior a mulher. Ou quando se tenta deslegitimar alguém em função de acreditar que ele é homossexual, como se o homossexual fosse alguém pior. Então sempre que há esses ensejos, eu trago uma discussão em sala de aula.

Ou nesta tentativa com Carlos:

- *Além da questão curricular, sexualidade e gênero aparecem no contexto da escola?*

Se a gente pensar fora do currículo, ele aparece. Às vezes, os alunos, eles trazem questões de fora da escola. Principalmente, eles acabam recebendo informação que eles assistem na TV, hoje muito por causa da Netflix, dessas séries que eles assistem que acabam abordando temas sexuais, tanto que uma das séries que eles estão comentando muito é aquela "Elite", que foi lançada recentemente. Então, eles acabam trazendo esse tipo de questionamento pra dentro da sala de aula. Então, as vezes a gente para e comenta. Porque a sexualidade não está restrita a quatro paredes, faz parte do cotidiano deles, então eles têm essas dúvidas. E a gente teve... foi 2014 e 2015, foram dois anos seguidos, a gente teve uma feira sobre diversidade na escola, e no outro ano o tema da feira foi adolescência. Então a gente trouxe esse tipo de discussão pra dentro de sala, e a feira saiu deles, o tema da feira foi uma necessidade que a gente viu que era deles, eram dúvidas que eles traziam. Foi um ano, até que um membro do SEJU, lá da Unesp de Jaboticabal, conversava com eles aqui. Então, assim, o assunto tava em pauta. A gente tinha um número grande de alunos homossexuais. Já tinha tido casos de gravidez na adolescência - se bem que a gente tem todo ano... Mas foi um ano, assim, que o assunto repercutiu, e era uma turma bastante envolvida. Então, a gente teve a feira sobre diversidade, e foi abordada toda a parte de diversidade, não só diversidade sexual. E no outro ano foi sobre adolescência, que acabou retomando grande parte do que já tinha sido discutido no ano anterior. Mas a gente percebeu que foi uma característica da turma. Aquelas turmas, em especial, tinha isso bem definido. Tinha esse engajamento social.

Ele cita situações em outras esferas, mas sua percepção ainda é dentro da dinâmica da aula, de um assunto trazido para este espaço, a ser falado e discutido, e não tanto enquanto experiência humana ou performance percebida por ele.

O professor João discute sobre luta política, mas ainda sobre a questão curricular e do ensino:

- *Além dessas, de alguma outra forma sexualidade e gênero estariam presentes no contexto escolar?*

Eu gosto de pensar... cotidiano. Cotidiano nos seus aspectos mais ordinários, do inglês, do comum, no caso. Mais comuns, né. Eu entendo que, se sexualidade se ensina a todo momento, por pequenas coisas, naturalmente as práticas fruto, práticas que foram fruto de algum tipo de luta, política, dos movimentos sociais, pra inserir determinados conteúdos, determinados livros, determinadas discussões na sala de aula, elas precisam ser vistas, precisam ser sentidas, precisam ser colocadas no debate, tanto na formação inicial dos professores, nas licenciaturas, como também nas escolas por parte dos professores, como também da direção. E, por que não, das famílias envolvidas? Me parece que a escola tá na contramão da comunidade quando ela vai a faculdade, descobre o que é o certo, mas também não tem a menor questão de convidar a comunidade a entender o por que que é o certo. Então você tem um grupo... você tem uma mãe e um pai, "conservador", uma escola "transgressora", uma realidade fauna e flora mosaica, uma universidade revolucionária, e eu não quero comentar do governo, mas um universo conspira pelo retrocesso, pelo reacionário, pelo conservador, no seu modelo mais forte. Então, é isso. É conflito. Qualquer manifestação de sexualidade aqui, seja pra negar, seja pra coibir... são formas e condutas, são construções de representação social sobre sexualidade e gênero.

Percebemos, então, que as questões de sexualidade e gênero estão presentes, na percepção de grande parte dos professores, enquanto tema trazido pelos alunos e/ou trabalhado pelos docentes (somente quatro entrevistados não citaram a esfera curricular).

Para além da esfera temática em situação escolar, a presença de questões relacionadas a sexualidade e gênero é percebida de algumas maneiras. Vejamos no exemplo de Francisco. O professor diz que os alunos possuem sexualidade desde mais novos, pois percebe que eles têm vida sexual ativa, além de citar a presença da diversidade pela presença de alunas homossexuais na sala de aula:

*- Quando você fala em diversidade, está se referindo a que?*

Primeiro à questão do gênero né. De gênero. Eu acho que ela está dentro da sala de aula nesse sentido. E também a sexualidade acho que na questão do acesso a informação. Hoje 6o, 7o ano eles já falam abertamente sobre sexualidade, não acho tão comum mas você já, a gente já tem informação de alunos que já têm vida sexual ativa, desde os 13, 14 anos. Não sei até que ponto que isso é bom, isso é ruim. Então acredito que nesse sentido a sexualidade e também a diversidade do gênero ela acaba estando presente na sala de aula nesse sentido.

*- Essa diversidade de gênero... como você percebe? Pode dar algum exemplo?*

Sim. Por exemplo, eu tenho um oitavo ano que seis alunas são homossexuais. E é um grupo de amigas que convivem junto já há alguns anos, os pais se conhecem, elas têm o hábito de fazerem programas junto, dormirem uma na casa da outra. Elas não são namoradas. Nenhuma delas são namoradas, mas as seis são homossexuais. E eu acho um número até

razoável pra uma sala só. E o que eu acho bacana é que elas têm uma relação também tranquila com os colegas. De certa forma elas têm uma relação tranquila com os colegas. Eu acho que nesse sentido ela tá presente. Acho que nesse sentido de haver a diversidade de uma sala de 20 alunos você ter seis alunas homossexuais. Talvez seja um número considerável.”

Outras formas de percepção, para além de situações escolares, sobre a presença das questões de sexualidade e gênero no contexto escolar contidas nas repostas imediatas desta pergunta, foram: Beatriz quando percebe situação de bullying e preconceito; Eleonora, Ian, Leonardo e Naiara citam a presença e convivência com alunos e professores que são LGBTs na escola e os conflitos vivenciados por essas questões; João e Marco destacam a performatividade percebida nos trejeitos em roupas, barba, voz, expressões e reações de estranhamento diante da não correspondência de performances de gênero esperadas de acordo com a construção social binária de homem e mulher.

Há, portanto, percepções da sexualidade que vão além da questão curricular ou da dinâmica da sala de aula, e perceber de forma ampla a presença da sexualidade na esfera humana condiz com a concepção apresentada na primeira questão respondida sobre sexualidade por quase todos os professores: também ampla e plural.

Em todas as situações percebidas, é possível verificar aspectos importantes e problemáticos sobre a presença da sexualidade e gênero no contexto escolar.

Beatriz cita situações de bullying e preconceitos que presencia em sala de aula, questionamentos sobre perseguição a homossexuais no país, discussões sobre assumir ou não a homossexualidade e a decadência emocional e uso de drogas de alunos que não são aceitos pelos pais após se assumirem, problemas que envolvem abusos e violências, medo por repressões políticas, problemas familiares e transtornos psicológicos por questões de sexualidade e gênero.

A professora Eleonora ressalta o fato de questões de sexualidade serem mais direcionadas ao professor de ciências, indicando que, mesmo com uma curiosidade ampla, a referência principal dos alunos se restringe ainda ao professor de ciências, possivelmente não enxergando tantas possibilidades de sanar tais dúvidas com professores de outras disciplinas, havendo um distanciamento da temática para com as outras áreas, o que corresponde diretamente com o apontamento feito pelo professor Henrique sobre gênero não estar presente no currículo de História. Henrique ainda frisa sobre as brincadeiras de mal gosto sobre a superioridade do homem diante da mulher e também acerca da utilização da homossexualidade como ofensa, para deslegitimar ou diminuir alguém, indicando a presença da heteronormatividade entre os alunos, situação também apresentada a seguir.

O professor Ian indica algumas questões interessantes ao relatar suas percepções, como o fato de que sobre alunos mais velhos, do ensino médio, ser possível perceber menos manifestações acerca da sexualidade e do gênero, pois são mais contidos em seus comportamentos, segundo ele, enquanto os do ensino fundamental possibilitarem uma maior percepção destes aspectos. Além disso, a baixa frequência semanal devido à carga da disciplina História também é apontada como fator para a pouca percepção de tais elementos em sala de aula.

O cuidado existente sobre a manifestação e performatividade de gênero para evitar situações de estranhamento, quando afirma sobre o aluno homossexual que “não consegue esconder”, que menino homossexual chama mais atenção, enquanto que ter uma menina homossexual é algo mais velado na sala de aula, evidenciando a presença da heteronormatividade neste lugar e também do patriarcalismo de formas peculiares, visto que o estranhamento é maior para homem homossexual, dada a proximidade comportamental com o feminino, algo que contrasta com a construção histórica da figura do homem. Ainda em seu relato, Ian aponta que grande parte de uma sala de EJA (Educação de Jovens e Adultos) era composta por alunos homossexuais, e que eles eram “espalhafatosos e acabavam se expondo a umas situações de bullying”, o que evidencia um dado importante sobre LGBTs que interrompem seus estudos (tendo que retornar para completar a formação, neste caso), bem como, de forma oposta ao primeiro aluno citado, que tenta esconder sua orientação sexual, o fato de grande parte desta sala ser composta de homossexuais possibilite uma manifestação mais livre, sem a necessidade de esconder, a ponto de gerar a reação de “espalhafatosos” na percepção do entrevistado.

Naiara ressalta a opressão sofrida por alunos LGBTs no espaço escolar, assim como Leonardo, que afirma ainda sobre a falta de preparo e formação para trabalhar a temática e lidar com questões de sexualidade e gênero na escola.

Podemos apontar como algo positivo a curiosidade dos alunos por questões amplas e diversas sobre sexualidade e gênero que os inquietam e, assim, inserem a temática em sala de aula, tal como a presença significativa de alunos LGBTs no espaço escolar. Entretanto, percebe-se que muitos dos problemas já pontuados neste trabalho e em outros tantos estudos que nos servem de apoio se fazem presentes trazidos pela percepção dos professores, como interferência política, desenvolvimento de transtornos emocionais e psicológicos por motivos relacionados a sexualidade e ao gênero, preconceitos, intolerâncias, exclusão e interrupção da trajetória escolar; a tendência e restrição desta temática à área de ciências biológicas diante da distância ou ausência para com outras disciplinas, bem como as manifestações e

contenções de comportamento e performatividade entre os estudantes diante da heteronormatividade (ALTMANN, 2013; BENTO, 2011; BRANCALEONI; KUPERMANN, 2018; HENRIQUES; BARBOSA, 2016; LOURO, 2013; MADUREIRA; BRANCO, 2015; MIRANDA, 2011; POCAHY; DORNELLES, 2010; SEFFNER, 2016; SILVA; MEGID NETO, 2006).

A sexualidade e o gênero estão presentes no contexto escolar por meio de vários fatores, sendo percebida de diversas maneiras nas experiências humanas e cotidianas, e essa percepção ampla condiz com o também amplo (mesmo que não tão claro assim) entendimento dos professores acerca desses dois conceitos. Mesmo assim, parece que o padrão e a sistemática da educação formal, ou até mesmo a pouca presença do professor na escola (no caso de disciplinas com baixa carga horária) geram um certo distanciamento dos alunos, impedimento ou limitação para perceber esses aspectos de forma mais ampla, na experiência de viver dos estudantes, na própria existência e performatividade, em situações que não envolvam a dinâmica curricular de ensino e aprendizagem que conhecemos.

#### **4.3 A escola e o seu "vir a ser" perverso e enraizado**

A escola mudou ao longo dos anos, pois introduziu-se a temática sexualidade e gênero. É isso que a maioria dos professores entende quanto a mudança no papel da escola com relação ao assunto, e a forma como cada um percebe este processo é interessante. De forma geral e sintética, as mudanças apontadas se configuram pela presença deste tema no âmbito escolar (diante da [quase] ausência em outros períodos), pela maior ou mais aberta manifestação da sexualidade por parte dos alunos, pelo acesso à informação, pela maior representatividade neste aspecto e por mudanças na sociedade.

Alguns professores citaram que, apesar da presença do assunto ser uma mudança significativa ao longo dos anos, a própria escola em si é um impedimento para o seu desenvolvimento. Muitos apontaram haver resistência e preconceitos por parte dos professores diante da temática, por questões morais e religiosas interferindo na gestão escolar.

Ian afirma ser a burocracia escolar um impedimento, além de a escola não acompanhar as mudanças da sociedade no mesmo ritmo. Outros, assim como Ian, entendem que a sociedade mudou, mas a escola ainda não, considerando mudanças positivas entre as pessoas, por parte dos alunos e pela iniciativa de alguns professores com relação a

preconceitos e aceitação, porém, não visualizando isso na instituição escolar em si, no caso de Leonardo, Naiara e Gabriel. Vejamos alguns relatos:

A escola mudou, hoje se fala dessas questões. Agora, ainda falta muito. A escola ainda é tradicional, é burocratizada [...] você vai ver que ainda o pessoal tá nessa de atender as demandas burocráticas, e de repente receber lá o seu bônus, ou simplesmente não ter encheção de saco. [...] Então acho que nosso grande problema, olhando por outro ângulo, não é a instituição escola, mas é a mentalidade nossa enquanto povo. Que eu acredito que possa ser mudada via educação, mas isso é serviço pra algumas gerações. [...] O fato é que a escola ainda vai ter que se adequar aos novos tempos. [...] Então, se eu comparar com a minha infância, com os dias de hoje, hoje existe um discurso mais intenso, mais frequente de tolerância, de respeito. Não é a mesma coisa. Na própria sociedade, não é só na escola. Não é a mesma coisa um homem hoje mexer com uma mulher na rua do que quando eu era adolescente. É mais difícil e fica mais... a sociedade tá mais madura de perceber "olha, ali está um zé ruela". [...] A escola tenta acompanhar essa mudança. A sociedade tem mudando e a escola tá indo a reboque. Não tá sendo uma mudança feita exatamente pela educação. A educação formal eu acho que não tem exercido grande influência. Exatamente porque a escola precisa ser mais dinâmica. A escola formal, educação formal precisa ser revista. Mas talvez a educação que ocorre nos espaços não formais, e aí nós podemos incluir os meios de comunicação, internet e tantas outras coisas, tão conseguindo impactar mais a sociedade. Como a sociedade tá aceitando e tá condenando por exemplo eu discriminar o gay, então eu também vou respeitar aqui na escola. Mesmo eu professor, eu diretor, eu coordenador sendo homofóbico, vou esconder aqui o meu preconceito porque tá pegando mal. Antes eu chegava na sala de aula podia chamar o aluno de viadinho e ele ia ficar quieto. Hoje já não rola mais. [...] Então a minha geração é uma geração que tá tendo que fazer uma troca de chip aí né, trocar o estepe com o carro andando. Alguns conseguem fazer isso com mais facilidade, e outros travam. Agora, visivelmente nas novas gerações, isso já não é uma questão, não é um problema. Porém, não quer dizer que eles não tenham preconceito. Longe disso. (Ian – professor de História).

Mudou bastante por causa da demanda. Os lgbs se colocaram, eles não conseguiram um grande empoderamento, mas, conseguiram um empoderamento, e conseguiram fazer valer suas demandas. [...] E acho que a escola é um lugar privilegiado que daria espaço pro estudante ser ele mesmo. Mas isso não acontece. (Leonardo – professor de Sociologia).

Existem mudanças teóricas. Existem leis que dão certo respaldo pra esse tipo de discussão dentro da escola, sobre diversidade, sobre questão de gênero, sexualidade, só que a prática é muito diferente. Eu acho que por mais que a gente tenha avançado em termos legislativos, a estrutura da sociedade ainda, e das instituições públicas, são as mesmas. Não mudou. Ainda há muita resistência em falar e discutir sobre, ainda há muito preconceito em lugares que não deveria existir, que é a escola. (Naiara – professora de História).

Não. Porque eu acho que ainda é um assunto muito tabu, acho que é um assunto que os professores ainda têm muito preconceito embutido neles, porque eles foram educados, depois formados num ambiente onde não tinha esse assunto sendo abordado, então eu não percebo grandes mudanças não. Estruturalmente falando, né. Existem professores que individualmente, a

gente vê, a gente percebe, que conseguem abordar esse tema e trabalhar com algumas atividades. Mas não sei se isso chega a ser uma mudança estrutural não no sistema de ensino. (Gabriel – professor de Geografia).

Para Marco, o aumento de representatividade com relação a sexualidade e gênero é um aspecto importante para as mudanças:

Aos poucos a gente vem tendo uma abertura maior pra poder falar sobre isso. Mas tudo isso é forçado por conta das demandas que o jovem vem trazendo. [...] Então, você tem grupos do Facebook que faz amizade [...], leva isso pro Youtube, começa a fazer video... [...] E aí essa nova geração começa a ter o que? Referências. Então, esses adolescentes, esses jovens, então muitos deles já assistem canal Põe Na Roda, acompanha a Lorena Fox que é drag... Esse grupo se junta e começa a dar valor pra produção que é cultural, então começa a exaltar as drags, então você tem Pablo Vitar se destacando, Gloria Groove... Então você começa a ter personalidades a quem você se mira. Então, no caso de gays afeminados, que são gêneros não binários, na hora que eles têm um Pablo Vitar indo fazer show na Europa, nos Estados Unidos, isso é uma grande referência pra eles. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Percebemos que ocorreram mudanças na sociedade e também na escola que está inserida em seu contexto. Porém, nem todas as transformações sociais chegam na escola da forma como se desenvolveram fora dela. É notável, de acordo com os relatos dos professores, um maior empoderamento, representatividade e liberdade sexual e de gênero desenvolvidos ao longo dos anos, manifestando-se na grande mídia e também em nichos socioculturais específicos. Mas quando isso chega dentro do âmbito escolar, ocorre um reducionismo ao conteudismo das ciências biológicas e limitações morais e culturais existentes na instituição educacional e na própria equipe de educadores, gerando omissões, opressões e preconceitos. Apesar de a temática ter sido inserida na instituição escolar (o que já compõe um avanço), isso não significa que ela seja bem desenvolvida, manifestada, ampla ou até mesmo bem aceita.

A presença da temática sexualidade e gênero na escola se constitui mais como uma inclusão perversa (SAWAIA, 2001) do que como um instrumento para uma educação que ensine e valorize a vida em diversidade, pois configura-se como recurso de controle e disciplinarização social (FOUCAULT, 1988), para forjar uma forma de sexualidade e não compreender a sua diversidade. Como já discutido aqui, fala-se de sexo nas escolas, está presente no currículo, mas de que forma? Reduzida, limitada, obstaculizada. Ainda se sobressaem mais os problemas do que as soluções e as superações, mesmo com a existência de boas intenções, tentativas e iniciativas por parte dos professores.

Isso fica evidente quando questionamos os professores sobre a função da escola, que gerou quase que uma unanimidade de respostas no sentido de que a escola *deveria* funcionar de outras formas, mas que isso não acontece.

Praticamente todos os professores concordaram que a função da escola com relação à sexualidade e ao gênero é orientar e esclarecer. Aspectos mais aprofundados, como a desconstrução de padrões hegemônicos e promover diálogos e espaços de construção de identidade também apareceram. Também é significativa a relação traçada com o combate ao preconceito e o respeito à diferença e à diversidade, o que se faz positivo em nossa análise, bem como as duas menções sobre apoio psicológico aos alunos ditas por Daniela e Gabriel, que consideram como função escolar acompanhar o desenvolvimento dos alunos e ajudá-los sobre as questões de sexualidade, que tanto causam inquietações, preconceitos e até transtornos psíquicos, por conta disso:

Respeito as questões, principalmente ligadas a ética e a moral. Mas a escola é o lugar onde você pratica tudo isso. [...] Primeira coisa é a gente esclarecer determinadas coisas de senso comum que são trazidas as vezes do ambiente familiar, social, dessas questões relacionadas a sexualidade e gênero... mudar alguns estigmas, alguns preconceitos que eles têm em relação a determinados assuntos... e principalmente, acho que a função da escola é combater preconceito. (Carlos – professor de Ciências).

Eu acho que a escola tem que estar aberta pra isso. Pra não identificar enquanto policiamento, mas de perceber os alunos, nas suas necessidades. Eu acho que ela tem que ajudar. Ela tem que caminhar junto. Dar o apoio que eles necessitam. Porque eu acredito que deve ser algo bem difícil. Eu tenho até uma amiga que o filho dela é trans. Ele fala que desde pequeno já sabia que ela era trans. Talvez não com essa nomenclatura. Mas sabia. E aí ela veio compartilhar isso com a família depois dos 25 anos. E eu acho assim, se a escola estivesse aberta para perceber isso, talvez ela teria evitado muito mais sofrimento, do que hoje enquanto adulto. [...] Eu vejo os meus alunos. Alguns em crises existenciais. Não só por causa da orientação sexual dele ou das questões de gênero. Mas questões assim de não ter sentido pra viver. Alunas que se cortam. [...] Às vezes a escola ajuda a encaminhar pra unidade de saúde, marcar um psicólogo. Marcar um psiquiatra. (Daniela – professora de Filosofia).

Eu acho que a escola tem a função, inicialmente, de acompanhar o desenvolvimento, nesse sentido, da criança e do adolescente [...]. Caso ela tenha ferramentas, caso ela seja instrumentalizada para isso, ela orientar o aluno em determinados assuntos [...]. Por exemplo, a gente vê em muitos casos que o jovem, se ele é homossexual, a menina ou o menino, ele normalmente fica mais quieto, retraído, não sei se é algo deprimido ou depressivo, e aí eu acho que a escola pode orientar ele nesse aspecto. Caso ela seja capacitada. (Gabriel – professor de Geografia).

Acredito que a escola, como formadora de cidadãos, como é previsto na própria constituição, ela tem a função precípua de formar o cara e as moças, e pessoas que sejam conscientes dos seus deveres enquanto cidadão e das

suas limitações enquanto cidadão também [...]. O sujeito precisa sair da escola sabendo que existem pessoas diferentes, que a heterossexualidade não é uma coisa natural, ela é uma construção social, e cabe a escola, sim, desconstruir. Então, criar a consciência de respeito mútuo entre as pessoas, da mesma forma como tem que conscientizar com relação a vida sexual [...] (Henrique – professor de História).

De orientar, de esclarecer, de formar. [...] isso é tema curricular né. Porque quando você fala em palavras como diversidade, respeito a convivência diversa, exercício da cidadania... como é que não vai passar por essas questões se elas estão aí, gritando, na sociedade? [...] E como que a escola vai ficar omissa, né? (Ian – professor de História).

A função da escola é justamente debater sobre isso, conversar sobre isso, pensar sobre isso. Porque não é algo já definido e pronto. Justamente é construído em sociedade. [...] os professores levarem essas temáticas pras suas aulas de forma transversal, porque isso acaba aparecendo de forma transversal e debater isso de forma democrática, buscando entender a fonte dos argumentos que eles trazem, como que é esses referenciais que eles trazem. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Outros dois elementos relatados nos chamaram a atenção, nas falas de Beatriz e de Francisco:

Eu acho que a escola tem que abordar o tema. A escola tem que ter esse conteúdo, tanto que tem na apostila. Mas eu acho também que ela tem que ter muito cuidado com essa abordagem do assunto. Porque ela pode deixar de ser uma abordagem, um esclarecimento, e partir para um, de repente, para um incentivo. Pra um apoio. E nem sempre, ao longo desses anos todos de trabalho, você percebe que a sexualidade deles tá definida. Eu acho que entra, aí, nessa questão, muita curiosidade, muita experimentação. Muita experimentação, principalmente, com relação a sexualidade. Esse incentivo seria a forma como você aborda o assunto. Você acabar direcionando... conduzindo... induzindo a sexualidade desse aluno. Eu acho que isso não pode acontecer nunca. Eu acho que a decisão é pra ele. Você tem que colocar os pontos, e a decisão é sempre pra ele, é sempre pra pessoa que tá envolvida.

- *Você acha que, de alguma forma, essa indução pode ser feita pela escola?*  
Não pela escola. Mas pelo profissional que tá tratando o assunto. (Beatriz – professora de Ciências).

Eu acho que o papel da escola seria no sentido de orientar, de trazer informação pro aluno mais no sentido talvez fisiológico, biológico. Eu acho que a questão de identidade ou dessa exploração que ele possa fazer da sexualidade, talvez é uma coisa mais pessoal, da pessoa mesmo, do aluno, não sei se a escola, na minha visão, não sei se ela poderia interferir nessas questões. Por exemplo, valores. É certo ou não ser homossexual? Eu acho que já envolve a questão, primeiro, do meio, da família mesmo, de onde ele vem, dos princípios familiares que ele vem, envolve uma questão também de, eu não diria política, mas acho que da própria opção da pessoa. [...] Hoje você tem muitas leituras no sentido de que existe uma interferência inclusive biológica, genética, talvez não de todos, mas talvez existe um

pequeno grupo hoje de homossexuais, que existe até uma questão genética que interfere na hora dele optar. Dele fazer a identidade, ou dele mesmo se descobrir. Ao passo que existem outras leituras que dizem que não, que vai ser mais do meio cultural, do meio sociocultural que ele vive. Então eu não tenho essa resposta clara ainda. (Francisco – professor de História).

A afirmação de Beatriz sobre ser a sexualidade uma decisão, uma escolha, ou quando Francisco diz que a escola deve orientar do ponto de vista fisiológico e biológico, ficando em dúvida diante de sexualidade ser uma escolha com interferência genética ou construção de identidade, revelam um arco formativo presente na entrevista. Nas primeiras questões que buscavam as concepções sobre sexualidade e gênero dos professores, ambos apresentaram entendimentos voltados ao determinismo biológico de nascimento, um reducionismo que condiz com suas respostas para a atual questão. Ou seja, a concepção inicial formada sobre a temática pode nortear as ideias e se faz presente em seus desdobramentos.

Francisco, ao dizer que questões de sexualidade envolvem os valores familiares dos alunos “*envolve muito de onde ele vem...*”, parece não oportunizar a possibilidade de reflexão e desconstrução de estigmas por meio da educação, enquanto Beatriz considera a sexualidade como algo definido, e não fazendo parte do desenvolvimento humano, algo que ela, inclusive, acredita que possa ser induzido ou alimentado por um professor.

Outro aspecto interessante é que os professores, após responderem sobre a função da escola, emendam um contraponto logo em seguida, como um impedimento, obstáculo ou deficiência, geralmente um “*A escola deveria... mas...*”. Eleonora afirma que os professores não estão abertos a trabalhar a temática; já Ian ressalta que a escola deveria abordar a temática de forma mais prática e contextualizada; a visão de João apresenta a função histórica da escola como controladora, e afirma que ela deveria respeitar a individualidade e a construção de identidades na convivência. O impedimento citado por Leonardo é sobre a escola ser burocrática e controladora, enquanto que, para Marco, são os professores de outras gerações ou com outras formações que ocasionam obstáculos:

A escola ela tem um papel muito importante pra isso, muito importante. Só que, eu acredito que não são todos os professores que estão abertos a esse tipo de trabalho, a esse tipo de discussão. (Eleonora – professora de História).

Acho que o papel da escola é orientar, a partir das questões práticas, não ficar trazendo coisas que não são ali no contexto deles. (Ian – professor de História).

A escola, historicamente, ela civiliza. Ela coloniza os corpos. [...] Dentro do ambiente que temos, a escola poderia propor espaços de diálogo, pontes entre o eu que se descobre na infância e as possibilidades da descoberta que

ele tem e que foram diagnosticadas. A escola poderia ser menos autoritária não só em dizer, por exemplo, que o menino é menino e menina é menina. [...] Então, a escola é o ambiente onde a alteridade deve ser feita de maneira respeitosa. (João – professor de História).

Deveria ser uma experiência humana, uma experiência ética. [...] A escola pública nasce com esse propósito de formar cidadãos. Depois, Adorno e Horkheimer, eles vão dizer que a única função da educação é impedir que Auschwitz se repita. A função da educação é só instrumento de desbarbarização. Instrumento de sensibilização também. De humanização. [...] Mas cada vez mais ela se torna instrumento burocrático, administrativo, voltado pro mercado e controle social. (Leonardo – professor de Sociologia).

A escola tem o papel de desconstruir esses padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Mas a escola é feita por seres humanos, e as vezes pessoas que são de outras gerações e outras formações, e a escola acaba não dando conta disso. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

A questão não foi sobre as dificuldades, mas quase todos citaram alguma, o que evidencia o peso das inquietações dos professores diante dos obstáculos existentes para com a temática sexualidade e gênero no âmbito educacional. Também, há de se considerar com otimismo que uma concepção geral dos professores versa sobre uma função ampla da escola quanto a orientar e promover o diálogo com relação à diversidade e combate aos preconceitos sobre sexualidade e gênero.

Um entendimento semelhante acontece quando perguntados sobre o papel dos professores (além de e não mais da escola) quanto à sexualidade e gênero, prevalecendo o sentido de orientar, promover o diálogo e combater preconceitos. Aparece também, neste momento, a importância de perceber e mediar conflitos originados por questões de preconceito decorrentes da sexualidade.

Notamos que alguns professores utilizaram um incômodo ou uma inquietação como referência para dizer qual deve ser o papel do professor:

Porque a gente sente que alguns professores ainda têm um certo tipo de preconceito. (Daniela – professora de Filosofia).

Então não deveria ser somente o professor de ciências a trabalhar, até mesmo porque envolve muitas questões. [...] E a gente ouviu discurso de professores, que ainda têm uma cabeça muito fechada. (Eleonora – professora de História).

Caso ele seja capacitado para isso, ele também pode ser um dos responsáveis, digamos assim, ou uma das ferramentas que vai orientar esse aluno, nessas questões. [...] Por exemplo, quando o aluno fica deprimido por essas questões. (Gabriel – professor de Geografia).

Daniela, ao dizer que o papel deve ser esclarecer, discutir e combater preconceitos, cita a presença de professores preconceituosos; Eleonora ao afirmar que o papel do professor deve ser esclarecer o assunto de forma ampla e em mais áreas do conhecimento, percebe o reducionismo com que o tema é abordado na área de Ciências Biológicas; e Gabriel ao entender que orientar, observar as mudanças e estar atento às questões de bullying por sexualidade e gênero deve ser o papel do professor, identifica em sua vivência o sofrimento de alunos que passam por isso. É claro que as realidades vivenciadas pelos professores compõem, de muitas formas, todos os seus relatos, porém, é interessante notar a presença e a citação direta na resposta de situações e aspectos que os incomodam, como base para justificar seu entendimento sobre qual deve ser o papel do professor.

Noutro ponto, Beatriz também afirma que o papel do professor é esclarecer. Porém, ela se refere no sentido de esclarecer para o aluno as dificuldades que ele enfrentará na sociedade ao assumir a identidade sexual, apresentando novamente a ideia de que sexualidade é uma decisão:

A minha importância pra eles é, na medida do possível, tirar as dúvidas sobre o assunto. Colocar pra ele a minha formação sobre esse assunto, mostrando o que que ele pode encontrar pela frente, e deixar que ele decida. [...] Então, colocar pra sala todas as coisas que ele pode vir a enfrentar por conta do que ele tá direcionando pra vida dele. Do que ele quer direcionar pra vida dele. Do que ele acha que ele é. [...] Os preconceitos que ele vai encontrar a hora que ele se anunciar pela orientação sexual dele, pela questão de gênero. E são muitas as barreiras que uma pessoa homossexual encontra. Muitas. Dentro da família. (Beatriz – professora de Ciências).

O que pode parecer um gesto de cuidado do ponto de vista da professora, pode se tratar, em nossa análise, de um pessimismo e de uma aceitação da realidade construída e de um não empoderamento ou busca pelos direitos sociais de participação, um possível processo de despolitização em sala de aula, quando a mesma poderia oportunizar um espaço de reflexão e diálogos sobre as possibilidades de participação, direitos e maneiras para enfrentamento das opressões ocorridas por motivos de sexualidade e gênero, dando manutenção a um problemático *status quo*.

Aqui, novamente, se fazem presentes elementos problemáticos, levantados em outros estudos e referenciais teóricos, sobretudo, Fernando Seffner (2016), que discute o fato de sexualidade e educação estarem localizados em um campo político que demanda uma leitura acerca da amplitude (ou não) democrática no Brasil e suas formas de participação, situação exemplificada pela atitude desta professora em sala de aula, além de aspectos já referenciados como a interferência de preconceitos e valores morais dos professores, o reducionismo e

restrição da temática às ciências biológicas, que contribui para a limitação da amplitude de entendimento sobre sexualidade e gênero, os problemas emocionais dos alunos decorrentes de práticas de exclusão e bullying que eles sofrem dentro da escola, além de um novo aspecto apresentado sobre despolitização, o não empoderamento e/ou não enfrentamento das opressões sofridas em sociedade, tensões locais que refletem problemas estruturais da educação brasileira e da formação sociocultural.

De certa forma, os problemas, as dificuldades e os obstáculos sempre estiveram presentes, foram trazidos por todos desde o início das entrevistas, mesmo que a pergunta ou o tópico não fosse sobre isso. Essas dificuldades relatadas retratam (e muito) as tensões sociais existentes sobre a sexualidade, bem como sua situação no âmbito escolar. As maiores dificuldades e problemas enfrentados pelos professores decorrem da resistência existente diante da temática sexualidade e gênero, seja por parte dos alunos ou por aspectos escolares em si.

Preconceito dos alunos e de professores, resistências e questionamentos para trabalhar a temática, nutridas muitas vezes por preceitos morais e religiosos, embasam uma forte manifestação conservadora, que ainda existe no âmbito escolar. Vejamos alguns exemplos a seguir:

Muita [*dificuldade*]. Principalmente por conta dos valores religiosos. Você tem alguns movimentos hoje, aqui em Ribeirão Preto, [...] aonde eles querem que a escola não faça mais esse papel de informar, de promover a igualdade da diversidade de gênero [...]. Eu sinto um certo receio de talvez haver uma perseguição, de talvez tentarem [...] deslegitimar o meu trabalho por ter abordado o assunto. [...] Então eu acho que talvez uma visão religiosa é o maior entrave que eu tenho hoje [...]. Ano passado a gente teve problema. De um aluno que tava sofrendo preconceito por parte de um grupo de alunos. Isso foi a via de fato, eles agrediram o rapaz, o rapaz homossexual. Foi uma coisa que me chamou atenção. E na questão da sexualidade, esses que eu te falei. [...] Já encontrei dificuldades de gestores que pediram inclusive no planejamento do início do ano pra a gente evitar de abordar esse tema e pedir pra eles se dirigirem a professora de ciências. Eu acho que pela questão da discussão e pelos valores ainda, pela questão religiosa. A diretora disse que ela não queria problema com a diretoria de ensino, e tudo o mais, porque tava uma discussão muito grande. Alguns professores estavam tendo problemas com pais nesse sentido, mas eu acho que ainda era questão religiosa dela e moral mesmo. (Francisco – professor de História).

Vários [*problemas*]. Meu projeto tá parado porque a diretora se incomoda em discutir essa questão. Ela ficou de analisar meu projeto pedagogicamente, eu passei pra coordenação, foi analisado pela direção, e ela mandou a análise pra supervisão. E ela acabou, não quer que ele mais aconteça. Além disso, os garotos, eles sofrem a questão do uso de banheiro, a pressão que tem em cima do garoto trans, de usar o banheiro masculino,

as meninas lésbicas, com a discriminação, entre casais heteros e casais gays. Os casais lgbs são levados pra sala da mediadora. Na semana passada duas meninas tomaram suspensão por causa disso.

- *Os casais heteros não tomam suspensão?*

Não... eu nunca ouvi falar. [...] Parece que, da forma como eles falam, sobre os gays e tal, é hiper sexualizado. Sabe, que precisa ficar de olho. Uma menina tava constrangida porque a todo momento ela tava sendo seguida, toda vez que ela saía da sala pra ir no banheiro o organizador escolar seguia ela até a porta do banheiro. Professores que não respeitam o nome social, funcionário que não respeitam o nome social. Um garoto já falou pra mim, um garoto trans, de uma funcionária que não respeitou, chamou ela pelo nome de batismo. Umas meninas elas tavam indignadas com as pixações que existem no banheiro das mulheres. Sobre as meninas mais feias, as mais rodadas. [...] E elas estavam incomodadas. E fizeram cartazes e colaram pela escola. Cartazes sobre respeito, sobre visibilidade lgbt, homoafetividade... arrancaram os cartazes. Os que mostravam duas princesinhas da Disney se beijando, escreveram "abominação" e "aberração". Não escreveram só em um. Escreveram em vários. Os que restaram, abominação e aberração. Eu fui chamado na direção porque a diretora tava puta comigo porque eu não tinha avisado ela dos cartazes. Tem noção como isso é monstruoso? Ela tava preocupada com as meninas colando os cartazes, que falavam sobre respeito, não sobre os funcionários que escreveram "abominação" e "aberração". Porque quem fez aquilo foi funcionário, eles sabem quem é. Ela me chamou na sala dela porque ela queria saber por que eu não avisei ela. Ali eu percebi que era um caso perdido. Quando eu li abominação e aberração eu me senti na Alemanha na década de 1930. Em nenhum momento ela pautou isso, ou chamou os meninos pra conversar. Não tentou esclarecer pra escola. Ela falou que conversou com os funcionários... [...] Os meninos colocaram cartazes também no banheiro. Tem uma resolução do Estado de São Paulo que fala que o estudante trans ele tem direito a usar o banheiro com o qual ele se identifica, onde ele se sente mais a vontade. Ela arrancou. Ela falou que não era bem assim. Era uma resolução. Ela não debateu com os meninos. Só arrancou e "não é bem assim". [...] A pressão que a gente sofreu durante todo o nosso projeto foi sofrida. Inclusive sofrendo assédio moral da parte dela. Não só não apoiou como resistiu, boicotou, e agora ela tá tentando eliminar. É uma gestão que é profundamente homofóbica. [...] Ano passado uma estudante pensou em levar o grupo de capoeira do pai dela pra escola, o pai dela é mestre de capoeira, fazer uma roda de capoeira no dia da consciência negra. O pai da menina foi até a escola por conta própria conversar com a diretora. A diretora falou que não deixava por causa do atabaque. Que atabaque é instrumento de macumba. O começo desse ano, duas meninas de uma sala queriam formar um grupo de oração. Não só foi aberto as portas, foi cedido tempo de intervalo e cedida a sala pra elas fazerem, como foi permitido que elas passassem nas classes pra avisar. Tá percebendo a violência? Quando os meninos falaram sobre a necessidade de fazer uma exposição fotográfica [...], ela falou que não é porque alguém é lgbt que se mata, que heterossexual sofre tanto quanto os homossexuais. Aí da pra ver o nível da pessoa. O nível do profissional. Ela não tá preparada pra ser diretora, pra trabalhar numa escola. [...] A minha dificuldade é na preparação do material. Eu acho que eu não tenho tempo pra ficar penerando, ficar pesquisando e ficar montando algo. Eu queria ter mais elementos pra isso. A minha maior dificuldade é preparar uma boa aula.

Preparar o material que eu já uso, e também fazer mais pesquisas sobre. (Leonardo – professor de Sociologia).

Da minha parte, não. Alguns alunos são mais receptíveis, outros não. Alguns não vão aceitar devido a sua religião, o seu modo de pensar mesmo. [...] Tinha uma turma em 2015 que não aceitava. Um grupo de meninos. Toda vez que a gente falava era uma resistência, falavam que não tinha necessidade, que não aceitava essa realidade. Mesmo o movimento feminista, quando a gente discutia em relação a isso, eles também não aceitavam, porque eles eram totalmente machistas. Nem discutir. E quando discutiam, vinha com forma agressiva. Se você ampliasse a discussão era capaz de sair até guerra. (Daniela – professora de Filosofia).

Francisco relata um problemático episódio em que a gestão escolar, motivada por tais interferências, orientou os professores a não trabalharem questões de sexualidade e gênero, e um caso de agressão por homofobia; Leonardo conta sobre um projeto sobre sexualidade e gênero que fora interrompido, afirmando que a escola vigia, reprime e pune as manifestações homoafetivas ocorridas dentro deste ambiente; e Daniela aponta sobre a não aceitação de parte dos alunos em discutir questões ligadas ao feminismo. Dentro deste aspecto de resistência e preconceito, outros casos de tensão foram apresentados: Eleonora relata manifestações homofóbicas de um funcionário da escola, sendo que não houve resolução da gestão para com esta situação e Gabriel cita questões de bullying sobre um aluno homossexual que, decorrente desta situação, reagia agressivamente. Vejamos:

Com esse professor que eu te contei... professora, né. Ela é trans. Nós tivemos um caso de homofobia. [...] A intérprete [*de libras*] falou que o professor em questão era gay, que aquilo era uma doença. Eu acho que a intérprete era evangélica, e aí falou que era uma doença, que tinha cura. Chegou pro coordenador da escola depois e falou "olha, aconteceu assim na sala. Eu falei isso". E realmente, ela falou o que tinha acontecido. Não achou que ela tava errada. E o coordenador ficou assim, espantado, olhando pra ela, e tudo bem, ele falou "como que você fala isso?". No outro dia ela apareceu com um calhamaço de notícias falando da cura gay, como se ela tivesse a razão. Eu sei que o coordenador encaminhou tudo isso pra secretaria, porque ela era contratada, ela não era concursada, mas até onde eu sei, não virou nada. A professora foi constrangida. Não virou nada. Tá vendo? Daqui a pouco é com outro, e aí? Então essas coisas, sabe... chateia, porque o próprio coordenador da escola é gay, é casado, tem 2, os 2 são. Entendeu? Então, a gente tá numa sociedade que ninguém pode ser conivente com isso. (Eleonora – professora de História).

Existe uma resistência bem forte principalmente dos alunos, meninos, né, em tratar essas questões de sexualidade, em qualquer faixa etária. Foi essa situação que eu já falei de um aluno que ele era assumidamente homossexual, e aí ele era alvo de violência, de chacota, de bullying, e aí ele respondia essas situações com violência. [...] (Gabriel – professor de Geografia).

São relatos que evidenciam praticamente todos os problemas que estão sendo discutidos até então, manifestações locais de problemas que também são vivenciados em escalas mais amplas, destacando-se, neste caso, a gestão escolar no Brasil, perversa à sua maneira, já apontada por Ângelo Ricardo de Souza como não democrática, por reproduzir os valores de uma maioria sociocultural enquanto se distancia dos interesses que se constituem como minoria (de poder e não de quantidade, frisa-se) (SOUZA, 2009), não permitindo ampla participação, ou na orientação passada aos professores para evitarem trabalhar o tema, problema decorrente de uma concepção limitada e conservadora sobre sexualidade que se manifesta nesta localidade (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015).

Outras dificuldades apontadas são do trabalho, como a falta de formação, o reducionismo da temática, e a deficiência dos materiais e dos recursos didáticos para desenvolvê-la. Um aspecto interessante citado por Ian é que a pouca frequência do professor na escola, devido à carga horária de sua disciplina, o impede de visualizar e identificar melhor a existência de problemas. O fato de os assuntos sobre sexualidade serem tratados como brincadeira, por parte dos alunos, também foi apontado:

O maior problema pra se trabalhar determinados assuntos em sala de aula, não é só pra sexualidade e gênero, tá em relação ao material que você trabalha. O assunto surgiu, você fica pensando "qual texto eu levo pra ser discutido?". Uma reportagem? É isso? Como que eu desenvolvo? Qual atividade eu poderia atingir esse objetivo? É difícil a gente pensar nisso porque a gente não teve formação pra isso. (Carlos – professor de Ciências).

A primeira [*dificuldade*] é porque eu não enxergava que eu tinha formação pra abordar esses temas. Pelo fato talvez de eu achar que eu não tinha formação pra abordar esses temas eu também achava que muitas vezes não havia necessidade, e além de eu achar que eu não tinha formação, e que não tinha necessidade, não existia cobrança pra trabalhar esses temas nem material. (Gabriel – professor de Geografia).

Seriedade existe quando a gente discute machismo, os alunos são mais sérios. Quando você toca em assuntos da homossexualidade, os alunos, não é que eles deixam de discutir, não é que eles não fazem questão de fazer, mas é que as vezes soa em tom jocoso né. É só isso. São tabus né. Porque envolve a relação sexual entre dois homens, duas mulheres, e isso é um tabu. Gera um certo desconforto. (Henrique – professor de História).

Crônico, não. Pode ter havido ali, um caso ou outro isolado [*de bullying*]. [...] Acontece, mas muito rapidamente alguém intervém. [...] Como eu entro uma vez só por semana é muito fácil de eu nem ter visto o sujeito. (Ian – professor de História).

Os problemas relatados indicam, além dos problemas educacionais e formativos, a força da formação sociocultural baseada em valores morais e religiosos, e a presença de

formas de patriarcalismo e machismo, elementos que já apontamos ser fortemente construídos na história do interior paulista, evidenciando que, mesmo com mudanças ocorridas em parte da sociedade e da instituição escolar, ainda há muita resistência que se reflete no trabalho educacional. Isso fica evidente na reação dos alunos diante da temática sexualidade e gênero:

Dificuldade com relação ao preconceito que eles apresentam sobre o assunto. Porque eles rotulam o colega com a maior facilidade, maior naturalidade. Então essa é a dificuldade. (Beatriz – professora de Ciências).

Eu via que eles eram muito machistas, meninos muito fechados. Eu tinha dó das namoradas. Mesmo quando falava da questão da mulher... que nem os gays... mas "ah, a mulher bate no homem. Por que que a gente não pode bater?" A gente trabalhou os movimentos sociais. LGBT. Eles falavam "ah, mas se o gay vier pra cima de mim, dar em cima de mim, eu vou dar porrada nele mesmo". Então, eles achavam, que só porque ter um amigo gay ou estar perto de um gay é como se o gay fosse cobiçar eles. E aí eles falavam da questão de dar porrada, dessas coisas assim. [...] Porque eles acham que não é certo [*discutir tais questões*]. Que é frescura. Tinha até um menino, ele era negro e gay, e as vezes eu via a forma como esse grupo de alunos tratava ele. Às vezes de agressividade mesmo. Porque o menino acabava se insinuando pra eles, então eles vinham com agressividade e tal. (Daniela – professora de Filosofia).

Então, eles ainda levam para o lado da chacota, da zoeira. Mas que cai na questão da discriminação como se fosse uma coisa ruim, uma coisa errada, pra diminuir o amigo então eu chamo ele de gay. (Francisco – professor de História).

Chacota. A maioria das vezes eles viam isso como piada, engraçado, e normalmente era visto como piada, chacota, na maioria das vezes pelos alunos meninos. As meninas trabalhavam um pouco mais com seriedade. (Gabriel – professor de Geografia).

É comum você tentar diminuir o amigo colocando a peste no homossexual. Então, os alunos, nesse sentido aí, quando vamos discutir um por pouco sobre homossexualidade, por exemplo, no começo eles levam um pouco em tom jocoso. (Henrique – professor de História).

Tem as piadinhas. Eu corto as piadinhas. Eu explico que aquela piadinha tá errada. [...] E se ele falar "não gosto dessa brincadeira" você para. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Os professores relatam que há resistência dos alunos ao lidarem com o assunto e, inclusive, chacota, principalmente com piadas que envolvem constrangimento, ofensa e diminuição do outro por questões de sexualidade e gênero, parecendo ser, o humor, um recurso para se esquivar de preconceitos sem fugir dele ou sem assumi-lo abertamente. Outro aspecto que nos chamou atenção se dá no fato de as meninas levarem mais a sério do que os meninos a temática, uma possível interferência da construção histórica de valores patriarcais

e da figura do homem, preceitos que interferem com constrangimentos ou brincadeiras no momento em que um menino precisa lidar com assuntos que possam desconstruir ou colocar em dúvida essa postura sociocultural.

#### 4.4 O vazio que semeia: problemas formativos sobre sexualidade e gênero

Nada ou quase nada, nunca ou quase nunca. Podemos dizer que a presença da temática sexualidade e gênero na formação dos professores se resume na ausência ou quase ausência dela. Quando afirmaram ter visto algum aspecto em sua formação, tratou-se de uma abordagem muito rápida, reduzida, pontual, e até fora da grade curricular do curso, por meio de alguma pesquisa ou evento/palestra, motivado pela iniciativa de algum professor ou aluno. Isso mostra o tamanho do problema, ao mesmo tempo que prova a eficiência das perversidades da inclusão e do poder já discutidos aqui. Outro aspecto é que, quando presente, limitou-se a questão de desigualdade de gênero, assuntos envoltos a patriarcalismo e machismo, mas sem ampliar para a diversidade sexual e de gênero e a questão LGBT:

É difícil a gente pensar nisso porque a gente não teve formação pra isso. Eu, na Biologia, na Pedagogia muito menos, não tive disciplina de educação sexual. Eu tive na minha formação inicial a parte de reprodução, a parte de doença, um discurso biológico. (Carlos – professor de Biologia).

A não ser se eu fiz na faculdade, mas eu não lembro. (Daniela – professora de Filosofia).

Levando em conta a maior parte da minha formação que foi lá na Unesp, eu praticamente não vi esse tema presente. Eu me lembro que eu fiz uma disciplina de Educação aqui [*na Barão de Mauá*], e eu me lembro que o professor trouxe uma leitura pra nós, que abordava vários temas, não só a questão da sexualidade. Mas na UNESP eu não lembro de ter tido uma aula. (Francisco – professor de História).

Acredito que não, não me lembro. Tive um professor que trabalhava questões de sexualidade na graduação, mas não era uma disciplina específica nem do conteúdo da grade, nem nada disso. [...] Quando ele abordava esse tema durante as aulas, eu lembro que ele tinha uma visão dos lgbtq+ como um grupo oprimido. Tenho poucas memórias sobre esse tema, porque foram também poucas as vezes abordado o tema, mas eu me lembro mais ou menos disso. (Gabriel – professor de Geografia).

Sim, em função de um professor. O professor, embora não fosse a matéria... ah, se bem que filosofia leva a pensar, né... mas ele sempre puxava a discussões nesse sentido. [...] Ele, sempre que tinha um tempo, ou sempre que o assunto permitia ele puxava uma discussão em relação ao gênero. (Henrique – professor de História).

Nunca. Na verdade, durante a graduação eu não tive sequer uma palestra. [...] Pra não dizer que não teve nada, nada, nada, eu lembro de um professor que tava interessado, ele tinha começado, timidamente, queria expandir uma linha de pesquisa sobre gênero. Foi a primeira vez que eu ouvi falar. (Ian – professor de História).

[...] sexualidade em si, na minha formação eu tive numa disciplina de Psicologia da Educação, uma prática pra discutir alguma coisa em relação ao que o jovem pensa sobre iniciação sexual, coisas por aí. Mas, tal como se discute hoje sexualidade, não. [...] Pouquíssimo. Nulo não pode dizer, mas pouquíssimo eu posso. (João – professor de História).

Até onde minha memória alcança, foi só nessa disciplina de um professor, que era Sociologia da Diferença. [...] Era porque o professor trabalhava com a teoria queer. Ele era lgbt. [...] Era uma disciplina optativa. Eu imagino que ele colocava isso, primeiro, pela condição dele. (Leonardo – professor de Sociologia).

Não. No máximo a questão da prevenção. De assim "oh, é importante que tratem como temas transversais". Na Pedagogia. Na Filosofia isso não foi tratado não. Na Pedagogia enquanto temas transversais, mas ainda assim essa questão de o que os PCNs tão dizendo lá nos temas transversais, que a gente tem ainda essa visão da prevenção. Mas tratar a questão de identidade de gênero, de orientação sexual, isso não era uma coisa que permeava a formação do curso, que era uma coisa que inclusive eu reivindicava muito, eu me posicionava. [...] A questão de orientação, identidade, eu que fui levar isso pra aula, questionar e trazer isso, porque o próprio professor não sabia como tratar esse tema. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Não. Ah, era mais... talvez em Antropologia que a gente... chegava perto. [...] Mas era mais voltado a mulher do que a comunidade LGBT. (Naiara – professora de História).

Este quadro evidencia um grande problema em nossa análise: se não houve a presença da temática sexualidade e gênero na formação dos professores, como isso se reflete no trabalho em sala de aula? O efeito no trabalho docente não é o mesmo, não acompanha simplesmente a falta de formação, pois, para além da ausência da temática, o professor, ao lidar com situações que envolvem sexualidade e gênero, pode reproduzir valores problemáticos, alimentar tensões socioculturais já existentes, manter o reducionismo temático e cristalizar ideias preconceituosas e deterministas, ao invés de simplesmente ignorar o assunto.

Portanto, a ausência da temática na formação não ocasiona apenas a igual ausência na prática docente, pois, de fato, elas se fazem muito presentes, na forma de problemas. Ocasionalmente, muitas vezes, uma manutenção de um quadro já problemático decorrente da falta de recursos dos professores para lidar com isso, e eles têm essa consciência desta situação,

pois afirmam que a temática sexualidade e gênero deveria estar presente em sua formação e que a disciplina deveria ser oferecida:

Ela foi muito pequena, muito frágil, e que poderia ter sido abordada de uma forma muito maior, muito mais ampla, pela própria conjuntura hoje que a gente se encontra né. (Francisco – professor de História).

Eu acho que ele é muito positivo e deveria, inclusive, ser temática de disciplinas nos cursos de graduação, principalmente com relação a formação de professores, os docentes, né. Deveria ser. Então não tem ponto negativo ali. Ponto negativo é justamente não ter. [...] Justamente criar disciplinas ao longo de curso. Eu acho que deveria ser obrigatório as disciplinas que versassem sobre isso. (Henrique – professor de História).

Fundamental, pra começar a desconstruir o próprio professor, o futuro professor. Eu acho que, assim, um curso de licenciatura tem que ter uma disciplina que trate desse tema. Porque não se trata só de você dar aula sobre isso. Se trata de você entender sobre isso, e entender que isso vai aparecer na sua sala de aula. Lidar com isso. Entender o que é essa diversidade. [...] Eu acredito que deveria ter uma disciplina que tratasse só disso. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

E o ponto negativo é que a graduação não só na Barão de Mauá que é onde eu fiz, mas outras universidades, que eu também cheguei a cursar História no curso da UFOP, não tinha esse tema. Pelo que eu me lembro, nem como eletiva, que o aluno escolhia fazer esse tema, não tinha na UFOP. [...] Eu acho que essa melhoria deve vir, primeiro, com o oferecimento da disciplina, seja como obrigatória, seja como eletiva. A criação, talvez, de uma lei, que faça com que isso seja abordado. (Gabriel – professor de Geografia).

Bom, no curso de história eu não sei como isso se encaixaria, sinceramente. [...] Eu acredito que seria interessante, né. Sei lá, um "História da Sexualidade" né, um "História das Mulheres". Porque é algo que a gente não tem. [...] Eu acho que deveria inserir, então, né?! Porque não temos. (Eleonora – professora de História).

Gabriel indica a necessidade de criação de uma lei sobre o ensino do tema e, por conta da escassez de formação existente na área, valoriza o profissional que trabalha a temática sexualidade e gênero.

Outras afirmações chamaram nossa atenção. Eleonora, apesar de concordar que o tema deveria estar presente na formação inicial, não consegue visualizar como seria trabalhado dentro de sua área que é História, o que evidencia a falta de subsídios das outras disciplinas para lidar com a temática sexualidade e gênero, o que impede o trabalho interdisciplinar, problema já apontado neste trabalho (BRANCALEONI; OLIVEIRA; SILVA, 2018). Ian, concordando que a presença da temática melhorou com a criação de uma

disciplina de Direitos Humanos em cursos de graduação, percebe uma saturação ou uma exaustão da temática sexualidade e gênero:

"Hoje isso entrou pra pauta de uma forma até exaustiva. Até que diga 'olha, já deu'. [...] Não sei se já esgotamos, se não vale mais a pena continuar discutindo isso. Mas o fato é que nós tivemos muitas palestras já em relação a isso. Teve a entrada da nova grade da disciplina de direitos humanos, e que discute também a questão de gênero, óbvio, porque direitos humanos é muito amplo."

O professor aponta, também, que deveria haver uma melhor articulação da teoria com a formação do professor e a forma prática de lidar com tais questões.

É curioso o fato de a temática, tão recente e ainda não obrigatória do ponto de vista de inserção em grade curricular de licenciaturas, gerar a percepção de possível exaustão ou saturação. Vale ressaltar que a disciplina mencionada pelo professor não é específica sobre sexualidade e gênero, mas sim de Direitos Humanos que, por sua vez, toca neste tema. Outro ponto de atenção é o fato de a quantidade de palestras ocorridas sobre o tema gerar exaustão, ao invés de um otimismo de crescimento e difusão da temática por parte deste professor. Quanto à maior articulação entre teoria e prática mencionada por ele, tal informação se cruza com outros relatos sobre tentativas didáticas de trabalhar a temática que foram impedidas ou dificultadas por problemas escolares já mencionados aqui. Há tentativas, mas os obstáculos socioculturais e institucionais reprimem essas práticas, talvez nutrindo também uma não otimismo presente neste relato. Não seria, então, o caso de valorizar o crescimento de eventos e discussões sobre a temática diante dos obstáculos que ainda existem?

Fato é que a formação docente não contribuiu sobre a temática sexualidade e gênero na vida profissional dos professores, o que gerou certos esforços deles mesmos em buscar na própria formação outros recursos que possam ajudar:

Fica uma lacuna por conta de a gente não ter aquele conhecimento desenvolvido na faculdade. [...] A gente aprende muito ao longo dos anos dando aula. E é outra coisa, né. [...] E essa concepção que eu tenho hoje a respeito de gênero, de sexualidade, na questão mesmo do feminismo que é onde eu bato em cima com os alunos, isso tudo foi o que eu construí sozinha, com leitura, sozinha mesmo. (Eleonora – professora de História).

Contribuiu no sentido de que quando eu me deparei com a situação, eu pude tentar fazer algumas intervenções no sentido de ajudar e de melhorar, como eu posso dizer... não seria de popularizar, mas de repente disseminar isso dentro da sala de aula. [...] Eu acho que eu poderia contribuir principalmente no sentido de a gente desconstruir a ideia machista da sociedade. [...] E eu acho que ajudaria muito mais nesse sentido. (Francisco – professor de História).

Olha, eu acho até que ela contribuiu. Mas eu não saberia identificar se foi essa questão da sexualidade que contribuiu na minha formação, ou se foi o restante da minha formação, que contribuiu pra minha compreensão, ou pelo menos o que eu acho que compreendo de sexualidade, porque esse tema foi pouquíssimo abordado na graduação. Então não sei qual seria a relevância ou pelo menos de destacar qual seria a importância disso na minha formação. (Gabriel – professor de Geografia).

Contribuiu, a medida em que eu me tornei um professor que visa desconstruir né, que, por exemplo, tenta fazer com que os alunos repensem a sociedade que nós vivemos. Com base nesses preconceitos idiotas. (Henrique – professor de História).

Eu diria que não houve né, não teve, não contribuiu. O que eu posso dizer é que, as experiências na sociedade, junto com outras leituras tantas na área da história mesmo, se você pensar como que a sociedade evolui, as diferentes épocas, conquistas de grupos [...], em diferentes sociedades, tudo isso contribuiu pra que quando eu me deparasse na sociedade, na escola, com questões de gênero, eu fizesse a relação. (Ian – professor de História).

Primeiro que não teve a formação específica pra isso, né. Não teve formação e também não contribuiu em nada. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Os professores afirmaram que a formação inicial não contribuiu, ou não sabem responder, pela pouca presença da temática sexualidade e gênero. O interessante, neste quadro, é que quase todos tentaram justificar outros aspectos não específicos da formação que passaram a contribuir ao lidar com sexualidade e gênero. Aspectos gerais da formação, como a capacidade de leitura mais ampla e de desconstrução sobre alguma situação, o que se aplicaria em sexualidade e gênero e em outros tantos assuntos. Portanto, não há uma contribuição direta e específica sobre a temática, mas os professores reconhecem que sua formação contribui por outras vias que se aplicam, também, na compreensão sobre sexualidade e gênero, o que se reflete na abordagem em sala de aula:

É mais com relação ao preconceito, por conta do que esse preconceito pode desencadear. É mais com relação a isso. E não só ao preconceito de gênero, né, todo o tipo de preconceito. [...] No Ensino Médio, o primeiro ano do Ensino Médio, tem o conteúdo. Principalmente DSTs e gravidez na adolescência. Mas a gente acaba indo para as questões de gênero porque as oportunidades surgem, as dúvidas aparecem, e eu trabalho sempre que surge uma necessidade deles. (Beatriz – professora de Ciências).

Uma atividade que eu já usei uma vez, e quando a gente trabalhou deu certo, a gente discutiu e depois, partindo da ideia de que ser diferente é normal, eles pegaram recortes de revistas e construíram uma pessoa com vários recortes. Então eles colocaram: não importa se você é drag, se você é gay, se você é lésbica, se você é negro, branco, índio... ser diferente é normal. (Carlos – professor de Ciências).

Se houve uma visão machista, preconceituosa em relação a isso, à sexualidade, à orientação sexual, às questões de gênero, então eu tenho que ser mais rígida, bater de frente mesmo. [...] Eu ainda fico no tradicional. Leitura de texto, reflexão e roda de conversa. Geralmente é assim: levanto uma pergunta, trago uma pergunta, um questionamento e deixo eles falarem. Aí claro, eu vou conduzindo. (Daniela – professora de Filosofia).

Eu falo com os alunos a respeito de feminismo. A gente fala sobre questões ligadas a, por exemplo, a conquista dos direitos da mulher, então o movimento sufragista. [...] E relacionado a outras coisas, por exemplo, a conteúdos ligados a comunidade LGBT, enfim, a esses assuntos, eu também falo sempre quando é possível. A gente fala, principalmente quando trabalhei os gregos, qual a noção de sexualidade dos gregos. (Eleonora – professora de História).

Como plano de aula, plano de ensino, não que eu me lembre. Talvez em alguma situação específica, como é o caso daquele aluno que eu citei anteriormente. Ou, por exemplo, eu tive aluna que engravidou enquanto tava no ensino médio... talvez aí essas questões de sexualidade possam ter sido abordadas. [...] Seria mais ou menos como aquele professor que me deu aula fez: não tinha na grade mas ele introduzia. Então, eu não via isso com destaque, pelo menos, no plano de ensino, no conteúdo dos anos letivos, mas quando surgia a oportunidade eu trazia esse tema a aula pra a gente poder debater. [...] Raríssimas vezes. Assim como na graduação. (Gabriel – professor de Geografia).

Sim. Normalmente... sexualidade e gênero, né. Então não necessariamente com a diferença entre hetero e as outras definições, né. Normalmente, no sexto ano, quando a vai discutir as leis nas primeiras povoações né, eu levo o Código de Hamurabi. O Código de Hamurabi, eu levo alguns trechos para que os alunos estudem e vejam a diferença como eram tratados homens e mulheres em relação a própria formulação da lei. Dá pra perceber que aquela sociedade é uma sociedade que trata homens de maneira distinta, percebe? (Henrique – professor de História).

Não, a não ser quando existe a demanda prática, concreta ali. O máximo que eu faço de abordagem nesse sentido... porque, eu vou bem pelo currículo, eu sou bem fiel ao currículo. [...] Quando, por exemplo, eu falo do Segundo Reinado, falo dos preconceitos, dos racismos daquela época, que existiu no segundo império, o projeto de branqueamento do Brasil e tal, aí eu trago os preconceitos pra gente discutir. Aí vem machismo, homofobia, cor de pele, discriminação racial, enfim, classe econômica... todos eles eu jogo num cesto. (Ian – professor de História).

[...] indiretamente, eu tô tratando da questão de gênero. Na aula de Sociologia quando eu toco na questão de grupos sociais. Aí eu falo do movimento feminista, falo do movimento LGBT. Agora: “nós vamos ter uma aula sobre identidade de gênero”, não. Eu faço com que isso apareça de forma transversal nas aulas, nas temáticas, e vou abordando isso. [...] Às vezes isso aparece pelos próprios alunos. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Parte significativa da abordagem sobre sexualidade e gênero se desenvolve em questões de desigualdade, diferenças de gênero, patriarcado e feminismo, sem ampliar para a diversidade ou questão LGBT. Mas também é significativa a quantidade de professores que são propositivos, ao inserirem aspectos sobre a questão LGBT e desconstrução da sexualidade e do gênero, quando abordam a temática. O preconceito é assunto recorrente que permeia quase todas as formas de abordagem sobre sexualidade.

Muitos assuntos são inseridos na abordagem por conta de demandas e questionamentos trazidos pelos próprios alunos. A professora Beatriz, por exemplo, que afirma trabalhar a questão do preconceito, relata que a questão de gênero surge por iniciativa dos estudantes, assim como Daniela, que aproveita a mesma demanda dos jovens apesar de ela mesma propor atividades sobre diversidade sexual e de gênero. Mesmo que uma boa parte dos professores não toque na questão LGBT por iniciativa própria, eles afirmam abordá-la quando surge a oportunidade trazida pelos alunos.

Aparece neste quadro, novamente, a questão da representatividade de forma positiva, dessa vez partindo do educador, o que nos remete a Paulo Freire (1996, p. 16): “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. Quando o professor Marco relata que, por ele ser assumidamente gay, seus alunos se sentem mais à vontade para inserir questões e dúvidas sobre a temática LGBT nas aulas, ele possibilita esta condição pelo exemplo de si mesmo:

Eu me posiciono abertamente pros meus alunos a minha orientação sexual. Eu acho que não tem porque esconder. E antes que vire qualquer comentário, eu solto uma brincadeira, uma piada, e já falo: "Ah, porque eu sou gay mesmo!". [...] Então eu deixo muito claro esse meu posicionamento em relação a minha orientação sexual. Eu percebo que aí eles se sentem à vontade inclusive pra tirar dúvida. Pra perguntar "ah, como é uma boate gay? Ai, é legal? Que que acontece lá". Eu acredito que o fato de eles saberem que eu sou homossexual, isso de uma certa forma atiça a curiosidade deles pra conhecer mais, entender, e aqueles que são gays, e aqueles que já se reconhecem como homossexuais, lésbicas, gays, bis, eles também "ah, eu vi que você foi lá na boate Circa...". Então eu respondo aquilo que eu posso responder, aquilo que eu não posso, também tem todo esse cuidado. A temática LGBTQI+ ela aparece as vezes com uma frequência porque eles sentem uma liberdade de trazer esse questionamento porque eu trato isso de uma forma aberta, eu sou aberto a isso. Porque existem outros professores gays também, que eles sabem que são gays. Mas são professores que não gostam muito de tocar nisso. [...] Então eu acho que isso propicia uma abertura em deixar eles mais à vontade pra tratar dessas perguntas, curiosidades, temas. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Percebemos que há um diferencial quando há uma referência, representatividade, no caso de o professor ser assumidamente gay e falar abertamente sobre isso, propiciando um espaço de diálogo, que deixa os alunos seguros e mais livres para perguntar sobre a temática.

Portanto, há um certo equilíbrio, por assim dizer, pois mesmo para aqueles professores que não ampliam a temática, as questões aparecem por demandas dos alunos e, possivelmente, acabam sendo discutidas.

Entretanto, a ausência desta temática na formação dos professores apresenta seus efeitos aqui na demonstração de uma abordagem limitada, ao passo que o professor não oportuniza ou não aguça a aproximação, a curiosidade e a criticidade dos estudantes diante da temática, problema que nos remete novamente a Freire, sobre “Ensinar exige rigorosidade metódica” (FREIRE, 1996, p. 13), ou quando o aparecimento do assunto fica condicionado à oportunidades e demandas surgidas pelos alunos em aula, e não à própria iniciativa do docente, o que é esperado, visto que eles não se sentem nem preparados para isso, ficando a mercê de situações ou improvisações emergentes no momento:

Eu encontro dificuldades de construir estratégia. Eu pensei nessa atividade, eu construí essa atividade, meio que saiu no improviso com os alunos numa discussão que a gente tava tendo. Só que a minha pergunta é: é eficiente? É correta? Valeu a pena? Mais do que pensar na atividade, é você discutir a atividade. Você pensar nas estratégias, as vezes você pensa, você tem ideias, mas eu acho que o maior problema é esse. É você ter alguém pra dialogar, pra ver se aquilo vai funcionar, ou o que você poderia melhorar, o que você deveria mudar, o que deve ser colocado, o que deve ser tirado, então, isso é importante. (Carlos – professor de Ciências).

Não, não. De forma alguma. E talvez seja o tema que eu mais estou despreparado. Sem dúvida nenhuma. Eu tinha muito dificuldade em trabalhar África, escravidão, cultura afro. Isso eu consegui sanar um pouco, mas a questão da identidade de gênero ainda não. E aí nesse sentido, posso até dizer que é uma resistência da minha parte também, não vou dizer preconceituosa, mas talvez por não valorizar tanto assim a temática. (Francisco – professor de História).

Em parte. Quando a gente trata disso, surgem muitas questões, e eles levantam questões que eles sofreram, levantam experiências deles, dão o testemunho deles. A minha dificuldade tá em como lidar com a dor do outro. Mediar debate, propor reflexão... isso é de boa. Leitura. Propor atividade. Meu grande problema é como trabalhar com o sofrimento em sala de aula e como eu lido com isso depois como ser humano? É isso. (Leonardo – professor de Sociologia).

Acho que não. Acho que hoje eu enxergo o tema com muito mais importância, muito mais delicado de ser trabalhado, do que nos anos anteriores. Até pelo meu tempo já de formação e atuação. Mas ainda assim eu não me sinto apto plenamente pra trabalhar esses temas, assim, me sinto mais confortável em abordá-los caso seja necessário, mas eu não me sinto

plenamente instrumentado pra falar sobre esse assunto não. (Gabriel – professor de Geografia).

Olha, preparado, preparado, eu me sinto mais preparado com outros temas, pra te falar a verdade. Mas, e... até porque, no campo da sexualidade, eu trabalho muito mais com base nas minhas experiências de vida, de tudo o que eu já vivi e que eu já li, de leituras em modo geral, do que por uma formação acadêmica. (Ian – professor de História).

Preparado academicamente, não. Não, não, não... É muito mais fruto de pesquisa própria, que poderia ter um pouquinho mais, por exemplo, de... na psicologia... que poderia... a D.E. poderia fomentar esse tipo de coisa. (Henrique – professor de História).

Carlos sente-se inseguro em preparar estratégias e quanto ao funcionamento delas, enquanto que Francisco, além de não se sentir preparado, afirma não valorizar tanto a temática, pois há uma resistência própria com o assunto, que o mesmo não considera preconceituosa. Leonardo coloca outro aspecto, que não se sente preparado psicologicamente para lidar com as demandas dos alunos relacionados a problemas de sexualidade e gênero. Já Gabriel, que também não se sente preparado, sente-se apenas mais maduro para esta abordagem, devido à experiência dos anos de docência, assim como Ian, e Henrique cita que, o que consegue trabalhar, é fruto de pesquisa própria, e não de formação, ressaltando ainda que a Diretoria de Ensino poderia contribuir com isso.

Um aspecto interessante é que, assim como quando foram perguntados sobre a contribuição da formação inicial, neste quadro os relatos foram semelhantes. Os que se sentem parcialmente preparados ou citaram elementos positivos, se apoiam em outros aspectos mais gerais, que podem contribuir para lidar com a temática, como a própria área de formação ou até mesmo a maturidade da vivência em sala de aula, ou mesmo o próprio desenvolvimento pessoal com o passar dos anos. Mas não com relação à temática específica sobre sexualidade e gênero, sempre se ancorando em outros recursos, que podem sustentar ou nortear o professor diante da temática de forma geral. E isso se desdobra de outras formas, pois, além desta lacuna na formação, que traz reflexos na abordagem sobre sexualidade e gênero, a forma de preparo e embasamento que os professores buscam também é um aspecto problemático:

Sim. Eu lembrava dos autores. Do Richard, ele me apresentou Foucault. Sempre serei grato a ele por isso. Eu lembrei dele quando tava andando por um sebo e encontrei Microfísica do Poder. E essa leitura me transformou. E a leitura também que embasa o projeto. E que também embasa minhas aulas. E minha crítica a instituição. Eu gosto muito de Genealogia de Poder. (Leonardo – professor de Sociologia)

Muita coisa foi livro, muito livro que eu li. Muita coisa na internet, hoje, atualmente, que eu li. Artigo. Eu acho que no geral é isso, artigo, livro, filmes, também, que me ajudaram... Eu acho que é esse geral que acaba formando tudo isso. Acaba gerando uma consciência, uma consciência política até mesmo, né. Porque, como eu te disse, talvez se você fizesse essa entrevista comigo eu saindo da graduação ela seria totalmente diferente. Com 1 ano de trabalho, seria totalmente diferente, eu não teria esse pensamento. (Eleonora – professora de História).

Eu acho que eu buscava muito mais nas minhas concepções, no que eu entendia do assunto sobre isso, e dos poucos momentos de conversa com o professor. Então era mais ou menos a forma que eu entendia, que eu conseguiria, abordar esse assunto. (Gabriel – professor de Geografia).

Normalmente a gente descobre algumas pesquisas, algumas notícias via facebook, né. E principalmente em rodas de conversas com pessoas que também estão inseridas no mesmo ambiente escolar né. (Henrique – professor de História).

Youtube. Os próprios youtubers que tratam essas questões, eu acompanho muito eles. E a partir dali, daquelas discussões, que eu mesmo vou me reciclando, escolhendo uma nova matéria, pegando um artigo que fala sobre isso, que tem a ver com meu mestrado... Mas, assim, nas próprias discussões que surgem no Youtube, com os youtubers que tratam dessa temática, que muito start vai me dando, "preciso rever isso, repensar isso...". É interessante como o youtube... os meninos... eu peço trabalho pra eles, e aí surgiu uma coisa que pra mim foi muito novidade. Na bibliografia: videoaula. Trazer a videoaula como referência bibliográfica. E aí eu fiquei, gente, o que é isso? Isso é o futuro. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Somente Leonardo coloca que utiliza como embasamento algo de sua formação teórica inicial. Os demais professores se baseiam em outros aspectos para trabalharem a temática. Eleonora cita meios de comunicação como livros, internet e filmes, além da experiência como professora e a própria vivência humana, assim como Gabriel, que utiliza suas próprias concepções, norteadas por esses mesmos aspectos formativos e vivenciados. Um ponto que chama atenção é que, diante da deficiência formativa existente sobre a temática e, conseqüentemente, na falta de recursos até em como buscar referências, muitos professores relataram utilizar materiais advindos da internet e das redes sociais como embasamento para o assunto, uma forma de letramento digital, seja de artigos ou notícias em geral, além de vídeos, especificamente explicado por Marco, que encontra no YouTube canais de pessoas que trabalham e discutem aberta e profundamente assuntos sobre o universo LGBT.

Há de se considerar como positivo o fato de os professores encontrarem, mesmo sem formação para isso, recursos que podem auxiliar em seu embasamento para lidar com a

temática sexualidade e gênero, sejam eles diretos, indiretos, profissionais ou pessoais. Entretanto, preocupa saber sobre a natureza dessas referências buscadas, como são construídas, que valores são desenvolvidos e que propostas são nutridas por estes materiais pesquisados, algo que, com uma formação mais consistente e específica sobre sexualidade e gênero, poderia ser melhor identificado, analisado e filtrado pelos professores.

#### **4.5 Uma luz de otimismo, oportunidades e possibilidades sobre sexualidade e gênero no ensino**

São muitas as dificuldades, os obstáculos e os problemas apontados até aqui. Mas podemos e precisamos pontuar as possibilidades existentes, as quais identificamos por meio das falas dos professores. A escola pode ser o caminho para a desconstrução de problemas de intolerância e diversidade por vias pedagógicas (SILVA, 2013). A curiosidade, o desejo de saber, de viver, o acesso à informação, o uso da tecnologia, as próprias vivências pessoais e o desenvolvimento humano, a politização e criticidade existente entre os alunos em questionar padrões, todos esses são aspectos positivos que nos fazem enxergar mudanças e possibilidades de abertura dentro da instituição escolar, provando haver, sim, mudanças sociais que são manifestadas de certa maneira dentro da escola, sendo obstaculizadas, mas evidenciam que as rachaduras socioculturais estruturais estão cada vez mais dilatadas e não há concreto que possa solidificar sua liquidez:

Eles querem saber o que é hermafrodita... por que... como que a gente transa. [...] Eles são participativos, eles têm interesse. Até aquele que tem o nariz mais torcido em relação a determinados assuntos ele tem a curiosidade, ele procura entender. Quando você trabalha esses assuntos eles são participativos. Ou, quando eles não participam tanto oralmente na realização das atividades, eles não apresentam bloqueio, não são aqueles que brigam ou se recusam a fazer as coisas. (Carlos – professor de Ciências).

Antes, na minha formação, a gente não podia nem conversar com o professor. [...] De ter alunos que hoje conseguem falar claramente que são gays, que são lésbicas, que são bi... Antigamente a gente nem abria a boca pra isso, né. [...] Algumas meninas namoram na escola... [...] Eu acho que isso foi se dando de uma forma natural. Pode ser que a mídia favoreceu isso, a construção desse caminho. [...] Eles se sentiram livres. Acho que isso começa dentro de casa. Acho que a partir do momento que ele consegue expor as suas ideias, ou aquilo mesmo que ele é, dentro de casa, então ele tem mais segurança pra colocar isso pra fora. Também tem o caso de que eles são fora, mas dentro de casa tem que ser aquele que a família sempre desejou que fosse. (Daniela – professora de Filosofia).

Ah, quando eu ouço o professor de ciências falando, vai falar de sexualidade, eles adoram né. Eles adoram, amam falar de sexualidade. Quando eu falo de feminismo assim eles prestam atenção, eles gostam, questionam né, as vezes um ou outro faz piadinha... (Eleonora – professora de História).

A gente tinha esse contato na escola. Eu nunca tive esse debate em casa. (Eleonora – professora de História).

Hoje se eu for colocar quando eu estudava, é muito diferente. A juventude enfrenta, enfrenta sem medo. [...] era impossível 2 meninos ficarem, ou 2 meninas ficarem, andarem de mãos dadas, ou assumir publicamente a sua sexualidade, a sua orientação sexual, a sua identidade de gênero. Isso era muito difícil. Impossível. Hoje eles já chegam e se colocam: "eu sou bi", "eu sou gay", "ah, eu tô me descobrindo". Mas ele consegue falar isso abertamente. E sem ter uma escola tão repressora. [...] Então, hoje, a coordenação, a direção, e outros professores, tem aqueles que têm uma visão mais progressista. Mas tem aqueles que ainda são presos a suas questões morais e religiosas. Mas ainda assim, mesmo com tudo isso eles se controlam. Eles não vão... eles podem fazer o comentário "você tá se afastando de Deus", mas eles não vão fazer nenhuma atitude de represália em relação a isso. Então tem uma mudança muito grande. Muito grande. [...] Agora, pensando, desde quando eu comecei a atuar, trabalhar. Aos poucos a gente vem tendo uma abertura maior pra poder falar sobre isso. Mas tudo isso é forçado por conta das demandas que o jovem vem trazendo. [...] Então, você tem grupos do Facebook que faz amizade [...], leva isso pro Youtube, começa a fazer video... [...] E aí essa nova geração começa a ter o que? Referências. Então, esses adolescentes, esses jovens, então muitos deles já assistem canal Põe Na Roda, acompanha a Lorena Fox que é drag... Esse grupo se junta e começa a dar valor pra produção que é cultural, então começa a exaltar as drags, então você tem Pablo Vitar se destacando, Gloria Groove... Então você começa a ter personalidades a quem você se mira. Então, no caso de gays afeminados, que são gêneros não binários, na hora que eles têm um Pablo Vitar indo fazer show na Europa, nos Estados Unidos, isso é uma grande referência pra eles. [...] Hoje as meninas trazem muito esse questionamento dessa versão histórica que é sempre focada em heróis masculinos e poucos femininos, as meninas tratam já essa discussão. E os meninos rebatem e entram em conflito... Então, assim, eu acho que justamente por conta de um mundo globalizado com muita informação, a tecnologia à disposição, chegam muitas coisas a eles. E aí eles trazem tudo pra escola, e a escola que tem o papel justamente de discutir, filtrar, tentar mostrar o que é e o que não é, como que a gente busca uma síntese a partir de toda essa informação. (Marco – professor de História, Filosofia e Sociologia).

Querendo ou não, as gerações atuais nunca tiveram tanto acesso à informação. Isso ajuda bastante. Eu acho que ele vê um exemplo próximo dele. Então o aluno que dança, tem o menino e tem o homossexual, então ele convive junto os dois. E as vezes o homossexual, ele não vai querer ter um tipo de relação com o aluno que é heterossexual, porque ele sabe que é hetero. Então eles convivem junto, "pô, o cara é igual eu". (Francisco – professor de História).

[...] era muito comum piadas (nos anos 1980 e 1990), hoje, tidas como homofóbicas, naquela época certamente também o eram, contudo, a

permissão e a naturalização dessas piadas como algo normal... Hoje em dia isso é um absurdo, hoje em dia isso é crime. Penso eu que a inserção de um chamado politicamente correto invadiu o ambiente escolar. Nos últimos 10 anos você já não tem essa mesma conduta sendo repetida, né. Isso é ótimo. É ótimo porque você coíbe um discurso ditatorial, normatizador, heteronormativo pra outras práticas sexuais. Sobre gênero ainda acho que é novidade [...], que a coisa ainda tá começando a chegar na escola. Contudo, se há uma mudança no papel que deve ser desempenhado... eu acredito que a escola tem mais consciência do papel dela enquanto construtora deste espaço para as alteridades. Tanto é que, se a escola tem mais consciência, os políticos vão agir nela pra produzir cidadãos heteronormativos. No caso, colocando o “escola sem partido”, que de partido, inclusive, o projeto não tem nada. A questão era mesmo sexualidade e gênero, e por aí vai. (João – professor de História).

Entre os que apontaram sobre a expressão e manifestação da sexualidade, Daniela afirma ser a escola um lugar para manifestar a identidade fora de casa, o que possibilita inferirmos quanto às dificuldades encontradas dentro do ambiente familiar no processo de construção de identidade com relação à sexualidade e gênero, o que vai de encontro com o entendimento de Eleonora, que cita a escola como oportunidade de trabalhar tais questões devido ao tema ser ausente em casa. Marco levanta que há um empoderamento dos alunos por terem, hoje, referências LGBTs que se popularizaram pelo YouTube, alcançando milhões de pessoas, se tornando personalidades, ao divulgarem e debaterem questões de sexualidade e gênero em vídeos pela internet. Já Francisco aponta que a maior convivência com pessoas LGBTs, decorrente de um maior encorajamento de pessoas que se assumiram, gera representatividade e quebra de preconceitos, mais uma menção sobre as possibilidades geradas pelo professor quando se coloca como exemplo ao ensinar (FREIRE, 1996).

João aponta para uma mudança positiva ao longo dos anos, que é o fato de não haver mais tanta aceitação de manifestações homofóbicas e preconceituosas, configuradas em piadas ou hábitos de tratamento.

Claramente há um descompasso entre escola e sociedade, algo identificado pelos próprios professores durante as entrevistas, mas também é possível visualizar caminhos de abertura. Podemos notar a influência da tecnologia e do acesso à informação contribuindo para as mudanças citadas, uma vez que a democratização da informação possibilita um acesso mais amplo fontes de informação que discutem ou apresentam a temática da diversidade sexual e de gênero, além da ascensão e da fama conquistadas por artistas e personalidades LGBTs, que oportunizam gerar maior representatividade, visualização e reconhecimento de participação social com base em referências que se tornam nacionais e muito populares.

Os relatos de Carlos e de Eleonora revelam que há uma curiosidade ampla e não reduzida sobre sexualidade e gênero por parte dos alunos, que desejam saber mais do que sobre reprodução ou ISTs, como a curiosidade sobre questões de identidade de gênero e relações afetivas nesta esfera, assim como Marco, que relata sobre o interesse das estudantes em discutir igualdade e desigualdade de gênero, como o papel das mulheres na história e o predomínio de estudos voltados ao homem.

Boa parte dos professores relataram que a postura dos estudantes é de curiosidade, colaboração, participação e interesse sobre a temática sexualidade e gênero, o que é positivo para a abordagem, visto que um maior envolvimento com os assuntos trabalhados pode gerar um desenvolvimento pedagógico mais significativo. A curiosidade como porta de entrada se faz essencial no desenvolvimento da formação, tanto para o estudante quanto para o professor, e deve ser estimulada e instrumentalizada positivamente no ensino. Negar a curiosidade, a pergunta, o querer saber dos estudantes, é também negar uma educação mais significativa e aproximada, o que ocorre muitas vezes pela deficiência formativa do professor e do sistema educacional:

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. (FREIRE, 1996, p. 33).

Outro aspecto positivo é que o interesse em realizar um curso de aprofundamento ou formação continuada sobre sexualidade e gênero é grande entre os professores, diante das deficiências formativas que possuem e reconhecem que tem. Somente um dos professores disse que não faria um curso de formação continuada sobre sexualidade e gênero. Gabriel afirma não ter interesse, a não ser que lhe fosse solicitado em seu meio de trabalho. Os demais se manifestaram positivamente sobre a possibilidade, principalmente para ampliar os conhecimentos sobre a temática e melhorar seu preparo, enquanto professor:

Não. Porque é um assunto que, particularmente, pra mim, como aprendizado, não me interessa tanto. Eu sei que é importante pra minha formação, pra lecionar sobre o assunto, mas como hoje eu não tô mais na rede pública, e na rede privada é um assunto que definitivamente não é trabalhado, então eu acho que hoje pra mim não teria tanta... no momento. Futuramente, caso surgisse a necessidade, eu poderia fazer, mas no momento, pra mim, não seria interessante. (Gabriel – professor de Geografia).

Eu faria. A gente nunca tá pronto. Apesar de eu saber, hoje, um pouquinho mais do que eu sabia no passado, não significa que eu tô pronto ainda e que

eu sei tudo. Em relação a parte conceitual teórica eu tenho muita coisa pra aprender [...]. A gente não vivencia esse tipo de leitura dentro do ambiente escolar nas formações que a gente tem. E até mesmo a aprender como trabalhar, como desenvolver isso. Acho que a maior dificuldade que a gente tem hoje é fazer essa transposição didática. É como a gente pega isso e transforma pra sala de aula. Então, se eu tivesse oportunidade eu continuaria. (Carlos – professor de Ciências).

Eu acredito que sim. Eu acho que a gente sempre tem que conhecer mais. [...] E acho que me ajudaria também nos trabalhos com os alunos. [...] Eu acredito que a gente teria que trazer esses cursos pra dentro da escola. Não só pros professores estudarem sobre isso, até mesmo pra quebrar alguns de preconceitos que ainda existem como algo também, talvez não é porque a pessoa quer ser preconceituosa, mas como algo cultural. Acho que trazer pra escola isso seria muito bom. Um dia de formação com os professores, num ATPC, num replanejamento, trazer essa discussão pra dentro da escola, pra que a gente possa levar pra sala de aula. (Daniela – professora de Filosofia).

Eu acho que sim. Porque eu não tenho nada nessa área. [...] Eu acredito que um curso de sexualidade e gênero quebra muito paradigma, muito preconceito, muita coisa que a gente acha que é uma coisa e não é, como aquelas duas perguntas que você me fez no início que eu respondi uma coisa e depois fiquei pensando. Falei "não, mas não é isso", então, quer dizer, a gente que não é formado nisso, não é formado em biologia, não estuda isso que eu acredito que é algo mais vinculado a essa área, não tem, não paro pra pensar nessas questões. (Eleonora – professora de História).

Sim. Pra conhecer mais, e trocar ideia com pessoas. Acho que isso também me faz falta. [...] Porque falar sobre isso me faz bem, porque eu vivo essa realidade mas eu me sinto fechado. É como se eu não tivesse com quem compartilhar. Quando a gente vive uma realidade e não tem como compartilhar parece que a gente tá ficando louco. É muito angustiante. Voltando a estudar sobre isso, acho que, conceitualmente, meu horizonte seria maior, e eu conseguiria pegar mais elementos pra usar em aula também. Então seria importante. (Leonardo – professor de Sociologia).

Eu acho essencial. Eu acho essencial vários tipos de temas que ainda não são abordados na nossa graduação, em qualquer universidade. Porque a gente... a nossa atuação dentro de sala é muito crua quando esse tipo de assunto começa a surgir. Existem os curiosos que obtém esse conhecimento durante a graduação, mas por outras fontes, mas existem as pessoas que não tem vínculo nenhum. E aí, ele chega em sala de aula... São assuntos contemporâneos, são assuntos que atingem o individual de cada um, porque sexualidade e gênero... enfim, eu acho que é um despreparo sabe, um ponto super negativo de uma graduação de História não ter esse tipo de debate. (Naiara – professora de História).

Carlos afirma que precisa melhorar a parte conceitual e teórica; Daniela sugere a existência de formações dentro da escola, para todos os professores; Eleonora diz que uma formação pode proporcionar quebra de preconceitos além de um maior preparo com a temática; Leonardo buscaria maior preparo para lidar com a realidade em que está inserido,

devido ao grande número de alunos LGBTs presentes na escola em que atua; e Naiara necessita de recursos didáticos e acadêmicos, ressaltando que a ausência da temática na formação inicial se reflete em sua atuação docente.

Há grande abertura e interesse para a realização de formações e aprofundamentos sobre a temática sexualidade e gênero por parte dos professores. Isso se apresenta como uma grande oportunidade, já que, se superados os obstáculos e dificuldades institucionais diante da temática, e fossem oferecidos cursos e formações, a recepção seria muito positiva, levando em consideração o interesse que os professores têm, se configurando em um grande passo para melhoria do cenário da temática sexualidade e gênero no âmbito educacional, já que muitas das deficiências e dificuldades que eles relataram poderiam ser trabalhadas e desenvolvidas por meio de formações específicas.

Há de se considerar a existência de uma tensão entre o espaço escolar e o contexto não escolar. As informações que circulam e a forma de acesso a elas por parte dos estudantes proporcionam um descompasso diante da educação formal e parte dos professores, que sentem dificuldades, ignoram, combatem ou se recusam a discutir a temática, o que se alinha com as opiniões apresentadas sobre a escola não acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade. Contudo, apesar das dificuldades e obstáculos apresentados, a escola é vista, também, como um espaço de oportunidades para o desenvolvimento da temática sobre sexualidade e gênero, e o professor é elemento fundamental para oportunizar desconstruções e mudanças necessárias no cotidiano (HENRIQUES; BARBOSA, 2016).

Este cenário nos possibilita pensar (e repensar) a proposta educacional brasileira. Entre avanços e recuos, os números educacionais não se superam positivamente ao longo dos anos, precisamos refletir sobre a estrutura da instituição escolar, levando em conta certos aspectos: o interesse e a curiosidade dos estudantes em temas que remetem a experiência do viver no cotidiano, a difusão de informações e a sua facilidade de acesso pela tecnologia dos meios de comunicação dentro e fora da escola, o aumento de representatividade de sujeitos pertencentes a grupos sociais oprimidos e/ou minoritários que ascendem de maneira notável, a deficiência formativa somada ao interesse dos professores em aperfeiçoarem-se, por meio de formação continuada, tudo isso diante dos problemas sociais alarmantes que vivenciamos direta ou indiretamente.

É necessário articular os aspectos positivos enquanto oportunidades de abertura, e construir uma proposta pedagógica e curricular que atendam as principais e mais problemáticas demandas populacionais (ou as mais destrutivas): a redução de violências e tensões socioculturais tão inflamadas historicamente. Pensar um currículo que vise refletir e

superar os problemas de fome, pobreza, racismo, etnocentrismo, segregações socioculturais como um todo e, inclusive, no caso desta pesquisa, sobre a questão da homofobia. Uma estrutura educacional que possibilite a diversidade humana e que toque em seus principais problemas, privilegiando-os diante dos assuntos estudados, que se construam pontes didáticas com os conteúdos, a partir dos principais problemas vivenciados no Brasil, e não o contrário. Conhecer, sensibilizar e construir consciências e identidades voltados a vida em diversidade. Basear a educação nos principais agravantes sociais não significa uma visão pessimista, mas uma ação direta de difusão de conhecimentos e aprendizados sobre diversas e distantes realidades para muitos, constituindo uma consciência de reflexão conjunta e, assim, um ensino mais significativo e promotor de emancipação.

Assuntos espaciais, temporais, culturais, econômicos, sociais, religiosos, matemáticos, gramaticais, literários, naturais, biológicos, artísticos. Sempre é possível articulá-los para a reflexão de problemas vivenciados diariamente, numa inversão de estrutura curricular que caminhe a partir de reflexões, problemas e situações para se pensar em como tais conteúdos podem contribuir para sua superação ou entendimento, para a construção da identidade no mundo em diversidade. A estrutura educacional deve permitir isso, pois, como já observamos por meio dos relatos, é este formato deficitário e limitado que permeia as formações docentes, as cargas horárias, a escolha dos conteúdos, e os demais aspectos funcionais no que envolve a Educação como um todo.

Para isso, é necessário haver articulações, sobretudo políticas, o que já ocorreu negativamente com a Base Nacional Comum Curricular (já discutido aqui), com a redução e o silenciamento da temática sexualidade e gênero no decorrer de suas seiscentas páginas. Trata-se de um retrocesso, ao mesmo tempo que precisamos visualizar aprendizados e oportunidades de mudança por meio da política, das manifestações sociais e culturais, da participação e do engajamento popular presencial e via redes sociais e outros meios. Articular-se de forma ampla para possibilitar uma mudança estrutural, sobretudo curricular, com uma proposta educacional realmente democrática, de ampla participação, e que vise explorar e desenvolver um ensino a partir das principais demandas sociais.

## 5 UM ARCO HISTÓRICO QUE SE ENVERGA MAS NÃO SE FECHA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe-nos uma indagação: se a sexualidade é controlada a partir de tantas esferas de análise e gera preocupação nas suas diversas manifestações, como as vistas até aqui, porque reduzi-la e limitá-la no ensino? Isso evidencia ainda mais a questão política e perversa do poder sobre a Educação no Brasil. Pode se tratar, sim, de ignorância ou desconhecimento em muitos aspectos, mas há consciência da pluralidade e amplitude da sexualidade (e de outras tantas e necessárias temáticas), senão não haveria um controle tão amplo e há tanto tempo, já que isso não seria percebido dessa forma. Portanto, a amplitude da sexualidade e do gênero é percebida, é identificada e, justamente por isso, controlada e reduzida pedagogicamente.

Essa complexa articulação não ocorre somente na educação formal, ao banir um material didático, mas na proibição ou retaliação de um filme, de uma exposição artística, de uma manifestação popular.

É interessante perceber o arco histórico que se constitui aqui. A formação das cidades paulistas deixou suas marcas, e essas marcas se refletem em muitos dos problemas educacionais que observamos, numa história que vai além e que se estende a outras regiões e localidades que também passaram pelos processos de normatização no Brasil. É possível identificar e analisar as permanências atuais decorrentes dos processos formativos ocorridos nesta região, que, por meio das leis municipais (os Códigos de Posturas), proporcionaram um padrão de civilização e uma imposição de valores socioculturais que se fez presente em seu processo de urbanização.

A escola, por sua vez, dialogou com esses códigos urbanísticos, expressando-os por meio do ensino, reproduzindo e produzindo valores que constituíram os processos formativos na construção da sociedade local.

O desencorajamento ou desarticulação do empoderamento dos alunos, como foi visto aqui, se mostra como um processo de despolitização das minorias socioculturais e estabelece um processo de formação semelhante, já que ensina a não possibilidade de participação social, devido às grandes dificuldades decorrentes da orientação sexual, ao invés de oportunidades de luta, de direitos e de inserção, o que mostra a escola, nesta situação, ainda como reprodutora dos privilégios de uma ordem social antidemocrática.

Isso fica evidente como uma prática pedagógica que, além de colocar a instrução escolar como elemento de exclusão e inclusão, ensina ao aluno, inclusive, o que o faz incluído e excluído, articulando-se como uma microfísica de poder que se faz no cotidiano, em coisas

corriqueiras em sala de aula, que aos poucos vai despolitizando uma geração, algo que pode se expressar como “cuidado com sua sexualidade, você pode não conseguir participar da sociedade, e ser excluído dela.”

Entretanto, esta instrumentalização histórica da escola esbarra em seus pontos de resistência que são os professores. Trabalhar a temática sexualidade e gênero para além da questão biológica e perceber que estes aspectos estão presentes no ambiente escolar, mesmo com dificuldades e falta de recursos, os fazem escapar de um ciclo paradigmático ao gerarem possibilidades de abertura e desconstrução.

A escola possui as marcas dos processos de desenvolvimento dos quais fez e faz parte, mas apresenta pontos de desvio e superação, quando ouvimos os professores relatarem suas iniciativas, tentativas, práticas, realizações, percepções e esperanças, o que os torna referências importantes dentro dos processos formativos atuais, além de sujeitos históricos percebidos no presente e capazes de representar e proporcionar mudanças e transformações.

A temática sexualidade e gênero há muito já ultrapassou a questão biológica (na verdade, nunca esteve restrita a ela), a opinião, a religião, pois se constitui articulada a tudo o que envolve a experiência sociocultural do ser, o que envolve poder, empoderamento, representatividade e participação, gerando tensões e deslocamento para o campo político.

A retirada dos cartazes sobre diversidade sexual e de gênero e a perseguição e punição aos casais LGBTs na escola constituem, de forma resignificada, o controle do espaço e o controle dos corpos, recaindo a ambos os padrões de disciplina e funcionalidade baseados em seus valores socioculturais, estendendo-se à disciplinarização das manifestações afetivas para preservar as funções de gênero, reflexos atuais de uma região fortemente marcada pela desconstrução ou impedimento da diversidade e de manifestações socioculturais diferentes do padrão desejado.

Esta articulação histórica se manifesta no esforço em produzir corpos saudáveis, produtivos e reprodutivos ao ensinar, por exemplo, aspectos de liderança militar e educação física aos meninos, e domésticos e maternos para as meninas nas escolas. Evitava-se, na escola, o improdutivo social e humano, assim como ocorria no processo de urbanização ao proibir a presença de pessoas ociosas e improdutivas economicamente.

Há correspondência entre os processos de urbanização e os processos formativos (escolares e não escolares), visto que a importância política e social do controle do corpo e da sexualidade se refletia nas escolas, aspecto que fez parte do desenvolvimento das sociedades urbanas, em especial as do interior paulista que nos propomos a analisar, processo que contribui para nossa compreensão sobre os problemas e as dificuldades atuais que

existem acerca do respeito as diversidades, sobretudo em sexualidade e gênero no âmbito educacional, cenário que apresenta permanências do desenvolvimento histórico em que esteve inserido.

Este desenvolvimento urbano moderno trouxe uma experiência contemplativa e expositiva não só de cidade, mas de sociedade, uma espécie de entorpecimento, o que promoveu uma experiência de viver e não conviver mais com resistências ou obstáculos ao próprio *status quo* do qual um grupo faz parte. O corpo se torna expectador do espaço e das regras que nele imperam, e a experiência de se viver sob as posturas das cidades paulistas evidencia essa necessidade de não gerar e de não ser obstáculo sociocultural para os projetos urbanos ali desenvolvidos, sendo a escola instrumento importante tanto para ensinar esta civilidade quanto para reproduzir dentro de seu próprio espaço esse funcionamento.

O conforto e o sossego urbano passam a ser, também, sociais, culturais, e aquilo que gera desconforto deve ser banido, como as manifestações afetivas, a diversidade sexual e a desconstrução do gênero, tão presentes nas cidades paulistas, mas silenciadas, escondidas, ocultadas.

Isso se manifesta atualmente. Esse mesmo desconforto diante da diversidade sexual e de gênero é visível e manifestado por grupos conservadores, dentro e fora da escola: pais, professores, gestores, estudantes. Entretanto, diante dos tantos obstáculos e problemas apontados pela própria pesquisa e pelos professores entrevistados, e apesar do contexto político repressor pelo qual estamos passando, precisamos reconhecer as aberturas e formas de resistência existentes diante de um contexto difícil.

De uma maneira mais direta, temos permanências históricas, marcas dos processos de modernização e urbanização do interior de São Paulo que se veem na atual instrumentalização política (e *despolítica*) da escola, no controle de seus espaços e dos corpos, na punição e no impedimento a LGBTs e suas manifestações afetivas, culturais e sociopolíticas, na interferência moral e religiosa que tenta interromper as iniciativas de ensino sobre sexualidade e gênero, além das políticas educacionais que reduzem, diminuem e omitem esta temática do currículo escolar, bem como sua ausência na formação dos professores, aspectos que evidenciam um direcionamento e uma tentativa de sobreposição de grupos e valores socioculturais.

Mas a envergadura deste arco histórico não se fecha justamente pelos professores e suas experiências relatadas. O simples fato de assumirem que trabalham e discutem a temática sexualidade e gênero de uma forma ampliada e plural, que toca aspectos

socioculturais, políticos e afetivos em suas práticas de ensino já configura uma mudança significativa que rejeita a ideia cíclica ou circular de repetição histórica.

Há curiosidade, interesse em saber mais e engajamento sobre a temática sexualidade e gênero por grande parte dos alunos; da mesma forma entre os professores que, apesar da deficiência formativa no assunto, se esforçam em buscar, nos próprios recursos (ainda que problemáticos), instrumentos para trabalhar melhor sua abordagem no ensino, além de reconhecerem a necessidade e estarem abertos a cursos de aprofundamento e formação continuada; o aumento da representatividade de sujeitos advindos de grupos sociais oprimidos ou renegados, como os LGBTs, que ascendem socialmente pela fama nas redes sociais ou pela carreira artística e se tornam referências para milhões de pessoas.

Há possibilidades e condições humanas para isso, para articular politicamente as demandas sociais mais preocupantes e construir uma proposta curricular pedagógica a partir delas, de forma significativa e amplamente democrática. O extremismo é grande, mas a resistência democrática é maior, e isso se mostra em manifestações físicas, virtuais, e nos relatos obtidos aqui. Os entraves são tamanhos pelo seu desenvolvimento histórico, mas esses pilares, arcaicos que são, apresentam rachaduras que se abrem com o tempo.

Chegamos no ano de 2020 pesquisando e escrevendo páginas e mais páginas sobre problemas relacionados a preconceitos e educação, problemas antigos, sim. Mas o arco não se fecha, justamente, porque os canais e os polos de resistência democrática também são muitos e estão também bem difundidos, e isso nos causa otimismo em construir novas propostas educativas que sejam significativas para resolução e superação de antigos problemas que se manifestam na atualidade, algo que, certamente, será foco para futuros trabalhos.

## REFERÊNCIAS

- Arquivo Público de Ribeirão Preto.** Código de Posturas. 1889.  
**Arquivo Público de Ribeirão Preto.** Código de Posturas. 1902.  
**Arquivo Público de Ribeirão Preto.** Código de Posturas. 1921.  
**Código de Posturas de Jaboticabal.** 1884.
- APHRP. CAGNO, C. **Memória Fotográfica de Ribeirão Preto.** Ribeirão Preto: Prefeitura Municipal, 1985, p. 24.
- ALTMANN, H. **Diversidade sexual e educação:** desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2013.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** *Cad. Pesq.*, São Paulo (77), maio 1991, p. 53-61.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa:** o aspecto ontológico da aula. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012.
- BACELLAR, C. A. P. & BRIOSCHI, L. R. (orgs.). **Na estrada do Anhanguera:** uma visão regional da história paulista. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1999, p.74.
- BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.
- BERMAN, M. Modernidade - Ontem, Hoje e Amanhã. In: \_\_\_\_\_ **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 15-37.
- BLAJ, Ilana. **A trama das tensões:** o processo de mercantilização de São Paulo colonial (1681-1721). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP/FAPESP, 2002.
- BRANCALEONI, A. P. L.; KUPERMANN, D. **Sexualidade, gênero e abjeção entre os muros da escola: um olhar da psicanálise.** In: PERINELLI NETO, H. (Org.). *Ensino, Diversidades e Práticas Educativas: pistas, experiências e possibilidades.* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
- BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R.; SILVA, C. S. F. **Diversidade sexual e de gênero e Base Nacional Comum Curricular:** caracterizações e proposições. In: III Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos - UNESP/IBILCE, 2018. São José do Rio Preto, 2018.
- BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. **Educação sexual na promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero.** *Revista ELO – Diálogos em Extensão.* Vol. 05, nº 02, outubro de 2016.
- BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. **Silêncio! Não desperte os inocentes:** sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, 2015.
- BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R.; GAIOLI, F. M.; FRANÇA, B. S.; OLMOS, I. D. F.; SILVA, C. S. F.; **Diversidade sexual e de gênero em documentos orientadores para prevenção e resolução de conflitos na rede estadual paulista de ensino.** In: III Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos - UNESP/IBILCE, 2018. São José do Rio Preto, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 09 jan 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004, p. 29.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização Material, Economia e Capitalismo: Séculos XV-XVIII – Os Jogos das Trocas**. Trad. Telma Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização Material, Economia e Capitalismo: Séculos XV-XVIII – as Estruturas do Cotidiano**. Trad. Telma Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BRESCIANI, M. S. **Cidades e Urbanismo**. Uma possível análise historiográfica. Politéia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, v. 9, n.1, 2009.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALSANI, R. A. **O imigrante italiano nos corredores dos cafezais: cotidiano econômico na Alta Mogiana (1887-1914)**. Dissertação de Mestrado em História. FHDSS, UNESP/Franca, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a pesquisa em educação?** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CAPALBO, C. R. **A História de Jaboticabal: 1828-1978**. Ribeirão Preto: Multipress, 1993.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, L. R. A. de. **Usos e recusas da modernidade: a moda feminina na Ribeirão Preto da Belle Époque (1883/1940)**. Monografia de conclusão de Curso. CUBM: Ribeirão Preto, 2009.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

FARIA, R. S. **Ribeirão Preto: uma cidade em construção (1895-1930)**. Dissertação de Mestrado em História. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2003.

FIGUEIRA, Sérgio Rangel Fernandes; BORGES, Ana Cláudia Giannini. **Conjuntura socioeconômica e ambiental do Município de Jaboticabal -SP / 3. ed.** - Jaboticabal: Funep, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. M.T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ. Vozes, 1987.

FURTADO, Celso. **Gestação da economia cafeeira**. In: \_\_\_\_\_ Formação econômica do Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 2003, 32. ed., p. 116-123.

GALLAGHER, B.; WILSON, A. **Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Verve, 5: 260-277, 2004.

GARCIA, Valéria Eugênia. **As tramas e o poder: Jaboticabal 1895-1936 praça, igreja e uma outra história**. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2008.

GAIOLI, F. M. **Nos (des)caminhos sociais: Ribeirão Preto e os Códigos de Posturas (1889-1921)**. Trabalho de Especialização em História, Cultura e Sociedade. Centro Universitário Barão de Mauá/Ribeirão Preto-SP, 2016.

GAIOLI, F. M. **Os gritos da modernidade: raízes, transformações e coerção na feira-livre em Ribeirão Preto (1924)**. Monografia de Conclusão de curso em História. Centro Universitário Barão de Mauá. Ribeirão Preto, 2013.

GONDRA, J. G. **Medicina, higiene e educação escolar**. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs). In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUIMARÃES, O. **O papel das feiras-livres no abastecimento da cidade de São Paulo**. São Paulo: Edusp, 1969.

GINZBURG, Carlo. **O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico**. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. A micro-história e outros ensaios. Lisboa: Difel, 1989. p. 69-178.

HENRIQUES, Eduardo; BARBOSA, Guilherme. **As performatividades de gênero no espaço escolar: abjeção e formação crítica para a cidadania**. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 2, n. 1, p. 51-72, CAP UFPE, 2016.

FRANÇA, J. L. **Na trilha do feminismo: imprensa feminista na Ribeirão Preto de 1918-1914**. Monografia de curso de especialização em História, Cultura e Sociedade do Centro Universitário Barão de Mauá. Ribeirão Preto/SP, 2008.

HOLANDA, S. B. **Caminhos e Fronteiras**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HOLANDA, S. B. **História Geral da Civilização Brasileira – Tomo II: O Brasil Monárquico: O Processo de Emancipação**. Difusão Europeia do Livro. São Paulo. 2º edição. 1965.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

JAYME, Lúcia de Rezende. **Nas sombras das luzes educacionais: As escolas isoladas em Ribeirão Preto (1890-1920)**. Trabalho de Conclusão de Curso em História. Centro Universitário Barão de Mauá. Ribeirão Preto-SP. 2008.

KUHLMANN JR, M. **Educando a infância brasileira**. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs). In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- LAGES, J. A. **Ribeirão Preto: da Figueira à Barra do Retiro**. Ribeirão Preto: VGA, 1996.
- LOPES, N. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.
- MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. **Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as**. Temas em Psicologia. Vol. 23, nº 3, p. 577-591, 2015.
- MAIA, K. Q. **Catira: a legitimação de uma comunidade por meio de uma tradição popular**. Monografia de conclusão de curso de Pós-Graduação em Turismo: cultura e lazer. Centro de Excelência em Turismo da Universidade de Brasília. Brasília, 2005.
- MIRANDA, M. A. G. C. **A abordagem da sexualidade no Currículo de São Paulo**. Centro de Ciências Naturais e Humanas. Universidade Federal do ABC. 2011.
- MOURA, Denise A. S. **Sociedade Movediça: economia, cultura e relações sociais em São Paulo, 1808-1850**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- MUMFORD, Lewis. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. Trad. Neil R. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- NADAI, E. **O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)**. Dissertação (mestrado em História)- USP. São Paulo, 1987.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 1974.
- NUNES, C. **(Des)encantos da modernidade pedagógica**. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs). In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- NUNES, A. C. O. **Diálogos e práticas restaurativas na escola: Guia prático para educadores**. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2018. 145 p. Disponível em <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Di%C3%A1logos%20e%20pr%C3%A1ticas%20restaurativas%20nas%20escolas%20\\_%20Guia%20pr%C3%A1tico%20para%20educadores.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Di%C3%A1logos%20e%20pr%C3%A1ticas%20restaurativas%20nas%20escolas%20_%20Guia%20pr%C3%A1tico%20para%20educadores.pdf)>. Acesso em 29 janeiro 2019.
- PAZIANI, R. R. **Construindo a Petit Paris: Joaquim Macedo Bittencourt e a Belle Époque em Ribeirão Preto (1911- 1920)**. Tese de Doutorado em História. FHDSS, UNESP/Franca, 2004.
- PEREIRA, R. M. **Modernização do espaço urbano de Batatais: o Código de Posturas de 1894**. História & Perspectivas, Uberlândia, n.32/33, p. 245-271, 2005.
- PERINELLI NETO, H. **Nos quintais do Brasil: homens, pecuária, complexo cafeeiro e modernidade – Barretos (1854-1931)**. Tese de Doutorado em História. FHDSS, UNESP/Franca, 2009.
- PERINELLI NETO, H.; FRANÇA, J. L. **SEDUÇÃO, DISCIPLINA E MARGINALIZAÇÃO: a prostituição na Ribeirão Preto da Belle Époque Caipira (1883-1919)**. Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, nº 38, 2009.
- PERINELLI NETO, H.; PAZIANI, R. R.; MELLO, R. C. (orgs.). **Nas páginas das cidades: História, Cultura e Modernidade em Ribeirão Preto, SP (1883-1964)**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.
- PIACENTINI, Benedito C. **Beni, o mito sexual de uma época**. s/r.

- PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, 302p.
- POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. **Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção**. Instrumento, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 125-135, jan./jun. 2010.
- SANCHES, K. **Os primórdios da legislação urbanística em Ribeirão Preto: 1874 a 1921**. X Encontro Nacional da Anpur. Cidade, planejamento e gestão urbana: história das ideias, das práticas e das representações. Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos – USP, 2003.
- SANTOS, Milton. **A Força do Lugar**. In: \_\_\_\_\_ A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, p. 212-232.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Editora Record. 6a edição. Rio de Janeiro, 2001.
- SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 8, de 31 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8\\_18.HTM?Time=06/07/2018%2011:57:26](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8_18.HTM?Time=06/07/2018%2011:57:26)>. Acesso em 29 janeiro 2019.
- SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR. Curitiba, PR. 2016.
- SENNETT, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Trad. Marcos Aarão Reis. 3ª ed. Rio de Janeiro. Record, 2003.
- SILVA, R. C. P.; MEGID NETO, J. **Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas**. Ciência e Educação, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad.: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STAROBINSKI, J. **A palavra “civilização”**. In: \_\_\_\_\_. As máscaras da civilização. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- TRUZZI, O. M. S. **Sírios e Libaneses em São Paulo**. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais. IFCH/UNICAMP, Campinas, 1993.
- VEIGA, C. G. **Educação estética para o povo**. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs). In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, D. G. **Escola nova e processo educativo**. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs). In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILLAÇA, N. **Sujeito/objeto**. Logos 25: corpo e contemporaneidade. Ano 13, 2006, p. 74.

WILLIAMS, Raymond. **Campo e cidade**. In: \_\_\_\_\_ O campo e a cidade na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 11-21.

## APÊNDICE A – QUADROS DAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

NOME	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS	IDENTIDADE DE GÊNERO	RELIGIÃO	FORMAÇÃO	PERÍODO EM QUE SE FORMOU (aproximado)	ESTADO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS LECIONADAS
Beatriz	59	Casada	2	Feminina	Católica, não praticante	Biologia	1981	São Paulo	Ciências, Matemática e Biologia
Carlos	33	Solteiro	Não	Masculino	Católico, não praticante	Biologia e Pedagogia	2008 e 2013	São Paulo	Ciências, Biologia e Química
Daniela	39	Solteira	Não	Mulher	Católica	Filosofia e Serviço Social	2006	Espírito Santo	Filosofia
Eleonora	33	Solteira	Não	Feminina	Ateia	História	2008	São Paulo	História
Francisco	34	Amasiado	1	Masculina	Cristão aberto	História	2013	São Paulo	História
Gabriel	29	Casado	1	Masculino	Cristão	História	2013	São Paulo	Geografia, História, Sociologia, Filosofia
Henrique	32	Solteiro	Não	Heterossexual	Não	História	2013	São Paulo	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ian	41	Divorciado	Não	Heterossexual, masculino	Católico	História e Geografia	2008	São Paulo	História
João	36	Divorciado	Não	Masculino?	Cristão e matrizes africanas	História e Pedagogia	2004	São Paulo	História
Leonardo	36	Solteiro	Não	Homem cis	Pagão ou politeísta	Ciências Sociais	2007	São Paulo	Sociologia
Marco	33	Solteiro	Não	Homem cis	Cristã, umbanda, espírita	Ator, Pedagogia e Filosofia	2008, 2013 e 2016	São Paulo	História, Filosofia e Sociologia
Naiara	23	Solteira	Não	Feminina	Não	História	2017	São Paulo	História

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 2 – Concepções sobre sexualidade

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	A sexualidade pra mim é as questões com que você se identifica com relação ao sexo. Isso pra mim é sexualidade.	Sexualidade como identidade com relação ao sexo.
Carlos	Sexualidade... bom... primeiramente não é só sexo. Ela envolve aspectos de comportamento, da maneira como você se enxerga, da maneira como você enxerga os outros. Acho que é uma manifestação do corpo. Não é só biológica. É psicológica, comportamental, ela envolve vários fatores sociais. Tem um monte de coisa envolvida aí no meio.	Concepção ampla de sexualidade; Comportamento, manifestação do corpo, Identidade de gênero.
Daniela	Eu entendo assim como uma energia, uma força que me leva, me impulsiona a me relacionar com outras pessoas. Sexualidade não necessariamente tem a ver com relações sexuais. Muitas vezes na sala de aula a gente fala de sexualidade e o aluno entende como relação sexual, "fazer sexo". Eu entendo como uma energia, uma força que me leva, que me impulsiona ir ao encontro do outro e me	Sexualidade como energia, Impulsioneamento nas relações, Comportamento.

	relacionar. Por exemplo, nesse momento, a gente está numa relação de sexualidade, mas não necessariamente de sexo.	Enfatiza que sexualidade ainda é vista como relação sexual.
Eleonora	Eu acredito que é como a pessoa se sente mais do que biologicamente, né, como ela nasceu. Mas como ela se sente, mas como ela se vê na sociedade, como ela se comporta, do que como ela nasceu. Se ela é mulher ou homem no sentido biológico. É como ela se sente perante a sociedade, como ela se representa.	Identidade de gênero.
Francisco	Eu entendo que é a minha opção enquanto, minha opção física enquanto ser humano, meu corpo, a forma como eu me identifico com meu corpo, eu acredito que seja isso. Na verdade, seria gênero né, o que eu respondi... Sexualidade... bom, a gente pode voltar a primeira pergunta? Eu acho que sexualidade, voltando então a primeira pergunta, inicialmente eu entendo mesmo como a minha formação biológica enquanto, nascido enquanto homem, com órgão sexual masculino.	Opção física sobre o corpo, forma de identificação com o corpo.  Entendeu sua resposta mais voltada a gênero e quis corrigir.  Reproduz a concepção de sexo pré-discursivo e gênero enquanto construção.
Gabriel	Eu acho que pra mim, sexualidade é uma questão de identificação enquanto pessoa.	Sexualidade como identidade de gênero.
Henrique	A maneira como você se relaciona com o mundo. Em relações de atração sexual, creio eu.	Relação com o mundo pela atração sexual.
Ian	Bom, eu, a concepção que eu tenho, desse conceito é aquela geral, acadêmica, difundida na cultura letrada né, o que envolve o ser humano como um todo. Toda sua expressão corporal, psíquica... então seria uma faceta da psiqué do sujeito né, sexualidade é... essa complexidade, da psiqué, da pessoa, relacionada a questão da área sexual, mas não só, né, enfim... envolve uma série de sensibilidades, e etc. É essa a concepção que eu tenho.	Identidade e Comportamento; Expressão corporal e psíquica.  Sustenta e defende inicialmente sua concepção pelo “acadêmico letrado”.
João	Sexualidade tá vinculada a um discurso que envolve a performance sexual. E quando digo performance sexual obviamente não tô tratando o assunto prático, né. O ato sexual em si. Mas todos os discursos que envolvem o aspecto da sexualidade. Desejo. A maneira de expor isso enquanto performance estética. A maneira de desenvolver, por exemplo, seus apelos, sua maneira de se colocar ao mundo. [...] Então, sexualidade tá muito mais voltada a esse ambiente pra mim. É claro que sexualidade, também, uma vez que eu seja historiador, toca muito o avesso... não é bem um avesso... do ponto de vista da semântica, então, de uma luta de movimento social, de sexualismo. Então, como foi utilizado e	Performance, Identidade, Discurso histórico e social  Reforça que performance sexual não é o ato sexual, e sim discursos que

	<p>muito um discurso de sexualismo pra diferenciar, então, classificar isso como heteros, de outras formas de sexualidade, então o homossexual como homossexualismo, isso enquanto doença, também, passou a ser negado, a sexualidade passa a ser uma semântica de abertura, portanto mais ampla para a compreensão dos aspectos sexuais, menos taxativa e preconceituosa como era antigamente. Então é nesse jogo discursivo que eu caracterizo sexualidade. Nessa amplitude. Não sei se eu me fiz entender.</p>	<p>envolvem sexualidade.</p> <p>Enfatiza o aspecto do desejo, da falta e do movimento sobre sexualidade na composição da identidade.</p>
Leonardo	<p>É muito subjetivo. Não envolve só o ato, envolve desejo. Mas também envolve construção de identidade. Perspectiva de vida. Eu não saberia como definir, desculpa. Eu nunca pensei em definir sexualidade. Mas as definições que eu já li, alguma coisa, a que era mais abrangente é que colocava de forma subjetiva. Como a pessoa se entende, entende o próprio desejo e entende o outro também.</p>	<p>Identidade e Diferença</p> <p>Não é só ato sexual;</p> <p>Não sabe como definir.</p>
Marco	<p>Sexualidade é uma coisa que pra mim existe uma prévia definição que, aos poucos, com meu próprio mestrado, vem se desconstruindo. Essa sexualidade é algo muito amplo, não é o ato sexual em si, mas é mais do que isso, é a forma que eu me vejo no mundo, como eu me encontro no mundo, as relações que eu estabeleço em sociedade. Não só nos meus desejos, mas até como eu me represento diante disso, como que eu assumo uma identidade diante disso. E sexualidade é algo muito amplo, e aí eu penso um pouco também no que o Freud traz a sexualidade como pulsão de vida, é isso que me coloca no mundo, que me dá a energia pra existir. Pulsão de vida.</p>	<p>Identidade, Relações sociais, Pulsão de vida.</p> <p>Reforça o aspecto amplo da sexualidade.</p>
Naiara	<p>Sexualidade pra mim... é liberdade. Acho que não tenho uma outra palavra. Acho que é... a liberdade que vem do mais profundo da nossa alma, assim. É você exercer a sua liberdade, na verdade, de ser quem você é, de agir do jeito que você quer agir, enfim. Não sei, eu vejo como liberdade do ser humano.</p>	<p>Exercício da liberdade do ser humano.</p> <p>Não sabe dizer, demonstra incerteza.</p>

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 3 – Concepções sobre gênero

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	<p>Gênero é o sexo masculino e o sexo feminino. É assim que as pessoas nascem.</p>	<p>Binarismo de gênero.</p> <p>Iguala gênero e sexo.</p>
Carlos	<p>É a maneira como a pessoa se enxerga no seu íntimo, no seu psicológico. Mas eu acredito que seja muito mais uma construção social. O que é ser mulher, o que é ser homem, é um estereótipo que foi imposto pela sociedade. A questão de "serviço de casa é coisa de mulher", "mulher usa rosa", isso não tem nada a ver com o sexo biológico da pessoa ou com a definição biológica reprodutiva. Isso foi uma construção social. Algo que é imposto geralmente por uma classe dominante.</p>	<p>Identidade, Construção social</p> <p>Reforça a imposição de estereótipo sociocultural, aspectos como</p>

		serviço doméstico e cor-de-rosa.  Separa biológico do social.
Daniela	Eu acredito que é aquilo que me classifica. Aquilo que me dá uma classificação. Homem, mulher, trans... [...] A... talvez orientação sexual. Mas aquilo que, enquanto sexo. Né. Definição de sexo. Masculino, feminino.	Classificação social; Fica em dúvida sobre orientação sexual; Gênero como definição de sexo.
Eleonora	Talvez... não sei. Aí a gente confunde, né. Nunca... gênero... a gente pensa em gênero feminino e masculino, ok. Mas, eu posso me sentir homem sendo mulher, né, tem todas essas questões, a gente pensa nos trans, que sentem isso, e a gente já teve várias experiências disso. Tive experiência com aluno, assim. Já vi de perto isso. Não sei, mas aí eu esbarro no que eu acabei de te falar. A representação da sexualidade. É, mas, então, gênero é o que a pessoa é? Biologicamente? Não... não é. Não sei te dizer. Não pensei sobre isso. Porque não é também um sexo biológico, não é o que ela nasceu. Ela pode nascer homem e não se sentir isso, né. E a sexualidade então ela tem a ver mais com o lado, até, mesmo, afetivo, né, da pessoa e como ela vai se relacionar. Então teria uma inversão aí. É difícil, complicado, (risos).	Desconhecimento, Representação da sexualidade (social), algo que a pessoa sente, afetivo.  Demonstra muita dúvida.  Indica que pode haver mudança de gênero com relação ao sexo biológico (trans).
Francisco	E o gênero, aí sim, eu diria que seria a minha identidade enquanto meu corpo, a minha sexualidade mesmo, a forma como eu me identifico mesmo, de, vamos dizer, enquanto homem, do gênero masculino, vamos dizer assim.	Identidade do corpo, enquanto homem, sexualidade.
Gabriel	Gênero é o resultado dessa identificação, como a pessoa se enxergou nesse processo, e perceber a sua sexualidade.	Resultado da identificação da sexualidade; Identidade, como a pessoa se percebe.
Henrique	Gênero é uma construção social também. Acredito que o gênero é uma mistura entre o que é construído do indivíduo no seu meio com aquilo que ele percebe individualmente também, acredito que seja isso.	Identidade e construção social, do seu meio e percepção individual.
Ian	Sempre que eu penso em gênero, a primeira coisa que vem na cabeça é, lá nas aulas de português do ensino fundamental ainda né, gênero masculino e feminino né. Até porque eu sou de uma geração que era assim. Que isso chegava pra gente, essa palavra, o significado dessa palavra né. Porém, pelas informações últimas que eu tive, é também um conceito mais elástico, polissêmico, complexo, que cabe ainda outras tantas possibilidades, que eu ainda não tenho clareza pra ser sincero.	Classificação, Desconhecimento  Enfatiza que na sua época o entendimento de gênero não era sobre sexualidade, mas de língua portuguesa.  Não tem clareza atualmente.

João	Ah, nós vivemos numa sociedade que é dividida numa perspectiva de gênero masculina e feminina. O gênero pra mim tem a ver com isso. Com esse universo que vem a diferenciar homens e mulheres. [...] Me parece que, a partir da década de 1980, a palavra gênero é uma luta política, mais acadêmica do que necessariamente social, pra poder se caracterizar um campo de interpretação, um campo de movimentação também semântica, menos ideológica, daquilo que as mulheres feministas, portanto, faziam. Então, gênero seria uma amplitude, tal como sexualidade, pra se navegar sem barcos viciados pela ideologia feminista. [...] Eu entendo que gênero é algo que flerta com as múltiplas formas que podem ou não estar vinculadas ao feminino e ao masculino. Nossa sociedade não precisa necessariamente respeitar uma diferença homem/mulher entre os gêneros masculino e feminino. Mas compreender múltiplas formas de ser. Mesmo que em novos gêneros, por exemplo.	Classificação social, Campo político e ideológico, conceito em transformação, Identidade. Ressalta a trajetória histórica da palavra gênero e o seu espaço conquistado. Gênero como amplitude da luta feminista. Múltiplas formas de ser, atualmente (novos gêneros).
Leonardo	É uma construção social, antes de mais nada. É uma construção de identidade e diferença que se baseia, sei lá, em divisão de papéis. É fundamental, é fundamental... Eu entendo como os quatro fundamentais: classe social, etnia, geração e gênero. São as principais formas de construção de identidade, também, de produção de diferença.	Construção social, Identidade, Construção de Diferença, Divisão de papéis sociais
Marco	Gênero é uma construção social, uma construção cultural, aonde nós vamos definir... é muito difícil falar de... definir gênero. Porque justamente esse é o movimento que a gente tá vivenciando: uma desconstrução do gênero. Se a gente for pensar o gênero até há tempos atrás, a gente vai pensar o gênero enquanto uma visão binária, homem e mulher. Gênero masculino e feminino. E hoje a gente entende que o gênero, por ser uma construção social, ele não é algo pré-estabelecido, ele pode ser múltiplo e diverso. Entendo hoje de uma forma, mas isso pode ainda se transformar, que gênero é a forma que você se vê no mundo, qual é a imagem que eu quero representar no mundo.	Construção social, Cultura, Identidade, Representação, Conceito em transformação  Ressalta a limitação binária do gênero há tempos atrás; Enfatiza ser difícil definir pois vivenciamos o movimento de desconstrução do gênero.
Naiara	E gênero... deixa eu lembrar da carinha de cada um. Sei lá, gênero é a origem deles, não sei.	Não sabe; Origem.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 4 – Sobre a presença de questões relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	<p>- Estão presentes, sim. Normalmente as questões são dúvidas sobre sexo, né. E questões de sexualidade que a gente tem meninos, mais meninos, homossexuais na sala. [...] Então, sempre que surge a necessidade, que eles têm uma dúvida, eu tô sempre aberta a conversar sobre o assunto. Então, são, mais momentos pontuais. No Ensino Médio, o primeiro ano tem o conteúdo. Principalmente DSTs e gravidez na adolescência. Mas a gente acaba indo para as questões de gênero porque as oportunidades surgem, as dúvidas aparecem, e eu trabalho sempre que surge uma necessidade deles. <i>[As questões de gênero costumam surgir... Partindo deles. Ou quando eu percebo um bullying. Quando eu percebo um preconceito, então aí eu entro, eu falo, que “há, professora, em quem você vai votar?” [...] Mas, vocês não podem achar que se o Bolsonaro ganhar...”</i> – era principalmente com relação aos homossexuais, que vai sair matando... – eu falo “Gente, as pessoas têm que respeitar. Ninguém escolhe ser homossexual.”</p>	<p>Dúvidas sobre sexo; necessidades dos alunos; homossexualidade; DSTs; Gravidez na adolescência; questões de gênero.</p> <p>Percebe a presença via dúvidas que surgem na sala de aula.</p> <p>Surge pelo contexto político.</p>
Carlos	<p>Sim, elas estão presentes. No currículo de Biologia, particularmente, ela aparece. No Ensino Médio, nos primeiros anos têm a parte do Vale Sonhar que você discute as questões de reprodução, mas geralmente quando você abre pra pergunta você acaba envolvendo vários temas ligados a sexualidade. Não é a só a questão de Doença Sexualmente Transmissível (DST), acho que vai muito além disso. Eles têm essas dúvidas. A questão de gênero em Biologia não aparece explicitamente, mas é sempre algo que eles acabam perguntando, principalmente no segundo (ano) quando você vê Genética, que você vê determinação sexual, eles acabam perguntando. Eles querem saber o que é hermafrodita... por que... como que a gente transa... então, ela não aparece de uma maneira direta mas os alunos acabam tendo essa dúvida. No ensino fundamental eu nunca trabalhei esse assunto. Mas eu sei que em determinados materiais aparece. Porque geralmente quando eu pego 7º ano, faz parte do currículo. Geralmente, é astronomia e a parte de seres vivos. Agora, na particular, especificamente, aparece no 8º ano. Eles têm um bimestre inteiro para estudar sexualidade, a questão de perpetuação de espécie reprodutiva, aparece DST, gravidez na adolescência, a questão de comportamento sexual, e aparece questão de gênero. É uma página... mas, aparece lá, identidade de gênero... orientação sexual... aparece esse conteúdo no material da particular que eu trabalho.</p>	<p>Currículo; reprodução; outros temas ligados a sexualidade quando é aberto espaço para perguntas; questões de gênero; relações sexuais.</p> <p>Percebe a presença via currículo e dúvidas que surgem na sala de aula.</p>
Daniela	<p>Durante estes 3 anos a gente vai discutir filosofia e gênero... No segundo ano, já no finalzinho do ano, que a gente começou a discutir sobre isso. Na minha disciplina é muito pouco. É uma situação de aprendizagem. E ainda a gente estuda mais direcionado o papel do homem e da mulher na sociedade. E aí eu amplio mais a discussão pra a gente entender mais a</p>	<p>Currículo: filosofia e gênero, papéis sociais de homem e mulher. Discussão ampliada pela</p>

	<p>questão da identidade de gênero, orientação sexual, essas questões assim. Mas não que está dentro do currículo isso. O currículo traz a relação entre homens e mulheres na sociedade em que a gente vive. Na sociedade contemporânea. Existem outros professores que trabalham isso. Nós tivemos, acho que em 2016, uma feira relacionada a isso: diversidade. Dentro da diversidade a gente trabalhou vários tipos de diversidade e, dentro disso, a diversidade de gênero. [...] Se eu vejo que o aluno não tá bem, eu tento conversar. Então, aí vem a questão de sexualidade. Muitos falam. Uns têm dúvida. Tem um aluno que eu achava que ele era machista em relação a isso, e ele veio e falou isso: que ele sentia tesão por um outro amigo. E aí a gente vai descobrindo. [...]</p>	<p>professora: identidade de gênero, orientação sexual. Percebe a presença via currículo e atividades escolares. Alunos que compartilham inquietações, sentimentos e experiências pessoais.</p>
Eleonora	<p>Então, a gente se depara bastante com isso. A gente teve um professor o ano passado que era trans, e muitas vezes os alunos vêm questionar pra gente. “O que que o fulano é? Homem ou é mulher?”. Ou as vezes do aluno mesmo, do próprio aluno, “mas que que fulano é?”. “Porque até o ano passado ele era homem, agora ele tá se vestindo assim.”. Ou era menina. “Olha, professora, era menina, agora tá se vestindo de menino. Então, porque que é assim?” E aí, a gente tem que ter todo um jogo de cintura pra conversar, pra debater. Muitas vezes eles não trazem essas questões pra mim, não sei se é porque eu sou de História, mas as vezes trazem pros professores de Ciências, a maioria das vezes. Em relação ao professor, era de ciências. E era evidente por conta das roupas, o jeito, o cabelo, as unhas... então eles notavam. Aí “mas o que que é?” e não sei o que... Muitas vezes eu acabo podendo, não sei se eu tô certa: “ó, não interessa, o que interessa é que é seu professor, interessa... qual o nome que ele te apresenta?” – “ah, é tal”. – “Então é isso que você vai tratar, você vai tratar com respeito”. E pronto, acabou. [...] Hoje em dia, parece que eles tão tendo muito mais liberdade de se assumirem, e é bom, nesse ponto do que antes. Então é a menina que se enxerga que ela não é menina, numa questão até mesmo de trans, e se veste de menino porque ela se vê daquele jeito e ela é aquilo, pronto, acabou, e ela não tá nem aí. Né, enfim, então essas questões ela aparecem.</p>	<p>Presença de professores e alunos que são trans, e questões que os alunos levantam sobre isso.</p> <p>Percebe a presença pela performatividade de pessoas, alunos e professores que se assumem homossexuais ou trans.</p>
Francisco	<p>Sim. Bastante. Hoje eu vejo que muitos alunos já têm, não sei dizer se isso é fisiológico, se é biológico, ou se é cultural, num sentido deles terem acesso à informação muito mais cedo, e muito mais informação, por exemplo, do que nossa geração. Mas você percebe que eles têm uma sexualidade já desde mais novos, já entendem a questão da sexualidade. E também a questão do gênero hoje que eu percebo que a diversidade aumentou muito dentro da escola pública. Talvez eu esteja enganado, mas isso em todas as classes sociais. Desde a escolinha mais pobre que eu já trabalhei, até na particular, central. Percebo que a diversidade hoje já tá muito presente. Bastante. Acho até que de uma forma positiva.</p>	<p>Alunos têm mais informação atualmente sobre sexualidade e gênero; possuem sexualidade desde mais novos; aumento da diversidade dentro da escola. Percebe o aumento da diversidade e da sexualidade dentro da escola.</p>
Gabriel	<p>Acredito que alguns temas que possibilitam isso, a questão da sexualidade acaba sendo trabalhada, dependendo do</p>	<p>Percebe a presença via currículo.</p>

	professor, de forma transversal. Então, por exemplo, quando eu dei aula de geografia, e eu ia falar de pirâmide etária, aí a gente falava de taxa de natalidade, mortalidade, etc, de certa forma a gente acabava tocando em alguns assuntos relacionados a questão da sexualidade.	
Henrique	Formalmente? Porque se for formalmente, não. Não está. Talvez esteja não naquele conteúdo que me é cobrado enquanto professor. Acredito que trabalhem a questão de sexualidade em ciências né, com questões reprodutivas e tudo mais, agora a questão da relação de gênero, não. Isso pelo menos não está no currículo de História.	Indica o currículo como referência de presença ou ausência destes aspectos.
Ian	Absolutamente. Com alunos do Ensino Médio, eles já estão mais escolarizados, digamos assim, vou usar um termo um pouco cruel, digamos que eles estão mais adestrados socialmente. Então isso aparece pouco. Menos do que aparece no fundamental, no ensino infantil, por exemplo. O pessoal que é da pedagogia vê mais coisas, né. Consegue perceber situações mais agudas nesse sentido. [...] Então, o que chama atenção muito, é quando aparece, principalmente se for menino, menina nem tanto... mas se for menino homossexual na turma. E que é mais ou menos assumido, ou não, mas não consegue também esconder, entende? Então, aquela coisa até muitas vezes estereotipada. É assim que aparece no Ensino Médio. Talvez a coisa mais assim gritante que eu vi, incômoda inclusive, no sentido de que ali tinha uma série de questões de exclusão, etc, foi quando eu dei aula num EJA... E na sala do lado, a gente ouvia muito barulho durante as aulas, uma coisa assim absurda, dava até dó do professor que tivesse lá. E você percebia nitidamente, era uma sala que, não vou dizer que uns 90% eram homossexuais, talvez trans, pessoas que ficavam afastadas da escola, exatamente por causa das questões de gênero, e tinham voltado através do EJA pra completar a escolarização. Mas eram todos assim muito espalhafatosos, e tal, e acabavam se expondo a umas situações de bullying, eram um tanto quanto estereotipados. Me parecia... não conheci, não convivi com eles [...], mas me parecia assim, que era um tanto quanto não resolvidos em relação a essas questões. Agora, no Ensino Médio regular, [...] é só quando tem um menino homossexual que chama mais atenção. Até quando tem uma menina que é homossexual isso fica mais velado. Então não, isso não interfere tanto no cotidiano. Talvez lá entre eles, mas como eu disse né, eles estão adestrados socialmente pra não ficar fazendo muito alvoroço com isso, então, principalmente pra professor como o de História né, que entra na sala uma vez por semana só, isso muito facilmente passa despercebido.	Percebe via presença de alunos homossexuais na escola.  Aparece menos em alunos mais velhos, pois se políciam mais, do que em alunos mais novos.  Professor que tem menos aulas percebe menos.
João	Na minha opinião, sexualidade e gênero se aprende em escola. E eu não digo que se aprende na escola porque faz parte do currículo e que o professor é dogmatizador. [...] Então, quando eu entro de calça jeans e camisa eu já estou dizendo o que significa ser homem. Com a barba feita ou não, uma certa forma de usar a voz ou não. Quando eu faço um rosto de surpresa se um menino vai de saia, ou um rosto de naturalidade se uma menina vai de bigode... são manifestações educativas de cristalização de valores ou de	Percebe via manifestações de performance, comportamento, corpo, visual das pessoas.

	<p>romper, de luta, de também, de ir contra a determinadas condições, seja de sexualidade, seja de gênero. Quando um menino tem uma performance na sala de aula qualquer que destoe do que o grupo hegemônico gostaria que fosse, ou entende-se ser o chamado normal, abre aspas fecha aspas no normal né, a reação do professor ela é fundamental. Pra coibir, no sentido de aproveitar daquele espaço pra dizer “isso não pode”, então vamos abrir, vamos ampliar esse conhecimento de gênero e sexualidade, ou de, no seu silêncio, contribuir pra cristalização de um preconceito. Então, de que forma as questões de sexualidade e gênero estão presentes no contexto escolar? De todas. De todas.</p>	
Leonardo	<p>Do currículo é muito mitigado. Do ambiente, sem dúvida. Pelo menos na escola que eu dou aula, eu tava conversando com um aluno trans hoje, só na sala dele tinham uns 4 ou 5 assumidos. Na escola a gente conta na casa de 50, 60, 70 lgbs. Apenas alunos transgêneros nós temos 4, contando por cima ainda. Então essa questão de gênero, sexualidade, é colocado por eles. E é colocado também através dos conflitos de que eles enfrentam. Os enfrentamentos que eles têm. O currículo, falando como professor, ah cara... sendo honesto? Eu não sabia como trabalhar isso. Pra mim era questão muito vaga.</p>	<p>Presença de alunos lgbs na escola; conflitos existentes na escola decorrentes disso; pouca presença no currículo.</p>
Marco	<p>Muito. Principalmente quando você trabalha com adolescentes. Eu acho que isso existe desde a criança, a <u>questão da sexualidade ser tratada do conhecimento do corpo e tudo, nas brincadeiras... mas, hoje, com os jovens, com os adolescentes, a gente entra numa outra discussão, porque é justamente se gênero é a forma como eu me vejo no mundo, que é a forma como eu me represento no mundo, o adolescente já tá justamente vivenciando, a sua construção de identidade no mundo. [...] E tá presente o tempo todo, na forma como ele chega, na forma como ele se relaciona com os colegas, na forma como ele se apresenta, veste, os conflitos que surgem, a partir disso, nas próprias aulas quando você vai discutir questões históricas, a falta de representatividade da mulher na própria, nos próprios contextos históricos.</u> Hoje as meninas elas trazem muito esse questionamento dessa versão histórica que é sempre focada em heróis masculinos e poucos femininos, as meninas tratam já essa discussão. E os meninos rebatem e entram em conflito... Então, assim, eu acho que justamente por conta de um mundo globalizado com muita informação, a tecnologia à disposição, chegam muitas coisas a eles. E aí eles trazem tudo pra escola, e a escola que tem o papel justamente de discutir, filtrar, tentar mostrar o que é e o que não é, como que a gente busca uma síntese a partir de toda essa informação. Então, tá presente na aula de português, quando a professora fala que Capitu traiu e elas falam “Não, Capitu não traiu Bentinho!”. Tem um perfil de meninas extremamente engajadas, aderem ao feminismo de uma forma bem clara e aberta, e elas chegaram pra mim e perguntaram “professor, você leu o Dom Casmurro?”, li. “Você acha que a Capitu traiu ou não traiu Bentinho?”. Não, Capitu não traiu Bentinho, Bentinho tá viajando... “Eu falei, eu falei...”. E aí eu fui entender a história do contexto: elas estavam em conflito com a professora de literatura porque a professora</p>	<p>Conhecimento do corpo no ensino infantil e nas brincadeiras; construção de identidade e vivência da sexualidade na adolescência; presença de várias formas: performatividades, comportamentos, manifestações e relações, discussões e questionamentos em sala de aula, questões históricas e de literatura.</p>

	disse que sim, que Capitu traiu Bentinho. E a gente tá falando de aula de literatura, mas a questão de gênero surge aí, sim, entendeu? Então, tá muito presente.	
Naiara	Total. Eu acho que no comportamento deles. No processo de, em que muitas vezes é discreto mas que consegue ser exposto por dificuldades até de aprendizado, assim. Não sei se consigo te explicar. É bem difícil. Pergunta de novo. Eu acho que tá no comportamento ou na opressão deles mesmos, deles com eles mesmos. Ou na relação com o outro, assim, em que eles se estranham, em que eles não conseguem ter um discernimento real do que tá acontecendo por ser ainda um tabu né, tanto a parte sexual quanto a parte de gênero, de identidade de gênero. Então, eu acho que é meio que no comportamento que isso se revela.	Percebe via comportamento dos alunos e na opressão e estranhamento que eles vivenciam.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 5 – Sobre a função da escola no que se refere a sexualidade e ao gênero

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	<p>Eu acho que a escola tem que abordar o tema. A escola tem que ter esse conteúdo, tanto que tem na apostila. Mas eu acho também que ela tem que ter muito cuidado com essa abordagem do assunto. Porque ela pode deixar de ser uma abordagem, um esclarecimento, e partir para um, de repente, para um incentivo. Pra um apoio. E nem sempre, ao longo desses anos todos de trabalho, você percebe que a sexualidade deles tá definida. Eu acho que entra, aí, nessa questão, muita curiosidade, muita experimentação. Muita experimentação, principalmente, com relação a sexualidade. Esse incentivo seria a forma como você aborda o assunto. Você acabar direcionando... conduzindo... induzindo a sexualidade desse aluno. Eu acho que isso não pode acontecer nunca. Eu acho que a decisão é pra ele. Você tem que colocar os pontos, e a decisão é sempre pra ele, é sempre pra pessoa que tá envolvida.</p> <p><i>- Você acha que, de alguma forma, essa indução pode ser feita pela escola? - Não pela escola. Mas pelo profissional que tá tratando o assunto.</i></p>	<p>Escola deve abordar a temática como esclarecimento</p> <p>Sexualidade como uma decisão, uma escolha, que pode ser induzida pelo educador.</p>
Carlos	<p>As pessoas têm aquele discurso, as vezes até a gente acaba reproduzindo, que educação vem de casa. Respeito as questões, principalmente ligadas a ética e a moral. Mas a escola é o lugar onde você pratica tudo isso. [...] Primeira coisa é a gente esclarecer determinadas coisas de senso comum que são trazidas as vezes do ambiente familiar, social, dessas questões relacionadas a sexualidade e gênero... mudar alguns estigmas, alguns preconceitos que eles têm em relação a determinados assuntos... e principalmente, acho que a função da escola é combater preconceito. É a gente mostrar pra eles... porque não é só ensinar, é mostrar, tem que vivenciar, que a sociedade ela é diversa, culturalmente. [...] A gente tem que mostrar pra eles que a cultura deles é muito maior que isso, que a sociedade que eles vivem, que o</p>	<p>Escola enquanto espaço de sociabilidades e manifestação de culturas e formações familiares.</p> <p>Escola deve desconstruir estigmas e combater preconceitos.</p>

	ambiente que eles vivem, é maior, vai além, e que no final você tem que aprender a respeitar os outros. O mundo é diferente. Ser diferente é normal. Então isso é preciso. Eu acho que, talvez, a escola seja o melhor local pra fazer isso, porque a escola não vem embutida de preconceitos. [...]	Escola deve ensinar a conviver em diversidade. Considera a escola sendo neutra, sem preconceitos.
Daniela	Eu acho que a escola tem que estar aberta pra isso. Pra não identificar enquanto policiamento, mas de perceber os alunos, nas suas necessidades. Eu acho que ela tem que ajudar. Ela tem que caminhar junto. Dar o apoio que eles necessitam. Porque eu acredito que deve ser algo bem difícil. Eu tenho até uma amiga que o filho dela é trans. Ele fala que desde pequeno já sabia que ela era trans. Talvez não com essa nomenclatura. Mas sabia. E aí ela veio compartilhar isso com a família depois dos 25 anos. E eu acho assim, se a escola estivesse aberta para perceber isso, talvez ela teria evitado muito mais sofrimento, do que hoje enquanto adulto, assim... Eu acho que proporcionar mais debates em relação a isso. Fazer com que os alunos entendam que isso não é um bicho de sete cabeças. Que isso não é pecado. Que isso não é algo ruim. E isso é ele, é ela. Isso faz parte dela. E não vai mudar simplesmente porque a sociedade não aceita. Acho que a escola deveria proporcionar esse tipo de debate. [...] Eu vejo os meus alunos. Alguns em crises existenciais. Não só por causa da orientação sexual dele ou das questões de gênero. Mas questões assim de não ter sentido pra viver. Alunas que se cortam. [...] Às vezes a escola ajuda a encaminhar pra unidade de saúde, marcar um psicólogo. Marcar um psiquiatra.	Escola deve abordar a temática  Escola deve perceber e acompanhar o desenvolvimento da identidade sexual e de gênero dos estudantes  Escola deve dar apoio psicológico aos estudantes  Escola deve proporcionar o debate para reduzir/desconstruir os preconceitos
Eleonora	A escola ela tem um papel muito importante pra isso, muito importante. Só que, eu acredito que não são todos os professores que estão abertos a esse tipo de trabalho, a esse tipo de discussão.	Escola tem papel importante sobre a temática. Professores não estão abertos a trabalhar a temática
Francisco	Eu acho que o papel da escola seria no sentido de orientar, de trazer informação pro aluno mais no sentido talvez fisiológico, biológico. Eu acho que a questão de identidade ou dessa exploração que ele possa fazer da sexualidade, talvez é uma coisa mais pessoal, da pessoa mesmo, do aluno, não sei se a escola, na minha visão, não sei se ela poderia interferir nessas questões. Por exemplo, valores. É certo ou não ser homossexual? Eu acho que já envolve a questão, primeiro, do meio, da família mesmo, de onde ele vem, dos princípios familiares que ele vem, envolve uma questão também de, eu não diria política, mas acho que da própria opção da pessoa. [...] Hoje você tem muitas leituras no sentido de que existe uma interferência inclusive biológica, genética, talvez não de todos, mas talvez existe um pequeno grupo hoje de homossexuais, que existe até uma questão genética que interfere na hora dele optar. Dele fazer a identidade, ou dele mesmo se descobrir. Ao passo que existem outras leituras que dizem que não, que vai ser mais do meio cultural, do meio sociocultural que ele vive. Então eu não tenho essa resposta clara ainda.	Escola deve orientar e informar do ponto de vista fisiológico e biológico  Questiona se a escola pode lidar com questões de identidade sexual e de gênero  Fica em dúvida entre ser a sexualidade uma escolha com interferência genética ou construção de identidade

Gabriel	Eu acho que a escola tem a função, inicialmente, de acompanhar o desenvolvimento, nesse sentido, da criança e do adolescente [...]. Caso ela tenha ferramentas, caso ela seja instrumentalizada para isso, ela orientar o aluno em determinados assuntos [...]. Por exemplo, a gente vê em muitos casos que o jovem, se ele é homossexual, a menina ou o menino, ele normalmente fica mais quieto, retraído, não sei se é algo deprimido ou depressivo, e aí eu acho que a escola pode orientar ele nesse aspecto. Caso ela seja capacitada.	Escola deve ser capacitada para acompanhar o desenvolvimento e orientar os estudantes
Henrique	Acredito que a escola, como formadora de cidadãos, como é previsto na própria constituição, ela tem a função precípua de formar o cara e as moças, e pessoas que sejam conscientes dos seus deveres enquanto cidadão e das suas limitações enquanto cidadão também [...]. O sujeito precisa sair da escola sabendo que existem pessoas diferentes, que a heterossexualidade não é uma coisa natural, ela é uma construção social, e cabe a escola, sim, desconstruir. Então, criar a consciência de respeito mútuo entre as pessoas, da mesma forma como tem que conscientizar com relação a vida sexual [...]	Escola formadora de cidadãos conscientes de seus direitos e limitações, do respeito a diversidade e desconstruir padrões
Ian	De orientar, de esclarecer, de formar. [...] isso é tema curricular né. Porque quando você fala em palavras como diversidade, respeito a convivência diversa, exercício da cidadania... como é que não vai passar por essas questões se elas estão aí, gritando, na sociedade? [...] E como que a escola vai ficar omissa, né? Acho que o papel da escola é orientar, a partir das questões práticas, não ficar trazendo coisas que não tão ali no contexto deles [...] até porque você choca e cria polêmicas, e isso nunca é bom nos dias de hoje, então, nossa, isso tem que ser evitado ao máximo, porque senão você não atende a finalidade de formação, né. Agora, a partir do momento que tem alguém sofrendo bullying, ou se sentindo down ali naquele ambiente, porque a sua orientação de sexualidade, de gênero, não é aceita naquele grupo.	Escola deve orientar e não ser omissa, pois isso está no currículo e na convivência em sociedade, mas não deve criar polêmicas. Deve intervir em caso de bullying. Escola deveria abordar isso de forma mais prática e contextualizada.
João	A escola, historicamente, ela civiliza. Ela coloniza os corpos. [...] Dentro do ambiente que temos, a escola poderia propor espaços de diálogo, pontes entre o eu que se descobre na infância e as possibilidades da descoberta que ele tem e que foram diagnosticadas. A escola poderia ser menos autoritária não só em dizer, por exemplo, que o menino é menino e menina é menina. [...] A função da escola é respeitar o indivíduo na sua capacidade de construir identidade. E a identidade é dele, não é da escola. Então, a escola é o ambiente onde a alteridade deve ser feita de maneira respeitosa.	Salienta uma bagagem histórica de controle. Escola deve respeitar a individualidade e a construção de identidades na convivência
Leonardo	Deveria ser uma experiência humana, uma experiência ética. [...] A escola pública nasce com esse propósito de formar cidadãos. Depois, Adorno e Horkheimer, eles vão dizer que a única função da educação é impedir que Auschwitz se repita. A função da educação é só instrumento de <u>desbarbarização</u> . Instrumento de <u>sensibilização</u> também. De humanização. [...] Mas cada vez mais ela se torna instrumento burocrático, administrativo, voltado pro mercado e controle social.	Escola deveria ser mais humana e gerar sensibilização.  Escola ainda é burocrática e controladora.

Marco	A função da escola é justamente debater sobre isso, conversar sobre isso, pensar sobre isso. Porque não é algo já definido e pronto. Justamente é construído em sociedade. [...] os professores levarem essas temáticas pras suas aulas de forma transversal, porque isso acaba aparecendo de forma transversal e debater isso de forma democrática, buscando entender a fonte dos argumentos que eles trazem, como que é esses referenciais que eles trazem [...] A escola tem o papel de desconstruir esses padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Mas a escola é feita por seres humanos, e as vezes pessoas que são de outras gerações e outras formações, e a escola acaba não dando conta disso.	Escola deve dialogar de forma transversal, e desconstruir padrões. Outras formações e gerações de professores podem ser um impedimento para isso.
Naiara	Eu acho que a função da escola, primeiro, é <u>esclarecer</u> . Quais são as possibilidades, quais são as... os... é esclarecer, gente. Eu não sei formular. [...] Tentar explicar é muito complicado. Porque eu lembro que eles sentem, eu lembro o quão aflitos e frustrados eles ficam durante todo esse processo de transformação que eles têm durante a adolescência. É muito difícil.	Afirma que a escola deve esclarecer sobre, mas não detalha ou desenvolve como ou em quais aspectos fazer isso.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 6 – Sobre o papel do educador com relação a sexualidade e ao gênero

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	[...] A minha importância pra eles é, na medida do possível, tirar as dúvidas sobre o assunto. Colocar pra ele a minha formação sobre esse assunto, mostrando o que que ele pode encontrar pela frente, e deixar que ele decida. [...] Então, colocar pra sala todas as coisas que ele pode vir a enfrentar por conta do que ele tá direcionando pra vida dele. Do que ele quer direcionar pra vida dele. Do que ele acha que ele é. [...] Os preconceitos que ele vai encontrar a hora que ele se anunciar pela orientação sexual dele, pela questão de gênero. E são muitas as barreiras que uma pessoa homossexual encontra. Muitas. Dentro da família.	Esclarecer Enfatiza as dificuldades de se assumir a identidade sexual
Carlos	A primeira coisa em relação ao papel do educador é não propagar estigmas e preconceitos. [...] você vê que aquele assunto é urgente dentro da sua turma, você tem uma obrigação. [...] Onde ele vai poder romper com qualquer preconceito, com qualquer pensamento errado se não for na escola? E de que forma?	Combater preconceitos. Esclarecer/abordar.
Daniela	Eu acho que a gente teria que estar mais atento às necessidades dos alunos. Estar mais aberto pra esse tipo de discussão. Em sala de aula. Tentar romper os preconceitos que existem entre eles mesmos, entre os alunos, e talvez entre nós, professores. Porque a gente sente que alguns professores ainda têm um certo tipo de preconceito.	Esclarecer. Discutir. Combater preconceitos.
Eleonora	[...] eu, quando estudei, (a sexualidade) era algo muito vinculado a ciências. Hoje, é um leque muito maior. [...] Então não deveria ser somente o professor de ciências a trabalhar, até mesmo porque envolve muitas questões. [...] E a gente ouve discurso de professores, que ainda têm uma cabeça muito fechada. E distorcem as coisas [...] Ele acha que	Reduccionismo do tema. Esclarecer de forma ampla, em mais áreas do conhecimento.

	falar de sexualidade na educação infantil tá estimulando alguma coisa. [...] Deveria ser um trabalho em conjunto.	
Francisco	Eu acho que ele tem um papel importante [...] no sentido de esclarecer e de informar e também de criar uma tolerância nesse sentido. [...] Do ponto de vista médico, o corpo dela já tá formado, já tá preparado pra isso. Agora, do ponto de vista psicológico, como é que ela tá absorvendo, apreendendo tudo isso, como que ela tá lidando com toda essa situação? Então eu penso muito no sentido de informá-los, de esclarecê-los em relação a isso. E principalmente da questão da prevenção [...] O que eu percebo nos últimos anos, é que a quantidade de alunos e alunas homossexuais aumentou muito nos últimos anos. Eu acho porque eles vieram a se assumir de uma forma completa e pública muito maior do que antigamente. Então talvez sempre houve esse número, esses números não mudam muito, mas a gente tem conhecimento disso hoje de uma forma muito maior do que tinha antigamente. [...] Porque muitos deles falam "ah professor, não tenho amizade com aquele cara porque ele é gay". Como se fosse uma doença contagiosa.	Esclarecer. Prevenção de doenças. Saúde mental para lidar com a vida sexual. Combater preconceitos.
Gabriel	Acho que o educador, inicialmente, ele é o responsável por observar essas mudanças. Caso ele seja capacitado para isso, ele também pode ser um dos responsáveis, digamos assim, ou uma das ferramentas que vai orientar esse aluno, nessas questões. [...] Por exemplo, quando o aluno fica deprimido por essas questões.	Observar mudanças. Orientar. Atentar-se a questões de bullying por sexualidade e gênero.
Henrique	Ele (o professor) é fundamental, ele tem que ser preparado, não só pela escola, mas pela diretoria de ensino, e de todos os órgãos que estão relacionados a educação, ele tem que ser preparado pra tocar nessas questões. Porque o modo como o professor vai ministrar esses conteúdos, o modo como ele se coloca, se posiciona, com relação a esses assuntos que são polêmicos, isso vai refletir em consciência ou não dos alunos. Entende? Então, ele é fundamental.	Esclarecer. Atenta para o preparo/formação do professor para isso.
Ian	Estar atento. O tempo todo você tem que estar com a antena ligada [...] ali pra perceber uma falha, uma situação, ali numa interação entre eles [...] E aí a sexualidade é só um dos itens, na verdade você tem que tá atento a tudo o que diz respeito as questões relacionais, sociais, entre eles, em todas as idades. [...] E numa dessa aí [...] talvez você contribua pra uma desgraça a menos. É muito normal hoje o adolescente tá se estileteando. Ele se cobre com blusa e tal, e tá metendo o estilete nos braços porque não tá aguentando determinado tipo de pressão, se sente abandonado [...]	Observar Perceber problemas relacionados a preconceitos.
João	Professor, ele tem uma função dentro da escola que é mediar os conflitos entre os alunos e as realidades individuais a esse espaço que, em tese, deveria ser de respeito. Então, o professor tem como função produzir espaço pra que essa alteridade/construção das identidades possam acontecer.	Mediação de conflitos e realidades. Promover espaços de alteridade.
Leonardo	Ser sensível a essas questões, ouvir e promover o debate. É isso que quem trabalha com escola deveria fazer. Era promover o debate e a reflexão sobre essas questões. Isso não acontece.	Mediação Percepção Abordar

Marco	O papel do educador é debater isso sem preconceito. É uma coisa que me incomoda muito, ver alguns colegas que trazem valores muito pessoais, estabelecem julgamentos e acaba interferindo as vezes até de forma negativa na formação desses jovens, trazendo valores religiosos e morais que atrapalham justamente um processo de reconhecimento de identidade, de aceitação...	Abordar sem preconceito. Não interferir nos processos de identidade com julgamentos morais próprios.
Naiara	O papel dele é propiciar a reflexão acerca do gênero e da sexualidade. Eu acho que ele tem que propiciar esse espaço, principalmente, seja dentro de sala, ou fora, em conversas pessoais.	Promover a reflexão sobre o assunto.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 7 – Se constatarem mudanças no papel da escola no que se refere a sexualidade e ao gênero ao longo dos anos

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	A escola trata esse assunto, hoje, né! Antigamente isso não era tratado. Isso não era aceito. Isso não era considerado a possibilidade... Nós tivemos, há uns dois meses atrás, um beijo homossexual na novelinha das seis. Eu queria que você visse na sala dos professores o "trupé" que foi essa cena. Não só na sala dos professores. [...] Na forma de tratar o assunto, porque ele era visto com muito preconceito. Hoje já não é mais, né, atualmente. Nossa vice diretora, ela é homossexual.	A presença do assunto. Há resistência dos professores. Manifestação da sexualidade é presente atualmente.
Carlos	Se a gente pensar em escola, no geral, eu acho que ainda é falho. A gente percebe claramente que em algumas escolas, alguns professores, existe essa preocupação. Mas se a gente falar que todas as escolas, que todos os professores já aderiram, não. É um assunto que a gente vê que tá mais presente, se for comparar... os assuntos de sexualidade e gênero que eu tive na minha época, na minha formação, com os que eu trabalho agora, agora tá muito mais presente. Isso é nítido. Mas não é em todo lugar, não é em todas as escolas que praticam isso. Já trabalhei em outras cidades, outras escolas em que os professores meio que fogem de assuntos ligados a sexualidade. [...] O discurso também mudou. Principalmente nos materiais ou mesmo nas aulas que se tinha antigamente, quando você falava de alguns temas de sexualidade que estão mais presentes na educação... É gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, questão das ISTs, o discurso era muito biológico. Era doença pela doença. Gravidez pela gravidez. Você não abria um debate, você não envolvia discussões sociais, éticas, morais. E hoje eu vejo que isso tá mais presente. Essa abrangência. [...] Eu acho que o público é diferente. As pessoas são diferentes. A maneira como as pessoas recebem informação se tornou diferente. [...] Por exemplo, quando a gente trabalha a questão da AIDS com os alunos, por que você tem que levar a questão da AIDS não só para o que acontece no sistema imunológico, a questão da doença em si? Tem que debater preconceito contra o aids, qualidade de vida, a questão da inserção dele no ambiente social. Porque a minha geração, ou até as gerações que viram	Presença atual do assunto. Ainda é falho. Resistência de escolas e professores. Concepção mais ampla do assunto no discurso e nos materiais didáticos Contexto atual, a dinâmica e o acesso a informações permitem maior abrangência do assunto.

	antes, teve um discurso biológico pra aprender a ter medo. E o que acontece... hoje, eles não têm medo. Eles sabem. Eles convivem com isso.	
Daniela	Por mais que esse tema ainda é meio que tímido, a gente ainda consegue trabalhar esse tema. Não é um tema ainda aberto que a gente consegue discutir de uma forma mais ampla, que a gente tá diariamente discutindo isso. Até, se você pegar os currículos, eles vêm, mas ainda de uma forma meio que tímida. Antes, na minha formação, a gente não podia nem conversar com o professor. [...] De ter alunos que hoje conseguem falar claramente que são gays, que são lésbicas, que são bi... Antigamente a gente nem abria a boca pra isso, né. [...] Algumas meninas namoram na escola... [...] Eu acho que isso foi se dando de uma forma natural. Pode ser que a mídia favoreceu isso, a construção desse caminho. [...] Eles se sentiram livres. Acho que isso começa dentro de casa. Acho que a partir do momento que ele consegue expor as suas ideias, ou aquilo mesmo que ele é, dentro de casa, então ele tem mais segurança pra colocar isso pra fora. Também tem o caso de que eles são fora, mas dentro de casa tem que ser aquele que a família sempre desejou que fosse.	Presença do tema. Presença ainda tímida, pouca. Acesso à informação. Maior expressão e manifestação da sexualidade. Escola como lugar para manifestar sua identidade fora de casa.
Eleonora	O que eu lembro da minha época quando eu estudava era isso. A gente tinha esse contato na escola. Eu nunca tive esse debate em casa. Então imagine a geração mais velha do que eu. [...] E é justamente esse debate que a gente tá tendo, tá minando, que você falar de sexualidade tá estimulando alguém a fazer sexo. E é totalmente o contrário. Você conscientizando, você tá ensinando, é prevenção, e tudo mais. Quando na nossa época professor levava todos os métodos contraceptivos em sala de aula: preservativo, anticoncepcional. Apresentava pro aluno. E hoje a gente pisa em ovos. Com essa história de Escola Sem Partido a gente fica "pra onde cê vai?", né? A escola pública tá uma relação muito complicada, nesse quesito da sexualidade, no quesito de você falar sobre qualquer assunto que envolve política. Sabe, então, eu vejo um retrocesso.	Retrocesso. Ausência do tema em casa. Escola como oportunidade. Contexto atual político torna mais difícil.
Francisco	Houve uma mudança e uma mudança positiva. Principalmente na questão do preconceito e da discriminação. Isso houve uma mudança sim. Agora, algumas variáveis ainda deixam o panorama muito diversificado. Por exemplo, a forma como a gestão lida com isso. A própria questão religiosa da escola, da orientação da escola, ou da própria gestão, do diretor ou da diretora, isso interfere bastante. Mas de uma forma geral, na questão da informação, da convivência, e do preconceito, que eu acho, da discriminação, que eu acho que é talvez a principal questão hoje da diversidade de gênero, a luta da diversidade de gênero, avançou bastante. Melhorou muito, houve sim uma mudança. Em relação ao preconceito e uma aceitação maior. [...] Querendo ou não, as gerações atuais nunca tiveram tanto acesso à informação. Isso ajuda bastante. Eu acho que ele vê um exemplo próximo dele. Então o aluno que dança, tem o menino e tem o homossexual, então ele convive junto os dois. E as vezes o homossexual, ele não vai querer ter um tipo de	Gestão como barreira: há interferências religiosas/morais da gestão da escola. Há mais aceitação com relação a preconceitos. Acesso à informação e a convivência com lgbts gera representatividade e quebra de preconceitos.

	relação com o aluno que é heterossexual, porque ele sabe que é hetero. Então eles convivem junto, "pô, o cara é igual eu".	
Gabriel	Não. Porque eu acho que ainda é um assunto muito tabu, acho que é um assunto que os professores ainda têm muito preconceito embutido neles, porque eles foram educados, depois formados num ambiente onde não tinha esse assunto sendo abordado, então eu não percebo grandes mudanças não. Estruturalmente falando, né. Existem professores que individualmente, a gente vê, a gente percebe, que conseguem abordar esse tema e trabalhar com algumas atividades. Mas não sei se isso chega a ser uma mudança estrutural não no sistema de ensino.	Não constata. Resistência e preconceito entre os professores e formação sociocultural deles. Mudanças: ação individual de alguns professores.
Henrique	Eu vejo a medida que quando eu era aluno esse tipo de assunto não era discutido, e hoje eu enquanto professor, e junto com alguns outros companheiros, nós fazemos questão de discutir essas relações. Então, mudou. Mas não sei se isso, necessariamente, é o papel da escola enquanto ela se propõe, ou se é algum grupo de professores e pessoas mais, talvez, progressistas, dentro da escola que se prestam a fazer. Então, a escola em si eu não vejo mudança. Acredito que porque, hoje em dia, dada a facilidade em que circulam as informações, o passar do tempo vai criando consciência em algumas pessoas de alguns preconceitos que eram tidos como comuns, e que hoje não são aceitos mais.	Presença do assunto. Não vê mudança na escola, mas nos professores. Acesso à informação gera conscientização.
Ian	[...] a escola mudou, hoje se fala dessas questões. Agora, ainda falta muito. A escola ainda é tradicional, é burocratizada [...] você vai ver que ainda o pessoal tá nessa de atender as demandas burocráticas, e de repente receber lá o seu bônus, ou simplesmente não ter enchêção de saco. [...] Então acho que nosso grande problema, olhando por outro ângulo, não é a instituição escola, mas é a mentalidade nossa enquanto povo. Que eu acredito que possa ser mudada via educação, mas isso é serviço pra algumas gerações. [...] O fato é que a escola ainda vai ter que se adequar aos novos tempos. [...] Então, se eu comparar com a minha infância, com os dias de hoje, hoje existe um discurso mais intenso, mais frequente de tolerância, de respeito. Não é a mesma coisa. Na própria sociedade, não é só na escola. Não é a mesma coisa um homem hoje mexer com uma mulher na rua do que quando eu era adolescente. É mais difícil e fica mais... a sociedade tá mais madura de perceber "olha, alí está um zé ruela". [...] A escola tenta acompanhar essa mudança. A sociedade tem mudando e a escola tá indo a reboque. Não tá sendo uma mudança feita exatamente pela educação. A educação formal eu acho que não tem exercido grande influência. Exatamente porque a escola precisa ser mais dinâmica. A escola formal, educação formal precisa ser revista. Mas talvez a educação que ocorre nos espaços não formais, e aí nós podemos incluir os meios de comunicação, internet e tantas outras coisas, tão conseguindo impactar mais a sociedade. Como a sociedade tá aceitando e tá condenando por exemplo eu discriminar o gay, então eu também vou respeitar aqui na escola. Mesmo eu professor, eu diretor, eu coordenador sendo homofóbico, vou esconder aqui o meu preconceito porque tá pegando mal. Antes eu chegava na sala de aula podia chamar o aluno de	Presença do tema. Burocracia escolar é impedimento. Acesso à informação e educação não formal. Sociedade mudou. Escola não acompanha no mesmo ritmo. Existência de preconceitos ocultados.

	viadinho e ele ia ficar quieto. Hoje já não rola mais.[...] Então a minha geração é uma geração que tá tendo que fazer uma troca de chip aí né, trocar o estepe com o carro andando. Alguns conseguem fazer isso com mais facilidade, e outros travam. Agora, visivelmente nas novas gerações, isso já não é uma questão, não é um problema. Porém, não quer dizer que eles não tenham preconceito. Longe disso.	
João	[...] era muito comum piadas (nos anos 1980 e 1990), hoje, tidas como homofóbicas, naquela época certamente também o eram, contudo, a permissão e a naturalização dessas piadas como algo normal... Hoje em dia isso é um absurdo, hoje em dia isso é crime. Penso eu que a inserção de um chamado politicamente correto invadiu o ambiente escolar. Nos últimos 10 anos você já não tem essa mesma conduta sendo repetida, né. Isso é ótimo. É ótimo porque você coíbe um discurso ditatorial, normatizador, heteronormativo pra outras práticas sexuais. Sobre gênero ainda acho que é novidade [...], que a coisa ainda tá começando a chegar na escola. Contudo, se há uma mudança no papel que deve ser desempenhado... eu acredito que a escola tem mais consciência do papel dela enquanto construtora deste espaço para as alteridades. Tanto é que, se a escola tem mais consciência, os políticos vão agir nela pra produzir cidadãos heteronormativos. No caso, colocando o “escola sem partido”, que de partido, inclusive, o projeto não tem nada. A questão era mesmo sexualidade e gênero, e por aí vai.	Mudança na sociedade. Não aceitação atual de manifestações homofóbicas e preconceituosas. Escola como instrumento (perverso) de construção de identidades.
Leonardo	Eu acho que quanto mais lgbs se identificam e têm reivindicação, a escola deveria ser sensível a isso. [...] Mudou bastante por causa da demanda. Os lgbs se colocaram, eles não conseguiram um grande empoderamento, mas, conseguiram um empoderamento, e conseguiram fazer valer suas demandas. Não só como um grupo organizado, mas você vê isso também na individualidade das pessoas. As pessoas não tendo tanta... embora exista... constrangimento do que eles são ou não são. E acho que a escola é um lugar privilegiado que daria espaço pro estudante ser ele mesmo. Mas isso não acontece.	Escola não mudou, mas mudou o contexto: empoderamento e manifestação lgbt.
Marco	Hoje se eu for colocar quando eu estudava, é muito diferente. A juventude enfrenta, enfrenta sem medo. [...] era impossível 2 meninos ficarem, ou 2 meninas ficarem, andarem de mãos dadas, ou assumir publicamente a sua sexualidade, a sua orientação sexual, a sua identidade de gênero. Isso era muito difícil. Impossível. Hoje eles já chegam e se colocam: "eu sou bi", "eu sou gay", "ah, eu tô me descobrindo". Mas ele consegue falar isso abertamente. E sem ter uma escola tão repressora. [...] Então, hoje, a coordenação, a direção, e outros professores, tem aqueles que têm uma visão mais progressista. Mas tem aqueles que ainda são presos a suas questões morais e religiosas. Mas ainda assim, mesmo com tudo isso eles se controlam. Eles não vão... eles podem fazer o comentário "você tá se afastando de Deus", mas eles não vão fazer nenhuma atitude de represália em relação a isso. Então tem uma mudança muito grande. Muito grande. [...] Agora, pensando, desde quando eu comecei a atuar, trabalhar. Aos poucos a gente vem tendo uma abertura maior pra poder falar	Mudança na sociedade, demanda trazida pelo jovem. Escola está mais aberta. Impedimentos morais de alguns professores. Contexto mudou: manifestação e empoderamento lgbt. Acesso à informação. Referências e representatividade atual.

	sobre isso. Mas tudo isso é forçado por conta das demandas que o jovem vem trazendo. [...] Então, você tem grupos do Facebook que faz amizade [...], leva isso pro Youtube, começa a fazer vídeo... [...] E aí essa nova geração começa a ter o que? Referências. Então, esses adolescentes, esses jovens, então muitos deles já assistem canal Põe Na Roda, acompanha a Lorena Fox que é drag... Esse grupo se junta e começa a dar valor pra produção que é cultural, então começa a exaltar as drags, então você tem Pablo Vitar se destacando, Gloria Groove... Então você começa a ter personalidades a quem você se mira. Então, no caso de gays afeminados, que são gêneros não binários, na hora que eles têm um Pablo Vitar indo fazer show na Europa, nos Estados Unidos, isso é uma grande referência pra eles.	
Naiara	Existem mudanças teóricas. Existem leis que dão certo respaldo pra esse tipo de discussão dentro da escola, sobre diversidade, sobre questão de gênero, sexualidade, só que a prática é muito diferente. Eu acho que por mais que a gente tenha avançado em termos legislativos, a estrutura da sociedade ainda, e das instituições públicas, são as mesmas. Não mudou. Ainda há muita resistência em falar e discutir sobre, ainda há muito preconceito em lugares que não deveria existir, que é a escola. Então, houve mudanças, e houve mudanças sociais, só que... houve mudanças sociais por parte dos alunos, mesmo, [...] essa geração que vem um pouco mais consciente do que são.	Considera avanços legislativos, mas não na sociedade e na escola: resistência e preconceito na escola em lidar com o assunto. Os alunos mudaram: manifestação da sexualidade.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 8 – Sobre a existência de dificuldades e problemas encontrados pelos professores com relação à temática sexualidade e gênero no ambiente escolar

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	Não. Eu não. Da minha parte não. [...] Sim. Dificuldade com relação ao preconceito que eles apresentam sobre o assunto. Porque eles rotulam o colega com a maior facilidade, maior naturalidade. Então essa é a dificuldade.	Preconceito dos alunos.
Carlos	Encontro. O maior problema pra se trabalhar determinados assuntos em sala de aula, não é só pra sexualidade e gênero, tá em relação ao material que você trabalha. O assunto surgiu, você fica pensando "qual texto eu levo pra ser discutido?". Uma reportagem? É isso? Como que eu desenvolvo? Qual atividade eu poderia atingir esse objetivo? É difícil a gente pensar nisso porque a gente não teve formação pra isso. Ampliar esse discurso pro social, pra questão de preconceito, pra valores, eu fui aprendendo ao longo da profissão, por leitura própria, ou em cursos que eu fiz. Qual recurso didático eu posso utilizar pra tentar atingir os objetivos que eu sei que são necessários. Em relação a turma, aos alunos, eu acho que nunca teve problema. Nesses 10 anos que eu dou aula, quando surgiu esse tipo de assunto, nunca foi um assunto que imprimiu resistência neles. Nunca teve depois problema com pai vindo reclamar ou porque a família é religiosa. Pelo menos é uma realidade da escola aqui que eu trabalho. [...] Eu acho	Material didático. Formação. Recursos didáticos. Limitação da temática.

	assim, a maior dificuldade seria realmente em relação aos recursos metodológicos, ou seja, como você trabalha.	
Daniela	Da minha parte, não. Alguns alunos são mais receptíveis, outros não. Alguns não vão aceitar devido a sua religião, o seu modo de pensar mesmo. [...] Tinha uma turma em 2015 que não aceitava. Um grupo de meninos. Toda vez que a gente falava era uma resistência, falavam que não tinha necessidade, que não aceitava essa realidade. Mesmo o movimento feminista, quando a gente discutia em relação a isso, eles também não aceitavam, porque eles eram totalmente machistas. Nem discutir. E quando discutiam, vinha com forma agressiva. Se você ampliasse a discussão era capaz de sair até guerra.	Resistência dos alunos. Não aceitação de discussão sobre feminismo.
Eleonora	Do que eu sempre trabalhei, não. Eu sempre trabalhei questões ligadas ao feminismo. Não tive nenhuma dificuldade em relação a isso, não. A gente sempre fez vários trabalhos ligados a ascensão da mulher, ao feminismo, a história da mulher ao longo do tempo. Mas eu te digo que atualmente, ainda fico pensando se, como colocar alguma coisa, como trabalhar, e se eu não vou arrumar problema também. [...] Com esse professor que eu te contei... professora, né. Ela é trans. Nós tivemos um caso de homofobia. E um aluno questionou "o que que o professor é? É homem? É mulher?". Como eu te disse, eu corto na hora. E nessa sala nós temos duas alunas que são surdas, mudas. e tem uma intérprete de libras. E a intérprete falou que o professor em questão era gay, que aquilo era uma doença. Eu acho que a intérprete era evangélica, e aí falou que era uma doença, que tinha cura. Chegou pro coordenador da escola depois e falou "olha, aconteceu assim na sala. Eu falei isso". E realmente, ela falou o que tinha acontecido. Não achou que ela tava errada. E o coordenador ficou assim, espantado, olhando pra ela, e tudo bem, ele falou "como que você fala isso?". No outro dia ela apareceu com um calhamaço de notícias falando da cura gay, como se ela tivesse a razão. Eu sei que o coordenador encaminhou tudo isso pra secretaria, porque ela era contratada, ela não era concursada, mas até onde eu sei, não virou nada. O professor ele foi... professora, foi constrangida. Não virou nada. Tá vendo? Daqui a pouco é com outro, e aí? Então essas coisas, sabe... chateia, porque o próprio coordenador da escola é gay, é casado, tem 2, os 2 são. Entendeu? Então, a gente tá numa sociedade que ninguém pode ser conivente com isso.	Não há dificuldades. Trabalha feminismo. Mas não cita temática lgbt. Mas há receio próprio em ter problemas devido ao contexto atual. Resistências morais e religiosas, e manifestações homofóbicas por um funcionário da escola, e não houve uma resolução da escola para esse problema.
Francisco	Muita. Principalmente por conta dos valores religiosos. Você tem alguns movimentos hoje, aqui em Ribeirão Preto, [...] aonde eles querem que a escola não faça mais esse papel de informar, de promover a igualdade da diversidade de gênero [...]. Eu sinto um certo receio de talvez haver uma perseguição, de talvez tentarem [...] deslegitimar o meu trabalho por ter abordado o assunto. [...] Então eu acho que talvez uma visão religiosa é o maior entrave que eu tenho hoje [...]. Ano passado a gente teve problema. De um aluno que tava sofrendo preconceito por parte de um grupo de alunos. Isso foi a vias de fato, eles agrediram o rapaz, o rapaz homossexual. Foi uma coisa que me chamou atenção. E na	Interferência religiosa e tensão de movimentos conservadores. Problema de agressão por homofobia. Gestão orientando a não abordar o tema para evitar problemas.

	<p>questão da sexualidade, esses que eu te falei. [...] Já encontrei dificuldades de gestores que pediram inclusive no planejamento do início do ano pra a gente evitar de abordar esse tema e pedir pra eles se dirigirem a professora de ciências. Eu acho que pela questão da discussão e pelos valores ainda, pela questão religiosa. A diretora disse que ela não queria problema com a diretoria de ensino, e tudo o mais, porque tava uma discussão muito grande. Alguns professores estavam tendo problemas com pais nesse sentido, mas eu acho que ainda era questão religiosa dela e moral mesmo.</p>	
Gabriel	<p>Quando eu estava no ensino público, não. Na rede privada, sim. [...] Existe uma resistência bem forte principalmente dos alunos, meninos, né, em tratar essas questões de sexualidade, em qualquer faixa etária. Foi essa situação que eu já falei anteriormente de um aluno que ele era assumidamente homossexual, e aí ele era alvo de violência, de chacota, de bullying, e aí ele respondia essas situações com violência. [...] A primeira [dificuldade] é porque eu não enxergava que eu tinha formação pra abordar esses temas. Pelo fato talvez de eu achar que eu não tinha formação pra abordar esses temas eu também achava que muitas vezes não havia necessidade, e além de eu achar que eu não tinha formação, e que não tinha necessidade, não existia cobrança pra trabalhar esses temas nem material. Então de certa forma, é um tema que... meio fantasma né. Que tinha necessidade, que existiam grupos que precisavam conversar sobre esse tema, só que isso não era trabalhado. Eu acho que durante o tempo que eu trabalhei aí, de 2012 a 2015, eu abordei esse tema, nesses anos todos, umas 4 ou 5 vezes.</p>	<p>Não houve dificuldades na rede pública. Resistência à temática. Problemas de bullying em aluno homossexual. Falta de formação. Não enxergava necessidade de abordar o tema. Não havia cobrança nem material sobre o tema.</p>
Henrique	<p>Olha, não encontro. Dentre todos os temas, eu coloco vários, inclusive referentes a sexualidade e a questão de gênero. E os alunos se propõem a fazer. Fazem e nunca tive problema com pais. [...] Seriedade existe quando a gente discute machismo, os alunos são mais sérios. Quando você toca em assuntos da homossexualidade, os alunos, não é que eles deixam de discutir, não é que eles não fazem questão de fazer, mas é que as vezes soa em tom jocoso né. É só isso. São tabus né. Porque envolve a relação sexual entre dois homens, duas mulheres, e isso é um tabu. Gera um certo desconforto.</p>	<p>Não encontra dificuldades. Homossexualidade gera desconforto e tom de brincadeira pelos alunos.</p>
Ian	<p>Crônico, não. Pode ter havido ali, um caso ou outro isolado [algum caso de bullying]. [...] Acontece, mas muito rapidamente alguém intervém. [...] Eu não acredito que não tenha, só que, como existe essa vigilância o tempo todo, essa preocupação da escola, essa questão do suicídio, isso tem preocupado muito né, violência, e tem essa coisa de Suzano mais fresquinho né... meio que já tá todo mundo meio que atento. E aí um professor como eu, que entra pouco nas salas, acaba até fazendo pouco, proporcional a essas entradas. Como eu entro uma vez só por semana é muito fácil de eu nem ter visto o sujeito. [...] Em termos do tema, como os alunos recebem esse tema, não. [...] Eu imagino que é mais difícil [com alunos de ensino fundamental] porque o moleque não tem maturidade e você vai ter que tratar com ele coisas pras quais a princípio ele não estaria pronto. [...] Não tem jeito, você vai ter que abrir a caixa de ferramenta e "o fulano, vamo</p>	<p>Preconceito de professores. Contexto agressivo dos alunos influencia em lidar com sexualidade e gênero. Pouca frequência impede de visualizar problemas. Ressalta que é mais fácil abordar o assunto com alunos de ensino</p>

	pensa um pouco aqui agora, lidar aqui com umas questões". E aí não é fácil. Isso eu acho que seria mais difícil pra mim. Agora ensino médio... eu gosto inclusive de ensino médio porque eles têm condição de lidar com qualquer tema, até o mais imaturo deles, na hora que você chama mesmo ele abraça.	médio pela maturidade da idade.
João	[...] sei que em algumas escolas, hoje, você tem movimentos de conservadorismo profundos, que o professor as vezes se sente amedrontado de poder produzir espaços de discussão sobre gênero e sexualidade [...]. É possível também compreender que, pela resistência, há um movimento de manutenção das vitórias já conquistadas. E na verdade de continuação. [...] Nunca soube. Não tenho nenhum relato <i>[sobre problemas]</i> . Porque a minha postura me parece ser muito propositiva. Eu construo pontes, então eu não me sinto coibido nem castrado. [...] Eu não ataco o aluno porque eu não me sinto atacado. Mesmo que ele de fato esteja demonstrando uma irritabilidade com o tema proposto. É dele a irritabilidade, não é minha. Então como eu sempre trago pra ponte, eu nunca trago pro abismo, eu sempre tenho um espaço, e até hoje eu consegui... não vejo porque parar, porque me parece que tá dando certo... [...] A aula é pra ele saber que existe uma referência da qual ele pode utilizar. Naturalmente, defendendo os direitos humanos, que é a única coisa que eu gostaria que ele concordasse. Porque se ele não fizer isso ele vai ser preso (risos).	Existência de resistência e conservadorismo. Escola como espaço para manutenção das conquistas sociais. Postura e diálogo do professor pode proporcionar espaço para abordagem do tema sem criar problemas.
Leonardo	Vários. Meu projeto tá parado porque a diretora se incomoda em discutir essa questão. Ela ficou de analisar meu projeto pedagogicamente, eu passei pra coordenação, foi analisado pela direção, e ela mandou a análise pra supervisão. E ela acabou, não quer que ele mais aconteça. Além disso, os garotos eles sofrem a questão do uso de banheiro, a pressão que tem em cima do garoto trans, de usar o banheiro masculino, as meninas lésbicas, com a discriminação, entre casais heteros e casais gays. Os casais lgbs são levados pra sala da mediadora. Na semana passada duas meninas tomaram suspensão por causa disso.  - <i>Os casais heteros não tomam suspensão?</i> Não... eu nunca ouvi falar. [...] Parece que, da forma como eles falam, sobre os gays e tal, é hiper sexualizado. Sabe, que precisa ficar de olho. Uma menina tava constrangida porque a todo momento ela tava sendo seguida, toda vez que ela saía da sala pra ir no banheiro o organizador escolar seguia ela até a porta do banheiro. Professores que não respeitam o nome social, funcionário que não respeitam o nome social. Um garoto já falou pra mim, um garoto trans, de uma funcionária que não respeitou, chamou ela pelo nome de batismo. Umas meninas elas tavam indignadas com as pixações que existem no banheiro das mulheres. Sobre as meninas mais feias, as mais rodadas. [...] E elas estavam incomodadas. E fizeram cartazes e colaram pela escola. Cartazes sobre respeito, sobre visibilidade lgbt, homoafetividade... arrancaram os cartazes. Os que mostravam duas princesinhas da Disney se beijando, escreveram "abominação" e "aberração". Não escreveram só	Falta de estrutura/formação para lidar com a dor e problemas dos alunos. Resistência da escola. Interrupção de um projeto sobre sexualidade e gênero. Escola vigia, reprime e pune manifestações sobre lgbs. Dificuldade em preparação de aulas e materiais.

	<p>em um. Escreveram em vários. Os que restaram, abominação e aberração. Eu fui chamado na direção porque a diretora tava puta comigo porque eu não tinha avisado ela dos cartazes. Tem noção como isso é monstruoso? Ela tava preocupada com as meninas colando os cartazes, que falavam sobre respeito, não sobre os funcionários que escreveram "abominação" e "aberração". Porque quem fez aquilo foi funcionário, eles sabem quem é. Ela me chamou na sala dela porque ela queria saber por que eu não avisei ela. Ali eu percebi que era um caso perdido. Quando eu li abominação e aberração eu me senti na Alemanha na década de 1930. Em nenhum momento ela pautou isso, ou chamou os meninos pra conversar. Não tentou esclarecer pra escola. Ela falou que conversou com os funcionários... [...] Os meninos colocaram cartazes também no banheiro. Tem uma resolução do Estado de São Paulo que fala que o estudante trans ele tem direito a usar o banheiro com o qual ele se identifica, onde ele se sente mais a vontade. Ela arrancou. Ela falou que não era bem assim. Era uma resolução. Ela não debateu com os meninos. Só arrancou e "não é bem assim". [...] A pressão que a gente sofreu durante todo o nosso projeto foi sofrida. Inclusive sofrendo assédio moral da parte dela. Não só não apoiou como resistiu, boicotou, e agora ela tá tentando eliminar. É uma gestão que é profundamente homofóbica. [...] Ano passado uma estudante pensou em levar o grupo de capoeira do pai dela pra escola, o pai dela é mestre de capoeira, fazer uma roda de capoeira no dia da consciência negra. O pai da menina foi até a escola por conta própria conversar com a diretora. A diretora falou que não deixava por causa do atabaque. Que atabaque é instrumento de macumba. O começo desse ano, duas meninas de uma sala queriam formar um grupo de oração. Não só foi aberto as portas, foi cedido tempo de intervalo e cedida a sala pra elas fazerem, como foi permitido que elas passassem nas classes pra avisar. Tá percebendo a violência? Quando os meninos falaram sobre a necessidade de fazer uma exposição fotográfica [...], ela falou que não é porque alguém é lgbt que se mata, que heterossexual sofre tanto quanto os homossexuais. Aí da pra ver o nível da pessoa. O nível do profissional. Ela não tá preparada pra ser diretora, pra trabalhar numa escola. [...] A minha dificuldade é na preparação do material. Eu acho que eu não tenho tempo pra ficar penerando, ficar pesquisando e ficar montando algo. Eu queria ter mais elementos pra isso. A minha maior dificuldade é preparar uma boa aula. Preparar o material que eu já uso, e também fazer mais pesquisas sobre.</p>	
Marco	<p>Sim. [...] Tem o problema dos alunos, que trazem essa formação ainda muito rígida, muito moralista de casa. E os próprios colegas de trabalho. Eu acho que essas são as coisas que mais dificultam o trabalho, o tratar essa questão dentro da escola. Porque a direção e a coordenação eles ficam muito assim "mesmo que eu não queira, eu não posso falar não.". A direção e a coordenação eles têm que tomar muito cuidado com os posicionamentos que eles assumem porque senão eles podem responder isso. Principalmente cercear um trabalho de</p>	<p>Resistências dos alunos: formação familiar, moral. Resistência dos professores e da escola. Lidar com as brincadeiras dos alunos diante de questões sobre</p>

	um professor, né. Mas problema maior são os próprios colegas e o próprio aluno que traz uma formação muito conservadora. [...] Tem as piadinhas. Eu corto as piadinhas. Eu explico que aquela piadinha tá errada. [...] E se ele falar "não gosto dessa brincadeira" você pára. [...] Eu acho que a maior dificuldade é esse tabu. E mexer num tabu exige muito cuidado. Porque de repente você tá querendo fazer uma coisa boa e, de repente, enfiar os pés pelas mãos, e dar tiro no próprio pé. Então você tá querendo modificar toda uma construção cultural, e se você não souber fazer isso, saber como introduzir isso, pode ser um grande tiro no pé.	sexualidade e gênero.
Naiara	Há uma resistência dentro de sala de aula pra tratar sobre o assunto. Do que eles passam, de como eles enfrentam tudo, enfim. Mas o que me chocava era ver o quanto se é naturalizado algumas coisas. Principalmente preconceito. A naturalização da violência em si que eles sofrem. Porque se a gente for parar pra pensar, se são mandados pra coordenação só por uma demonstração de afeto todos os dias, isso começa a ser algo natural. Isso é uma violência contra a liberdade deles. [...]	Resistência em tratar sobre as dificuldades vividas pelo preconceito. Dificuldade em lidar com o sofrimento dos alunos lgbs.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 9 – Sobre a presença da temática sexualidade e gênero na formação dos professores

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Carlos	É difícil a gente pensar nisso porque a gente não teve formação pra isso. Eu, na Biologia, na Pedagogia muito menos, não tive disciplina de educação sexual. Eu tive na minha formação inicial a parte de reprodução, a parte de doença, um discurso biológico.	Temática reduzida
Daniela	A não ser se eu fiz na faculdade, mas eu não lembro.	Não se lembra.
Eleonora	Não, nunca tive nada. Relacionado a sexualidade e gênero, na graduação, que eu me lembre, nada, nada, nada.	Não teve.
Francisco	Levando em conta a maior parte da minha formação que foi lá na Unesp, eu praticamente não vi esse tema presente. Eu me lembro que eu fiz uma disciplina de Educação aqui, e eu me lembro que o professor [...] trouxe uma leitura pra nós, que abordava vários temas, não só a questão da sexualidade. Mas na UNESP eu não lembro de ter tido uma aula.	Praticamente não.
Gabriel	Acredito que não, não me lembro. Tive um professor que trabalhava questões de sexualidade na graduação, mas não era uma disciplina específica nem do conteúdo da grade, nem nada disso. [...] Quando ele abordava esse tema durante as aulas, eu lembro que ele tinha uma visão dos lgbtq+ como um grupo oprimido. Tenho poucas memórias sobre esse tema, porque foram também poucas as vezes abordado o tema, mas eu me lembro mais ou menos disso.	Fora da grade. Iniciativa do professor.
Henrique	Sim, em função de um professor. O professor, embora não fosse a matéria... ah, se bem que filosofia leva a pensar, né... mas ele sempre puxava a discussões nesse sentido. [...] Ele, sempre que tinha um tempo, ou sempre que o assunto permitia ele puxava uma discussão em relação ao gênero.	Fora da grade. Iniciativa do professor.

Ian	Nunca. Na verdade, durante a graduação eu não tive sequer uma palestra. [...] Pra não dizer que não teve nada, nada, nada, eu lembro de um professor que tava interessado, ele tinha começado, timidamente, queria expandir uma linha de pesquisa sobre gênero. Inclusive ele chegou a me convidar, mas eu queria pesquisar sobre outra coisa e aí não rolou. Foi a primeira vez que eu ouvi falar.	Não teve. Iniciativa de um professor.
João	[...] Eu discuti gênero a partir da História e Gênero. Dentro de uma linha de pesquisa historiográfica. [...] Agora, sexualidade em si, na minha formação eu tive numa disciplina de Psicologia da Educação, uma prática pra discutir alguma coisa em relação ao que o jovem pensa sobre iniciação sexual, coisas por aí. Mas, tal como se discute hoje sexualidade, não. [...] Pouquíssimo. Nulo não pode dizer, mas pouquíssimo eu posso.	Pouquíssimo em aula. Presente em pesquisa.
Leonardo	Na didática e pedagogia, não. Mas eu posso tá sendo injusto, porque eu odiava as matérias. Até onde minha memória alcança, foi só nessa disciplina de um professor, que era Sociologia da Diferença. [...] Era porque o professor trabalhava com a teoria queer. Ele era lgbt. [...] Era uma disciplina optativa. Eu imagino que ele colocava isso, primeiro, pela condição dele.	Presente em disciplina optativa. Iniciativa do professor.
Marco	Não. No máximo a questão da prevenção. De assim "oh, é importante que tratem como temas transversais". Na Pedagogia. Na Filosofia isso não foi tratado não. Na Pedagogia enquanto temas transversais, mas ainda assim essa questão de, o que que os PCNs tão dizendo lá nos temas transversais, que a gente tem ainda essa visão da prevenção. Mas tratar a questão de identidade de gênero, de orientação sexual, isso não era uma coisa que permeava a formação do curso, que era uma coisa que inclusive eu reivindicava muito, eu me posicionava. [...] A questão de orientação, identidade, eu que fui levar isso pra aula, questionar e trazer isso, porque o próprio professor não sabia como tratar esse tema.	Temática reduzida. Ampliação da temática por iniciativa do próprio aluno.
Naiara	Não. Ah, era mais... talvez em Antropologia que a gente... chegava perto. [...] Mas era mais voltado a mulher do que a comunidade LGBT.	Praticamente não. Sem ampliar para LGBT.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 10 – A opinião dos professores sobre a presença da temática sexualidade e gênero na formação

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Eleonora	Bom, no curso de história eu não sei como isso se encaixaria, sinceramente. [...] Eu acredito que seria interessante, né. Sei lá, um "História da Sexualidade" né, um "História das Mulheres". Porque é algo que a gente não tem. [...] Eu acho que deveria inserir, então, né?! Porque não temos.	Deveria estar presente. Não consegue visualizar em sua área.
Francisco	Ela foi muito pequena, muito frágil, e que poderia ter sido abordada de uma forma muito maior, muito mais ampla, pela própria conjuntura hoje que a gente se encontra né. Pela própria questão hoje da identidade, da sexualidade, do gênero,	Abordagem poderia ter sido maior e mais ampla.

	a forma como ele tá presente hoje no nosso dia a dia, não falo só na sala de aula, ela deveria ter sido mais abordada.	
Gabriel	Pontos positivos, eu acho que o profissional que normalmente aborda esse tema ou que segue essa linha de pesquisa ele é bastante capacitado, que é o caso desse professor que eu considerava bastante. E o ponto negativo é que a graduação não só na Barão de Mauá que é onde eu fiz, mas outras universidades, que eu também cheguei a cursar História no curso da UFOP, não tinha esse tema. Pelo que eu me lembro, nem como eletiva, que o aluno escolhia fazer esse tema, não tinha na UFOP. [...] Eu acho que essa melhoria deve vir, primeiro, com o oferecimento da disciplina, seja como obrigatória, seja como eletiva. A criação, talvez, de uma lei, que faça com que isso seja abordado.	Ausência do tema é um ponto negativo. Valoriza o profissional que trabalha o tema pela escassez. Disciplina deve ser oferecida. Criação de lei sobre o ensino do tema.
Henrique	Eu acho positivo. A medida em que a gente desconstrói preconceitos milenares, né, Eu acho que ele é muito positivo e deveria, inclusive, ser temática de disciplinas nos cursos de graduação, principalmente com relação a formação de professores, os docentes, né. Deveria ser. Então não tem ponto negativo ali. Ponto negativo é justamente não ter. [...] Justamente criar disciplinas ao longo de curso. Eu acho que deveria ser obrigatório as disciplinas que versassem sobre isso.	Disciplina sobre o tema deveria ser obrigatória.
Ian	Acho que evoluiu bastante. Hoje isso entrou pra pauta de uma forma até exaustiva. Até quem diga "olha, já deu". Não sei, não tenho uma opinião formada. Não sei se já esgotamos, se não vale mais a pena continuar discutindo isso. Mas o fato é que nós tivemos muitas palestras já, em relação a isso. Teve a entrada na nova grade da disciplina de direitos humanos, e que discute também a questão de gênero, óbvio, porque direitos humanos é muito amplo. [...] Então, melhorou muito do ponto de vista de formação inicial. [...] O ponto negativo talvez a ser salientado é que precisa de ter uma articulação talvez melhor. Mais eficaz, mais hábil, mais clara, entre as questões concretas do cotidiano e aportes teóricos. Então quem se importa muito com questões de gênero, por exemplo, mas lê pouco. [...] Eu não tenho uma sugestão concreta. Mas passa por essa questão de trazer aportes teóricos. [...] Ter aportes teóricos que dialoguem muito com a realidade concreta. [...] que é trazer o aporte teórico pra dialogar com a realidade do graduando, futuro professor, professor em formação, e a realidade dos alunos hoje de ensino básico pra esse futuro professor já começar a pensar. Ao mesmo tempo na sexualidade dele, como ele lida com seus pares [...] Eu acho que tem que ter aportes teóricos que pensem inclusive nesse tipo de questão, eu, como professor, como que eu vou contribuir para que os meus alunos que tão, por exemplo, no momento da adolescência, como que eles vão lidar com isso... aí que tá né, é diferente da minha época.	Formação inicial melhorou com a presença do tema e criação de disciplina. Já percebe uma saturação ou exaustão do tema. Necessita melhor articulação da teoria com a formação do professor e a forma prática de lidar tais questões.
João	Então, pontos positivos: me parece que a sexualidade vem da sociedade para a escola, da sociedade para a universidade. Ótimo. Então, me parece que as coisas estão acontecendo. Pontos negativos: como estão acontecendo? Não sei. [...] Eu queria aprender, mais do que, digamos, opinar sobre. Eu já li alguns documentos legais, marcos legais, referencial	Considera que a universidade está aberta para as demandas sociais. Não sabe dizer como está

	curricular nacional de educação infantil, o RCNEI, você tem os parâmetros curriculares, os temas transversais, eu já li alguma coisa sobre. E sempre entendi que sexualidade e gênero estão em situações de amplitude nesses documentos. De 2017 pra cá, o questionamento de documentos, a produção de novos ou de novas sugestões me assusta. Então, a minha sugestão é que a escola não caia no discurso do conservadorismo. É só essa. Que a escola consiga manter o seu espaço autônomo, no sentido de que é ela quem decide, são seus funcionários, no caso, especialistas em Educação, portanto, os professores, que devem, junto aos seus professores nas universidades, questionarem, fabricarem...	ocorrendo esta presença. Percebe e se preocupa com o reducionismo da temática nas novas propostas curriculares, e os possíveis efeitos na formação.
Leonardo	Mas mesmo na faculdade quando a gente vai trabalhar algo a gente trabalha de forma racional, de forma objetiva, a dimensão ética do problema, geralmente, é escamoteada. Ou é subentendida. Eu acho que na faculdade a gente deveria pensar de forma ética, também. Sobretudo em Ciências Sociais. E eu acho que foi a grande falha da minha formação. Saí de lá falando sobre ciência, método, mas a gente não tinha essa dimensão ética do que é ser pesquisador, do que é ser professor. [...] Não só formação sobre sexualidade, mas a formação do professor. Leva essa garotada de escola pra falar em faculdade. Faz um processo duplo, no qual os garotos eles dividem a experiência deles e ao mesmo tempo podem ser esclarecidos sobre direitos, sobre teorias, saber que outras pessoas se importam com aquilo, e que se identificam com aquilo.	Critica o peso do método racional na universidade e a ausência da vivência humana de professor, pesquisador. Necessita maior aproximação da sociedade e do ensino básico com a universidade.
Marco	Fundamental, pra começar a desconstruir o próprio professor, o futuro professor. Eu acho que, assim, um curso de licenciatura tem que ter uma disciplina que trate desse tema. Porque não se trata só de você dar aula sobre isso. Se trata de você entender sobre isso, e entender que isso vai aparecer na sua sala de aula. Lidar com isso. Entender o que é essa diversidade. [...] Eu acredito que deveria ter uma disciplina que tratasse só disso.	Necessidade de disciplina sobre o tema.
Naiara	Eu acho essencial vários tipos de temas que ainda não são abordados na nossa graduação, em qualquer universidade. Porque a gente... a nossa atuação dentro de sala é muito crua quando esse tipo de assunto começa a surgir. Existem os curiosos que obtém esse conhecimento durante a graduação, mas por outras fontes, mas existem as pessoas que não tem vínculo nenhum. São assuntos contemporâneos, são assuntos que atingem o individual de cada um, porque sexualidade e gênero... enfim, eu acho que é um despreparo sabe, um ponto super negativo de uma graduação de História não ter esse tipo de debate.	Necessidade de inserir o tema na formação. Formação insuficiente.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 11 – A contribuição da abordagem sobre sexualidade e gênero na formação inicial do professor

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Eleonora	Fica uma lacuna por conta de a gente não ter aquele conhecimento desenvolvido na faculdade. [...] A gente aprende muito ao longo dos anos dando aula. E é outra coisa, né. [...] E essa concepção que eu tenho hoje a respeito de gênero, de sexualidade, na questão mesmo do feminismo que é onde eu bato em cima com os alunos, isso tudo foi o que eu construí sozinha, com leitura, sozinha mesmo. Não foi a graduação que me deu, porque o pouco que a gente estudou na graduação sobre participação da mulher em determinados períodos históricos foi muito pouco.	Formação não contribuiu. Conhecimento posterior por iniciativa própria.
Francisco	Contribuiu no sentido de que quando eu me deparei com a situação, eu pude tentar fazer algumas intervenções no sentido de ajudar e de melhorar, como eu posso dizer... não seria de popularizar, mas de repente disseminar isso dentro da sala de aula. [...] Eu acho que eu poderia contribuir principalmente no sentido de a gente desconstruir a ideia machista da sociedade. [...] E eu acho que ajudaria muito mais nesse sentido.	Cita contribuição oriunda de outros aspectos, de capacidade de leitura e desconstrução e algo. Mas não cita algo específico do tema.
Gabriel	Olha, eu acho até que ela contribuiu. Mas eu não saberia identificar se foi essa questão da sexualidade que contribuiu na minha formação, ou se foi o restante da minha formação, que contribuiu pra minha compreensão, ou pelo menos o que eu acho que compreendo de sexualidade, porque esse tema foi pouquíssimo abordado na graduação. Então não sei qual seria a relevância ou pelo menos de destacar qual seria a importância disso na minha formação.	Não sabe, pela pouca presença do tema. Cita contribuição da formação em geral para compreender a sexualidade.
Henrique	Contribuiu, a medida em que eu me tornei um professor que visa desconstruir né, que, por exemplo, tenta fazer com que os alunos repensem a sociedade que nós vivemos. Com base nesses preconceitos idiotas. Não dou margem pra continuar isso, né. Perpetuar...	Contribuiu enquanto compreensão de desconstrução.
Ian	Eu diria que não houve né, não teve, não contribuiu. O que eu posso dizer é que, as experiências na sociedade, junto com outras leituras tantas na área da história mesmo, se você pensar como que a sociedade evolui, as diferentes épocas, conquistas de grupos [...], em diferentes sociedades, tudo isso contribuiu pra que quando eu me deparasse na sociedade, na escola, com questões de gênero, eu fizesse a relação.	Não contribuiu. Cita outros aspectos em geral.
João	Claro. Não vou dizer que a universidade é a única responsável pela minha forma de ver a vida. Mas foi na universidade que boa parte das verdades que eu carregava foram cristalizadas, e algumas que eu destruí. [...] Então, foi na universidade que eu consegui ver preconceitos que eu não via, entender que aquilo tinha um nome, discriminar as coisas em mim.	Outros aspectos em geral, mas não a abordagem em si da temática.
Leonardo	Sim. Eu lembrava dos autores. Do professor, ele me apresentou Foucault. Sempre serei grato a ele por isso. E essa leitura me transformou. E que também embasa minhas aulas.	Outros aspectos em geral.

	E minha crítica a instituição. [...] Queria falar que eu tive um aprendizado ético, que eu aprendi a conhecer o outro. Mas na faculdade não.	
Marco	Primeiro que não teve a formação específica pra isso, né. Não teve formação e também não contribuiu em nada.	Não contribuiu.
Naiara	Contribuiu. Porque a gente consegue, pelo menos no curso de História, ter um panorama melhor sobre sociedade, sobre cultura, sobre toda essa construção social. Pra diversidade sexual... não contribuiu.	Não contribuiu.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 12 – Sobre a abordagem da temática sexualidade e gênero em sala de aula enquanto professor/docente

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	É mais com relação ao preconceito, por conta do que esse preconceito pode desencadear. É mais com relação a isso. E não só ao preconceito de gênero, né, todo o tipo de preconceito. [...] No Ensino Médio, o primeiro ano do Ensino Médio, tem o conteúdo. Principalmente DSTs e gravidez na adolescência. Mas a gente acaba indo para as questões de gênero porque as oportunidades surgem, as dúvidas aparecem, e eu trabalho sempre que surge uma necessidade deles. Eu procuro sempre... eu tenho que dar o meu conteúdo, tenho. Mas eu procuro sempre resolver as necessidades, as dúvidas que eles têm sobre assuntos.	Abordagem com relação a preconceito. Gênero surge por iniciativa ou dúvidas dos alunos.
Carlos	Então, geralmente, o que a gente trabalha é com texto, reportagem, e debate. A gente geralmente coloca roda, divide em dois grupos e faz debate. [...] Independente da pergunta, independente do assunto que eles trouxeram pra sala de aula, eu tento tratar com naturalidade [...]. Penso que qualquer preconceito, qualquer estigma que eu traga, seja meu, da formação religiosa que eu tive, da formação familiar que eu tive, eu abandono isso e ali na frente eu sou Carlos professor. Eu não posso deixar que qualquer opinião minha interfira no que eu tô falando, naquilo que eu tô trabalhando, desenvolvendo com eles. [...] É analisar tudo o que for possível ali. [...] Uma atividade que eu já usei uma vez, e quando a gente trabalhou deu certo, a gente discutiu e depois, partindo da ideia de que ser diferente é normal, eles pegaram recortes de revistas e construíram uma pessoa com vários recortes. Então eles colocaram: não importa se você é drag, se você é gay, se você é lésbica, se você é negro, branco, índio... ser diferente é normal. É bacana, porque quando eles começam a falar como eles fizeram, o que eles construíram, você percebe que teve uma preocupação naquilo que eles fizeram.	Tenta isentar-se de interferências morais e religiosas. Propõe atividades sobre diversidades.
Daniela	Se houve preconceito eu não posso deixar passar. Se houve uma visão machista, preconceituosa em relação a isso, à sexualidade, à orientação sexual, às questões de gênero, então eu tenho que ser mais rígida, bater de frente mesmo. Mas se não é, se eu não vejo algo como preconceito, e	Procura intervir ao identificar situações de preconceito. Aproveita questionamentos

	<p>mesmo a forma como ele está se posicionando não é como eu vejo, então eu tenho que trabalhar de uma forma que, não impondo a minha ideia, mas que a gente possa construir uma outra visão juntos. [...] Eu ainda fico no tradicional. Leitura de texto, reflexão e roda de conversa. Geralmente é assim: levanto uma pergunta, trago uma pergunta, um questionamento e deixo eles falarem. Aí claro, eu vou conduzindo. Eu não vou trazendo respostas e nem verdades. Eu vou conduzindo a roda de conversa.</p>	<p>trazidos pelos alunos. Propõe atividades sobre o tema.</p>
Eleonora	<p>Eu falo com os alunos a respeito de feminismo. A gente fala sobre questões ligadas a, por exemplo, a conquista dos direitos da mulher, então o movimento sufragista. [...] E relacionado a outras coisas, por exemplo, a conteúdos ligados a comunidade LGBT, enfim, a esses assuntos, eu também falo sempre quando é possível. A gente fala, principalmente quando trabalhei os gregos, qual a noção de sexualidade dos gregos.</p>	<p>Aborda o feminismo. Não é propositiva sobre aspectos LGBT.</p>
Francisco	<p>Abordo quando ele vai no mesmo sentido também do próprio conteúdo da disciplina em si. Recentemente, é até uma aula muito clássica essa, porque os alunos adoram, eles dão risada... que fala da questão da Grécia Antiga. Então tinha a iniciação... então eu tento quebrar um pouco do anacronismo deles. De pensar o sujeito histórico com os seus princípios, seus valores, seus pensamentos de hoje. Então eu falo que não existia a questão da homossexualidade, não tinha a ideia de que um homem que tinha contato com outro homem ele era homossexual. [...] Justamente por a gente já começar a incitar a discussão, faço isso já mais intencionalmente. Então eu abordo nesse sentido. [...] Quando tem oportunidade do assunto ou quando ele vem a calhar com o próprio conteúdo da turma, da disciplina, então eu acabo abordando. Mas eu ainda não inseri esse assunto especificamente no meu plano de ensino, ainda.</p>	<p>Iniciativa do professor. Propositivo quanto a construção e desconstrução de sexualidade e gênero. Currículo oculto.</p>
Gabriel	<p>Como plano de aula, plano de ensino, não que eu me lembre. Talvez em alguma situação específica, como é o caso daquele aluno que eu citei anteriormente. Ou, por exemplo, eu tive aluna que engravidou enquanto tava no ensino médio... talvez aí essas questões de sexualidade possam ter sido abordadas. [...] Seria mais ou menos como aquele professor que me deu aula fez: não tinha na grade mas ele introduzia. Então, eu não via isso com destaque, pelo menos, no plano de ensino, no conteúdo dos anos letivos, mas quando surgia a oportunidade eu trazia esse tema a aula pra a gente poder debater. [...] Raríssimas vezes. Assim como na graduação.</p>	<p>Sob demandas, situações de preconceito ou oportunidades que surgem. Currículo oculto.</p>
Henrique	<p>Sim. Normalmente... sexualidade e gênero, né. Então não necessariamente com a diferença entre hetero e as outras definições, né. Normalmente, no sexto ano, quando a vai discutir as leis nas primeiras povoações né, eu levo o Código de Hamurabi. O Código de Hamurabi, eu levo alguns trechos para que os alunos estudem e vejam a diferença como eram tratados homens e mulheres em relação a própria formulação da lei. Dá pra perceber que</p>	<p>Desigualdade de gênero. Iniciativa do professor com o conteúdo.</p>

	aquela sociedade é uma sociedade que trata homens de maneira distinta, percebe?	
Ian	Não, a não ser quando existe a demanda prática, concreta ali. O máximo que eu faço de abordagem nesse sentido... porque, eu vou bem pelo currículo, eu sou bem fiel ao currículo. [...] Quando, por exemplo, eu falo do Segundo Reinado, falo dos preconceitos, dos racismos daquela época, que existiu no segundo império, o projeto de branqueamento do Brasil e tal, aí eu trago os preconceitos pra gente discutir. Aí vem machismo, homofobia, cor de pele, discriminação racial, enfim, classe econômica... todos eles eu jogo num cesto. [...] Eu diria que é pouco, embora vários conteúdos que permitem discutir a questão de intolerância, de diversidade, mas eu acho que no geral é pouco sim.	Não aborda. Somente sob uma demanda. Aborda preconceitos de forma geral.
João	Hoje eu trabalho, inclusive, uma aula sobre questões de gênero, onde eu, na aula, passo a linha do tempo da história do feminismo. [...] E aí eu termino a aula problematizando com eles, o que significa um homem falar sobre feminismo. Isso é muito interessante. [...] Essa aula, por exemplo é uma por ano. Agora, questões de sexualidade, volto a dizer. Se for pra pensar que roupa que eu uso, que piada que eu faço, como eu entro na sala... todas as aulas. Então depende como você mensura isso.	Aborda feminismo. Problematiza o lugar de fala. Pouca frequência.
Leonardo	Sim. Eu vou falar sobre [...] homofobia através de um vídeo, muito popular no youtube, já viu Heterofobia - o mundo ao contrário? E a partir daí eu vou recolhendo a impressão deles. É interessante, porque alguns já matam na hora. Porque não é sobre heterofobia, é sobre homofobia. E eu questiono se a heterofobia existe. [...] E a partir de homofobia, a gente discute heteronormatividade. A construção sutil de um padrão heteronormativo, seja na afetividade, no comportamento, nos papéis sociais, e é claro, aí vai surgindo a história deles. O vídeo é só o princípio. Porque daí eu uso textos, uso relatos, mas isso se escracha mesmo quando a gente conversa sobre bullying. Daí eles vêm com histórias de depressão, de crises de ansiedade, causada por bullying e a razão do bullying é a homossexualidade.	É propositivo ao abordar a temática LGBT em questões sobre homofobia e desconstrução da heteronormatividade. Aborda questão de forma ampla: comportamental e afetiva.
Marco	Diretamente, não. Indiretamente. Por exemplo, quando eu tô dando aula de História, e começo a falar que a História que a gente estuda é uma História escrita por homens brancos europeus. Mas existe a parte das mulheres, de mulheres negras. Então, assim, indiretamente, eu tô tratando da questão de gênero. Na aula de Sociologia quando eu toco na questão de grupos sociais. Aí eu falo do movimento feminista, falo do movimento LGBT. Agora: "nós vamos ter uma aula sobre identidade de gênero", não. Eu faço com que isso apareça de forma transversal nas aulas, nas temáticas, e vou abordando isso. [...] Às vezes isso aparece pelos próprios alunos. [...] <i>[O tema LGBT]</i> Ele aparece... Eu me posiciono abertamente pros meus alunos a minha orientação sexual. Eu acho que não tem porque esconder. E antes que vire qualquer comentário, eu solto uma brincadeira, uma piada, e já falo: "Ah, porque eu sou gay	Trabalha questão de diferenças de gênero e patriarcado (homens e mulheres). Aborda questão LGBT enquanto movimento social e/ou de forma transversal. Por demandas dos alunos. O fato de ser assumidamente gay propicia maior representatividade e

	<p>mesmo!". [...] Então eu deixo muito claro esse meu posicionamento em relação a minha orientação sexual. Eu percebo que aí eles se sentem à vontade inclusive pra tirar dúvida. Pra perguntar "ah, como é uma boate gay? Ai, é legal? Que que acontece lá". Eu acredito que o fato de eles saberem que eu sou homossexual, isso de uma certa forma atiça a curiosidade deles pra conhecer mais, entender, e aqueles que são gays, e aqueles que já se reconhecem como homossexuais, lésbicas, gays, bis, eles também "ah, eu vi que você foi lá na boate Circa...". Então eu respondo aquilo que eu posso responder, aquilo que eu não posso, também tem todo esse cuidado. A temática LGBTQI+ ela sempre aparece porque, aparece as vezes com uma frequência porque eles sentem uma liberdade de trazer esse questionamento porque eu trato isso de uma forma aberta, eu sou aberto a isso. Porque existem outros professores gays também, que eles sabem que são gays. Mas são professores que não gostam muito de tocar nisso. [...] Então eu acho que isso propicia uma abertura em deixar eles mais à vontade pra tratar dessas perguntas, curiosidades, temas.</p>	<p>curiosidade dos alunos, gerando maior abertura à temática.</p>
Naiara	<p>Geralmente a gente meio que prioriza discussões que tenham esse viés sobre diversidade, e através de textos. [...] a gente acabou fazendo em um mês uma exposição de fotografia. Uma das meninas era fotógrafa. [...] Nessa intervenção, essa menina tirou foto de casais homo dentro da escola em situações também rotineiras, e aí a gente iria expor essas fotos no pátio e aí eles quiseram fazer uma intervenção nesse mesmo dia da abertura da exposição. A intervenção era: a gente pesquisou vários relatos de violência tanto físico quanto psicológico contra LGBTs, e aí uma pessoa ficava falando no microfone, contando "Fulano morreu com 37 anos esfaqueado em tal situação"... frases curtas. Conforme ela falava como ele tinha morrido, eles pegavam uma tinta vermelha e se lambuzavam no lugar em que a pessoa tinha sofrido a violência. [...] Eu levei algumas partes do livro <i>[da Djamila Ribeiro]</i>. Eu incluí alguns trechos em apresentação de power point mesmo, no dia, aí apresentei, tanto ela, que já é uma das escritoras mais importantes pro feminismo, principalmente o negro, e aí eu meio que dei uma explanação sobre o livro, mas trazendo também pra vivência deles. O conceito de lugar de fala. [...]</p>	<p>Aborda diversidade de forma geral. Questão LGBT trazida por demanda dos alunos.</p>

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 13 – Sobre a reação/postura dos estudantes acerca da temática sexualidade e gênero

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	<p>Normalmente as questões são dúvidas sobre sexo, né. E questões de sexualidade que a gente tem meninos, mais meninos, homossexuais na sala. [...] Partindo deles. Ou quando eu percebo um bullying.</p>	<p>Curiosidades sobre sexualidade. Questões de bullying.</p>
Carlos	<p>Eles querem saber o que é hermafrodita... por que... como que a gente transa. [...] Eles são participativos, eles têm interesse. Até aquele que tem o nariz mais torcido em relação a</p>	<p>Curiosidades sobre sexualidade.</p>

	determinados assuntos ele tem a curiosidade, ele procura entender. Quando você trabalha esses assuntos eles são participativos. Ou, quando eles não participam tanto oralmente na realização das atividades, eles não apresentam bloqueio, não são aqueles que brigam ou se recusam a fazer as coisas. Esse tipo de problema aqui a gente nunca teve.	Participativos e interessados. Cita alguma resistência.
Daniela	<p>Percebi como ela [<i>aluna</i>] era bem comunicativa. Então ela me ajudou no projeto dentro das disciplinas e ela veio pra discutir sobre isso com os alunos. E aí a gente discutiu a identidade de gênero. Aí tinha um aluno gay, a aluna era bi, e a outra era hetero. Então eles falaram um pouquinho da experiência de cada um. E aí a gente abriu pra uma roda de conversa sobre isso. [...] Alguns conseguem quebrar barreiras, outros não, dependendo da religião que eles pertencem. Alguns alunos vieram conversar com eles. Eu fico mais assim, de ouvinte. Na roda de conversa que teve, teve um aluno que veio, conversou, falou que ele sentia alguma coisa diferente pelo amigo dele, e aí os meninos conversaram... [...] Mas as meninas falam muito mais que os meninos. São mais abertas. Acho que também por causa do preconceito, em relação aos outros meninos, que que vão pensar deles. [...] Pelo menos eu percebo. E você sabe que tem meninos que são gays, mas eles não conseguem se abrir. Aí, nesse dia que veio esse menino - ele é até da EJA -, que ele veio conversar com os meninos que ele foi contando as experiências dele, como chegou até a família, o que que ele falou pra mãe, como descobriram... e eles foram perguntando.</p> <p>[<i>Reação diante de discussões sobre a temática</i>] Eu via que eles eram muito machistas, meninos muito fechados. Eu tinha dó das namoradas. Mesmo quando falava da questão da mulher... que nem os gays... mas "ah, a mulher bate no homem. Por que que a gente não pode bater?" A gente trabalhou os movimentos sociais. LGBT. Eles falavam "ah, mas se o gay vier pra cima de mim, dar em cima de mim, eu vou dar porrada nele mesmo". Então, eles achavam, que só porque ter um amigo gay ou estar perto de um gay é como se o gay fosse cobiçar eles. E aí eles falavam da questão de dar porrada, dessas coisas assim. [...] Porque eles acham que não é certo [<i>discutir tais questões</i>]. Que é frescura. Tinha até um menino, ele era negro e gay, e as vezes eu via a forma como esse grupo de alunos tratava ele. Às vezes de agressividade mesmo. Porque o menino acabava se insinuando pra eles, então eles vinham com agressividade e tal.</p>	<p>Reação colaborativa por parte dos alunos. Curiosidades. Partilha de sentimentos e experiências. Há muita resistência por parte dos meninos. Desvalorização da discussão, agressividade com relação a homossexualidade.</p>
Eleonora	Ah, quando eu ouço o professor de ciências falando, vai falar de sexualidade, eles adoram né. Eles adoram, amam falar de sexualidade. Quando eu falo de feminismo assim eles prestam atenção, eles gostam, questionam né, as vezes um ou outro faz piadinha... quando faz piadinha também eu corto na hora. Mas assim, no geral eles participam, sabe, participam, não tenho nenhum problema.	<p>Interesse, curiosidade e participação. Reação com piada de alguns alunos.</p>
Francisco	Em relação a gênero é uma postura muito ainda resistente, de uma certa forma, preconceituosa. E na questão da sexualidade, eles ainda levam de uma forma muito infantil, engraçada, até. Eu lembro quando a professora de ciências tava ensinando as meninas a usarem a camisinha, e ela levou	<p>Resistência e preconceito quanto à gênero. Infantilidade quanto à</p>

	<p>uma banana e foi lá e fez o procedimento ali com a camisinha. Ao vivo, fantástico na prática. A galera delirou, né. Gritaram, queriam tirar foto... Ou então o outro vai lá e aquela brincadeira velha, né, dos nossos bisavós, desenha aquele pênis clássico na capa do caderno, aí o menino tava chorando: "professor, olha o que ele desenhou na capa do meu caderno". Eu falei "Vamos tentar apagar". "Não, mas agora eles vão falar que eu sou gay". "Mas peraí, você sentiu atração por um homem?" - "Não, oloco, professor". - "Você já beijou algum menino?". - "Não, tá tirando?". - "Então você não é gay, fica tranquilo. Não é por causa desse desenho". Então, eles ainda levam para o lado da chacota, da zoeira. Mas que cai na questão da discriminação como se fosse uma coisa ruim, uma coisa errada, pra diminuir o amigo então eu chamo ele de gay.</p>	<p>sexualidade e relações sexuais. Resistência e chacota quanto à homossexualidade. Homossexualidade para diminuir o outro. Sentir-se ofendido pela possibilidade de ser gay.</p>
Gabriel	<p>Chacota. A maioria das vezes eles viam isso como piada, engraçado, e normalmente era visto como piada, chacota, na maioria das vezes pelos alunos meninos. As meninas trabalhavam um pouco mais com seriedade.</p>	<p>Chacota, pelos meninos. Seriedade, pelas meninas.</p>
Henrique	<p>Quando o assunto é machismo os alunos costumam levar um pouco mais na seriedade. Quando você vai discutir questão de gênero, você vai tocar na questão da homossexualidade, aí você entende um ar meio jocoso por parte de alguns alunos, né. Até porque é comum você tentar diminuir o amigo colocando a peste no homossexual. Então, os alunos, nesse sentido aí, quando vamos discutir um por pouco sobre homossexualidade, por exemplo, no começo eles levam um pouco em tom jocoso.</p>	<p>Brincadeiras diante de questões de homossexualidade. Seriedade quando o assunto é machismo.</p>
Ian	<p>Alguns se constrangem. Mas só no primeiro momento. [...] A minha intenção, primeiro, é eles perceberem que o sexo e a sexualidade são uma coisa normal que faz parte da vida. A malícia que nos é ensinada na sociedade não faz sentido, na verdade. [...] Então eles entram nessa de problematizar, aquilo que nos ensinam, que a gente tem que duvidar mais das coisas que nos ensinam, temos que pensar de onde que vem o que nos ensinaram, será que isso não vem de um preconceito? [...] Então eles entram nesses exemplos meus, assim, de um jeito que acaba sendo bem satisfatório eu diria. Então tem um constrangimento as vezes, num primeiro momento, mas logo eles percebem que a gente pode falar disso sem ficar vermelho, porque isso faz parte da vida. [...]</p>	<p>Constrangimento inicial, mas aderem a proposta da temática.</p>
João	<p>Engraçado... hoje, quando eu discuto gênero, as meninas se aproximam com os olhares, e os meninos, alguns, principalmente alguns mais conservadores, eles questionam. Mas porque que a gente tem que saber isso? Dependendo de como a coisa acontece, dependendo de que sala... Hoje, por exemplo, nós vivemos num 8 ou 80 de tudo né. Direita e Esquerda. E o gênero entrou nessa briga como se o Pablo Vitar só pode ser O Pablo Vitar, e A Pablo Vitar é coisa de viado, sabe... então, 8 ou 80 né. É isso.</p>	<p>Gênero é mais aceito entre as meninas. Meninos questionam o por que discutir o tema.</p>
Leonardo	<p>Eles se envolvem. Quando o assunto é mulher se envolvem mais. A questão lgbt se envolvem, não somente os lgbt, mas também os amigos. Como lá tem uma comunidade grande, também tem uma comunidade de amigos, inclusive pessoas que são religiosas e são muito de boa com esse tipo de assunto.</p>	<p>Há envolvimento com o tema lgbt, e pouca resistência.</p>

	Um ou outro só torce o nariz. Sério, dá pra contar no dedo. Um ou outro é babaca. Então é bem tranquilo trabalhar isso.	
Marco	Tratar desses temas sobre a questão da violência em relação ao outro, tratar da sexualidade, eles sempre tratam como se fosse uma grande brincadeira. Eu falo "não é brincadeira". As meninas merecem respeito. [...] Como que elas estão se sentindo com esse comentário de vocês? Tem colega aqui que é gay. Aí você fica xingando o outro "ah, seu viado". Você tá xingando o outro mas como ele tá se sentindo com você falando aqui que ele é gay? Então, a princípio eles tomam como uma grande "ah, é uma brincadeira". Mas aí eu chego, faço uma intervenção, mostro como isso dói no outro. Como isso pode receber no outro. E que isso não é brincadeira, isso é coisa séria.	Tom de brincadeira.
Naiara	De identificação. Acho que todas as reuniões eles acabam expondo a vida mesmo, e a partir do que a gente trabalha eles se identificam. Acho que com todas as reuniões acontece essa identificação.	Identificação.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 14 – Se os professores se sentem preparados para trabalhar a temática sexualidade e gênero em sala de aula

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Carlos	Eu encontro dificuldades de construir estratégia. Eu pensei nessa atividade, eu construí essa atividade, meio que saiu no improviso com os alunos numa discussão que a gente tava tendo. Só que a minha pergunta é: é eficiente? É correta? Valeu a pena? Mais do que pensar na atividade, é você discutir a atividade. Você pensar nas estratégias, as vezes você pensa, você tem ideias, mas eu acho que o maior problema é esse. É você ter alguém pra dialogar, pra ver se aquilo vai funcionar, ou o que você poderia melhorar, o que você deveria mudar, o que deve ser colocado, o que deve ser tirado, então, isso é importante.	Sente-se inseguro em preparar estratégias e quanto ao funcionamento delas.
Eleonora	Ah, eu acredito que sim. Não sou expert nisso. É claro que eu não vou por caminhos que eu não tenho conhecimento, né. Por exemplo, relacionado a biologia eu não vou por esse caminho. Mas no que tem relação a História, a essa parte, eu trabalho com eles. Então, nessa parte eu acho que eu dou conta.	Sim, dentro de sua área do conhecimento, mas não amplia.
Francisco	Não, não. De forma alguma. E talvez seja o tema que eu mais estou despreparado. Sem dúvida nenhuma. Eu tinha muito dificuldade em trabalhar África, escravismo, cultura afro. Isso eu consegui sanar um pouco, mas a questão da identidade de gênero ainda não. E aí nesse sentido, posso até dizer que é um resistência da minha parte também, não vou dizer preconceituosa, mas talvez por não valorizar tanto assim a temática.	Não, e afirma não valorizar tanto a temática.
Gabriel	Acho que não. Acho que hoje eu enxergo o tema com muito mais importância, muito mais delicado de ser trabalhado, do que nos anos anteriores, né. Até pelo meu tempo já de formação e atuação. Mas ainda assim eu não me sinto apto plenamente pra trabalhar esses temas, assim, me sinto mais	Não se sente preparado, somente mais maduro para abordá-los devido

	confortável em abordá-los caso seja necessário, mas eu não me sinto plenamente instrumentado pra falar sobre esse assunto não.	aos anos de docência.
Henrique	Preparado academicamente, não. Não, não, não... É muito mais fruto de pesquisa própria, que poderia ter um pouquinho mais, por exemplo, de... na psicologia... que poderia... a D.E. poderia fomentar esse tipo de coisa. Não me sinto totalmente despreparado, mas, preparado, eu acho que poderia estar muito mais.	Não, e o que trabalha é fruto de pesquisa própria. Cita que a D.E. poderia contribuir para esse preparo.
Ian	Olha, preparado, preparado, eu me sinto mais preparado com outros temas, pra te falar a verdade. Mas, e... até porque, no campo da sexualidade, eu trabalho muito mais com base nas minhas experiências de vida, de tudo o que eu já vivi e que eu já li, de leituras em modo geral, do que por uma formação acadêmica. Então me sinto mais a vontade em outros temas, evidentemente.	Não. Trabalho é fruto de pesquisa própria e experiências de vida.
João	Em parte, sim. Naquilo que é acadêmico, sabe? Naquilo que é conteúdo histórico. Sociológico. Agora, numa dimensão mais psicológica, ou mesmo psicanalítica, eu diria que não. E diria, inclusive, que receio que os professores na sua formação inicial não carregam dispositivos, pelo menos não ainda, do pouco que sei, psicológicos e psicanalíticos de interpretação da sexualidade e de gênero. Mas ao mesmo tempo, eles têm como navegar num ambiente sociológico, histórico, antropológico, pra discutir essas questões. Então é tudo uma questão de trato. Você se sente seguro? Dentro daquilo que sou formado, sim. Fato histórico, ou, sociologia, antropologia. Mas dentro de um ambiente outro, falar por exemplo de questões biológicas sobre o tema, isso eu não sei. Não me sinto a vontade.	Em parte, dentro de sua área. Não amplia. Cita a falta de recurso na formação do professor para essa temática. Valoriza que a própria área permite uma leitura sobre sexualidade e gênero.
Leonardo	Em parte. Como eu falei pra você, quando a gente trata disso, surgem muitas questões, e eles levantam questões que eles sofreram, levantam experiências deles, dão o testemunho deles. A minha dificuldade tá em como lidar com a dor do outro. Mediar debate, propor reflexão... isso é de boa. Leitura. Propor atividade. Meu grande problema é como trabalho com o sofrimento em sala de aula e como eu lido com isso depois como ser humano? É isso.	Em parte. Não se sente preparado psicologicamente para lidar com os relatos dos alunos sobre tais questões.
Marco	Não vou dizer que eu me sinto preparado. Eu me sinto seguro. Eu acho que sempre pode surgir, eu posso me dedicar, me preparar mais, buscar mais. A minha própria pesquisa do mestrado me levou a estudar o que é a teoria queer. A minha própria pesquisa tá me levando a pesquisar, estudar mais, ver coisas, entender coisas. Mas, de uma forma geral, eu me sinto preparado pra chegar e tratar do tema e conseguir tratar do tema com eles.	Sente-se seguro. Apesar de ser seu campo de pesquisa, acha que pode se preparar mais.
Naiara	Eu me sinto bem. Preparada... eu acho que ainda falta.	Sim, mas falta preparo.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 15 – Sobre o embasamento teórico, conhecimentos, ferramentas, referenciais e materiais sobre sexualidade e gênero utilizados pelos professores

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Eleonora	Muita coisa foi livro, muito livro que eu li. Muita coisa na internet, hoje, atualmente, que eu li. Artigo. Eu acho que no geral é isso, artigo, livro, filmes, também, que me ajudaram... Eu acho que é esse geral que acaba formando tudo isso. Acaba gerando uma consciência, uma consciência política até mesmo, né. Porque, como eu te disse, talvez se você fizesse essa entrevista comigo eu saindo da graduação ela seria totalmente diferente. Com 1 ano de trabalho, seria totalmente diferente, eu não teria esse pensamento.	Livros, internet, filmes. Cita mais a experiência e a vivência geral como embasamento.
Francisco	Só hoje, eu... não fui buscar nenhuma leitura, não fui buscar nenhuma referência, nenhuma bibliografia pra abordar o tema. [...] O que eu uso hoje como referência é o conteúdo do livro didático, não fiz ainda nenhuma leitura paralela. Fiz algumas leituras que eu fiz ao longo da prática, mas vamos dizer assim, informais. Algumas de pesquisadores, especialistas... Eu lembro que o último que eu li foi de um psicopedagogo sobre sexualidade, que era na verdade um artigo que ele publicou numa rede social.	Livro didático. Artigo em rede social.
Gabriel	Eu acho que eu buscava muito mais nas minhas concepções, no que eu entendia do assunto sobre isso, e dos poucos momentos de conversa com o professor. Então era mais ou menos a forma que eu entendia, que eu conseguiria, abordar esse assunto.	Próprias concepções.
Henrique	Normalmente a gente descobre algumas pesquisas, algumas notícias via facebook, né. E principalmente em rodas de conversas com pessoas que também estão inseridas no mesmo ambiente escolar né. No caso, o próprio entrevistador que fala, que o entrevista, os professores com quem eu tenho contato, a gente discute muito esse tipo de coisa, né. Então é nesse momento que a gente busca algum tipo de discussão sobre gênero, notícias que versem sobre, possibilidades de pensar uma aula sobre, é nesse momento. Nesses, né.	Pesquisas e notícias em rede social. Conversas com pessoas. Notícias.
Ian	Bom, eu já tive acesso a alguns materiais acadêmicos, e tem o que circula na internet, evidentemente com fontes, artigos curtos, as vezes até da grande imprensa que é escrito por alguém que pesquisa na área... no geral é isso. O pessoal que tem engajamento acadêmico e que produz materiais, inclusive videos. Já teve material que discutiu isso, o material do MEC, o polêmico material do MEC, que seria usado para a formação de professores. O Brasil Sem Homofobia, o famoso kit gay. Foi numa escola particular que propôs um estudo, era voluntário, para os professores que quisessem e eu me integrei a esse grupo aí. E um dos materiais que nós lemos foi esse, depois veio uma professora, não vou lembrar o nome, de São Paulo, da USP, que pesquisa, palestrou pra gente. Então foi um processo de formação continuada interessante e que me deu subsidio até de onde buscar. Teve palestras aqui na instituição também, com pessoas que pesquisam na área, e que deu aí referências pra gente de aonde buscar, sites, e tal.	Materiais acadêmicos. Artigos de internet. Vídeos. Material do MEC. Palestras. Formação em colégio que trabalhou.

João	Atualmente, quando eu discuto sexualidade e gênero, eu parto dos teóricos da história, da sociologia, da filosofia. Por exemplo, citei na fala "O segundo sexo" da Simone de Beauvoir. Eu trabalharia, por exemplo, tem um texto incrível chamado "História do amor no ocidente" do Denis de Rougemont, quando falo de Idade Média em filosofia eu cito que o amor da Idade Média era x, y, z, como já diz o autor Denis de Rougemont. Então, eu me amparo nos teóricos.	Teóricos da área que atua.
Leonardo	Sim. Eu lembrava dos autores. Do Richard, ele me apresentou Foucault. Sempre serei grato a ele por isso. Eu lembrei dele quando tava andando por um sebo e encontrei Microfísica do Poder. E essa leitura me transformou. E a leitura também que embasa o projeto. E que também embasa minhas aulas. E minha crítica a instituição. Eu gosto muito de Genealogia de Poder.	Teóricos de sua formação.
Marco	Youtube. Os próprios youtubers que tratam essas questões, eu acompanho muito eles. E a partir dali, daquelas discussões, que eu mesmo vou me reciclando, escolhendo uma nova matéria, pegando um artigo que fala sobre isso, que tem a ver com meu mestrado... Mas, assim, nas próprias discussões que surgem no Youtube, com os youtubers que tratam dessa temática, que muito start vai me dando, "preciso rever isso, repensar isso...". É interessante como o youtube... os meninos... eu peço trabalho pra eles, e aí surgiu uma coisa que pra mim foi muito novidade. Na bibliografia: videoaula. Trazer a videoaula como referência bibliográfica. E aí eu fiquei, gente, o que é isso? Isso é o futuro.	Youtubers que trabalham o assunto.
Naiara	A gente trabalha dessa forma, através de discussão, que tem a ver com a realidade deles, a gente traz algo teórico mais relacionado a texto, nada extremo. Da Djamila Ribeiro, o que é o lugar de fala. [...] Somos nós que corremos atrás de materiais teóricos, mas também de pessoas que podem nos auxiliar e nos apoiar de alguma forma.	Materiais teóricos. Pessoas que trabalham o assunto.

Fonte: dados coletados pelo autor

Quadro 16 – Quanto à possibilidade/interesse em realizar cursos de formação continuada sobre sexualidade e gênero

NOME	RESPOSTA OBTIDA	UNIDADE DE SENTIDO
Beatriz	Faria. Apesar de já estar quase me aposentando, faria. Eu acho que saber não ocupa espaço no meu cérebro [...] E eu tô aberta a tudo o que chegar que eu possa contribuir pra melhorar. A minha vida e a dos alunos. [...] Eu acho que, quanto mais pessoas estiverem preparadas pra trabalhar essas questões, eu acho que pode ajudar a humanidade.	Sim. Está aberta a aprender mais.
Carlos	Eu faria. A gente nunca tá pronto. Apesar de eu saber, hoje, um pouquinho mais do que eu sabia no passado, não significa que eu tô pronto ainda e que eu sei tudo. Tem muita coisa que eu preciso aprender sobre esse assunto. Em relação a parte conceitual teórica eu tenho muita coisa pra aprender [...]. A gente não vivencia esse tipo de leitura dentro do ambiente escolar nas formações que a gente tem. E até mesmo a aprender como trabalhar, como desenvolver isso. Acho que a	Sim. Precisa aprender mais sobre o assunto. Melhorar parte conceitual e teórica. Não vivencia isso na escola.

	maior dificuldade que a gente tem hoje é fazer essa transposição didática. É como a gente pega isso e transforma pra sala de aula. Então, se eu tivesse oportunidade eu continuaria.	Melhorar recursos didáticos.
Daniela	Eu acredito que sim. Eu acho que a gente sempre tem que conhecer mais. [...] E acho que me ajudaria também nos trabalhos com os alunos. [...] Eu acredito que a gente teria que trazer esses cursos pra dentro da escola. Não só pros professores estudarem sobre isso, até mesmo pra quebrar alguns de preconceitos que ainda existem como algo também, talvez não é porque a pessoa quer ser preconceituosa, mas como algo cultural. Acho que trazer pra escola isso seria muito bom. Um dia de formação com os professores, num ATPC, num replanejamento, trazer essa discussão pra dentro da escola, pra que a gente possa levar pra sala de aula.	Sim. Aprender mais. Melhorar recursos didáticos. Sugere formações dentro da escola, para todos os professores.
Eleonora	Eu acho que sim. Porque eu não tenho nada nessa área. [...] Eu acredito que um curso de sexualidade e gênero quebra muito paradigma, muito preconceito, muita coisa que a gente acha que é uma coisa e não é, como aquelas duas perguntas que você me fez no início que eu respondi uma coisa e depois fiquei pensando. Falei "não, mas não é isso", então, quer dizer, a gente que não é formado nisso, não é formado em biologia, não estuda isso que eu acredito que é algo mais vinculado a essa área, não tem, não paro pra pensar nessas questões.	Sim. Afirma não ter conhecimento na área. Proporcionar quebra de preconceito e maior preparo na temática.
Francisco	Sem dúvida. Porque foi o que eu te falei... eu não tenho opinião formada sobre a questão da identidade e, principalmente, na minha situação hoje, como eu poder abordar isso com meus alunos e como eu trabalhar isso em sala de aula. Eu não tenho, não tenho nenhuma referência. Então hoje, talvez uma deficiência que eu tenho na minha formação, ou na minha prática enquanto professor, é essa. E eu gostaria de sanar sem dúvida nenhuma.	Sim. Preparo sobre identidade. Recurso didático.
Gabriel	Não. Porque é um assunto que, particularmente, pra mim, como aprendizado, não me interessa tanto. Eu sei que é importante pra minha formação, pra lecionar sobre o assunto, mas como hoje eu não tô mais na rede pública, e na rede privada é um assunto que definitivamente não é trabalhado, então eu acho que hoje pra mim não teria tanta... no momento. Futuramente, caso surgisse a necessidade, eu poderia fazer, mas no momento, pra mim, não seria interessante.	Não. Não tem interesse, a não ser que lhe fosse solicitado em seu meio de trabalho.
Henrique	Sim, faria. Porque eu acredito que é importante. E uma ferramenta muito mais eficaz, ou eu me tornaria uma ferramenta muito mais eficaz nessa desconstrução tendo um aporte, tendo um subsídio acadêmico melhor.	Sim. Buscar maior preparo acadêmico.
Ian	Sim. Porque é um assunto que tá em pauta, porque é um assunto que eu sei pouco, e que tenho muito a aprender. Por exemplo, vamos falar do clássico. Do homossexual. Na verdade a psicologia ainda não fechou a questão. As causas possíveis. O que faz com que o sujeito A seja e o sujeito B não seja. Ninguém sabe isso ao certo. Tamo falando de um campo aí cinzento mesmo né. Que é mais um motivo pra tolerância. Se a gente não sabe o que é, pra que vai por o dedo na cara? Então é óbvio que eu aceito, eu tenho interesse em participar por causa disso, porque é uma coisa que ainda tá em construção ao meu ver.	Sim. Assunto está em pauta. Sabe pouco. Buscar maior preparo.

João	Sim, porque me sinto ignorante em muitas coisas, gostaria de saber mais.	Sim. Buscar preparo.
Leonardo	Sim. Pra conhecer mais, e trocar ideia com pessoas. Acho que isso também me faz falta. [...] Porque falar sobre isso me faz bem, porque eu vivo essa realidade mas eu me sinto fechado. É como se eu não tivesse com quem compartilhar. Quando a gente vive uma realidade e não tem como compartilhar parece que a gente tá ficando louco. É muito angustiante. Voltando a estudar sobre isso, acho que, conceitualmente, meu horizonte seria maior, e eu conseguiria pegar mais elementos pra usar em aula também. Então seria importante.	Sim. Maior preparo para lidar com a realidade lgbt em que está inserido. Recursos didáticos.
Marco	Muito. Sim, sim. É uma temática que, justamente no meu mestrado eu tô vindo aprofundar o que vem me interessando.	Sim. Aprofundamento.
Naiara	Eu acho essencial. Eu acho essencial vários tipos de temas que ainda não são abordados na nossa graduação, em qualquer universidade. Porque a gente... a nossa atuação dentro de sala é muito crua quando esse tipo de assunto começa a surgir. Existem os curiosos que obtém esse conhecimento durante a graduação, mas por outras fontes, mas existem as pessoas que não tem vínculo nenhum. E aí, ele chega em sala de aula... São assuntos contemporâneos, são assuntos que atingem o individual de cada um, porque sexualidade e gênero... enfim, eu acho que é um despreparo sabe, um ponto super negativo de uma graduação de História não ter esse tipo de debate.	Sim. Ressalta a ausência na graduação e o reflexo disso na atuação docente. Recurso didático e acadêmico.

Fonte: dados coletados pelo autor