

JAIRO BARDUNI FILHO

**NAMORO, DISCIPLINA E LIBERDADE:
PROBLEMATIZANDO AFETIVIDADES E SEXUALIDADES
EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2012

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

B247n
2012

Barduni Filho, Jairo, 1981-

Namoro, disciplina e liberdade: problematizando
afetividade e sexualidades em uma escola família agrícola /
Jairo Barduni Filho. – Viçosa, MG, 2012.
xviii, 139f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: France Maria Gontijo Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 118-121

1. Escolas rurais. 2. Educação sexual para juventude.
3. Educação afetiva. 4. Extensão rural. I. Universidade
Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22.ed. 370.91734

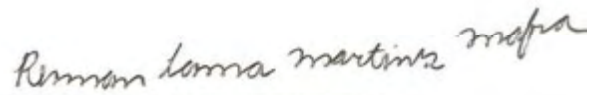
JAIRO BARDUNI FILHO

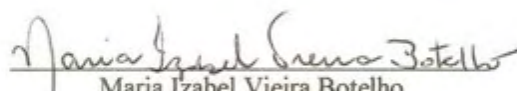
**NAMORO, DISCIPLINA E LIBERDADE:
PROBLEMATIZANDO AFETIVIDADES E SEXUALIDADES
EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA**

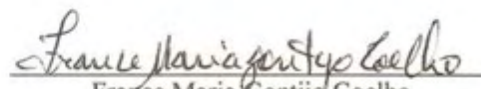
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de fevereiro de 2012.


Eduardo Simonini Lopes


Rennan Lanna Martins Mafra


Maria Izabel Vieira Botelho
(Coorientadora)


France Maria Gontijo Coelho
(Orientadora)

Dedico esta dissertação a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa, em especial à minha mãe e ao pai (*in memoriam*), e a todos da Escola Família Agrícola Puris, em Araponga, MG.

Pegando o caminho de terra batida que me leva até a Escola Família Agrícola e a paisagem me remete ao sentimento de um lugar de pessoas simples, fortes e afetuosas, que possuem a arte de recepcionar-nos em suas casas com aromas de café fresco e bolinhos de chuva feitos no fogão à lenha, aromas para uma prosa regada de felicidade e simplicidade.

SIMPLICIDADE

*Vai diminuindo a cidade.
Vai aumentando a simpatia.
Quanto menor a casinha,
Mais sincero o bom dia.
Mais mole a cama em que durmo.
Mais duro o chão que eu piso.
Tem água limpa na pia.
Tem dente a mais no sorriso.
Busquei felicidade.
Encontrei foi Maria.
Ela, pinga e farinha...
E eu sentindo alegria.
Café tá quente no fogo.
Barriga não tá vazia,
Quanto mais simplicidade,
Melhor o nascer do dia.*

Pato Fú
“Toda cura para o mal 2005”.
Faixa 5: Simplicidade.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Viçosa (UFV) e ao Departamento de Economia Rural, pela oportunidade de participar do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

Agradeço a possibilidade de desenvolver minha pesquisa de mestrado sob orientação da professora France Maria Contijo Coelho, que prontamente me aceitou como orientado em meio a uma transição de orientação no mestrado. Pude aprender muito com sua experiência e preocupação com a ética na pesquisa e na vida, seu entusiasmo e *insights* incríveis.

Agradeço à coorientadora Maria Isabel Vieira Botelho, pela também prontidão no aceite da coorientação.

Aos professores Eduardo Simonini e Rennan Lanna Martins Mafrá, pelas contribuições.

Aos educandos e aos seus pais, à direção, à coordenação/secretaria administrativa, aos monitores e funcionários da Escola Família Agrícola Puris, Araponga, MG, pela generosidade da recepção, sempre tão calorosa e repleta de afetividade, seja nas muitas idas à Escola, para uma nova etapa de pesquisa, ou seja, na casa das famílias visitadas. Meu muito obrigado à família EFA-Puris.

Agradeço, em especial, à monitora de Homeopatia, Fernanda, pelas caronas até a EFA; à monitora, Graziela, por me guiar, pela primeira vez, no caminho de terra até a Escola, bem como por me apresentar formalmente à Secretária Administrativa e aos Monitores. Ao monitor, Júlio, parceiro da pesquisa na Escola, pelo auxílio direto; ao Romualdo, à Graça, à Rosânia e ao Elton, nas etapas de pesquisa junto às famílias.

Agradeço ao Dr. Humberto Barbosa de Freitas, um intelectual amigo, pelo suporte teórico e psicanalítico na análise crítica do material pedagógico, produzido como obrigação de devolução da pesquisa à EFA.

Agradeço ao professor do Departamento de Educação da UFV, Eduardo Simonini, pela belíssima palestra/diálogo realizada com os jovens da EFA para esclarecer as questões postas por eles e que foram levantadas por essa pesquisa.

Agradeço, também, aos estudantes do PET/UFV de Medicina, Samuel, Lucas, Alesson, Mariana, Rafaela, Letícia, Bianca, Lucianne e Polyana; e ao Dr. Marcelo,

médico de família e Preceptor do PET, pelo pronto aceite no suporte com a etapa de esclarecimento sobre DSTs na EFA.

Agradeço, ainda, ao professor Willer Araújo Barbosa, também do DPE-UFV, que, junto com prof. Simonini, deram sugestões valiosas quando da banca examinadora do projeto desta pesquisa. Ao longo de todas essas atividades, fui aprendendo e construindo meu objeto de pesquisa.

Aos meus colegas e amigos do mestrado de 2010, pelos cafés regados de muito humor, baladas, bares e pelos ouvidos sempre prontos a me ouvir e aconselhar, por toda solidariedade, pelo carinho e apoio.

Aos funcionários do Departamento de Extensão Rural Anízia, Carminha, Leony, Tedinha, Elida e, em especial, aos funcionários Ângelo Antônio Ferreira e Paulo César Rigueira, pela presteza em ajudar com o pré-teste das perguntas aplicadas aos pais dos educandos.

Aos meus queridos amigos, pessoas que foram essenciais me incentivando e compartilhando emoções, estando em Viçosa ou em outras cidades, todos tiveram uma fundamental importância na construção desta dissertação: Alessandro Leite, Alex Rodrigues, Guilherme Póvoa, Kelly Silva, Mauro Andrade, Marcos Simioni, Oswaldo Ribeiro e Jair Teruel – agradeço a cada um de vocês pelo carinho de sempre.

Aos meus pais, Maria Luiza Siqueira Barduni e Jairo Barduni (*in memoriam*) e aos meus familiares Harlley, Adryse, Jussara e Luís, Henrique e Neuza, Simone, Samiris, Pedro Henrique, Arthur e Caroline.

Finalmente, agradeço a um colaborador muito especial, Paulo Rogers Ferreira, autor de *O indizível nas sociedades camponesas*, a quem tanto me brindou com conversas no Facebook, de conselhos para a confecção de parte deste texto, bem como pelas conversas indizíveis de nossos mundos vividos.

Assim, agradeço a todos que tive a alegria de contar durante a minha caminhada. Esta dissertação é, também, dedicada às pessoas acima e a quem, assim como eu, apostam em uma proposta humana de pesquisa, que faça sentido para os sujeitos envolvidos nela e para o sujeito em aprendizagem de pesquisa. Além disso, que se (pré)ocupem, antes mesmo de dar início ao trabalho, com o retorno claro aos parceiros envolvidos no processo de investigação.

BIOGRAFIA

JAIRO BARDUNI FILHO, filho de Maria Luiza Siqueira Barduni e Jairo Barduni, nasceu em 26 de setembro de 1981, em Visconde do Rio Branco, Minas Gerais.

Em 2006, iniciou graduação em Pedagogia, pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG.

Formado em Técnico de Artes Cênicas pelo Projeto Solidário de Teatro da UFRV. Durante a graduação inseriu-se em projetos com os temas: arte-educação em escola rural de Viçosa, formação continuada (Projeto Veredas) e sexualidades/homossexualidades com interface pela violência (*bullying*).

Em março de 2010, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, em nível de Mestrado, do Departamento de Economia Rural na UFRV.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE TABELAS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
RESUMO.....	xv
ABSTRACT.....	xvii
1. INTRODUÇÃO	1
2. METODOLOGIA.....	6
2.1. Descrição da área de estudo: Araponga, MG e a EFA Puris	6
2.2. Etapas da pesquisa	7
3. DISCIPLINA, ESCOLA E SOCIEDADE.....	13
3.1. Significados de educação no processo histórico.....	13
3.2. As teorias não críticas e críticas educacionais	16
3.3. Disciplina e liberdade	20
3.4. Autoridade docente e a perspectiva tradicional na berlinda	22
4. AFETIVIDADES E SEXUALIDADES: CORPOS, COMPORTAMENTOS E EMOÇÕES.....	26
4.1. Genealogia histórica da sexualidade.....	26
4.2. Por uma antropologia das emoções	38
4.3. Dramaturgia da micropolítica das emoções.....	42
4.4. O <i>indizível</i> no meio rural	46
4.5. Morais, religião e sexualidade no meio rural: afetividades nos discursos de jovens rurais do sertão	50
5. EFAs E EFA-PURIS: HISTÓRIAS E CONTEXTOS	53
5.1. A pedagogia da alternância e sua importância para o desenvolvimento do meio rural	53
5.2. Mobilização e conquistas.....	61
5.3. Descrição das condições das famílias dos educandos	68
6. FALANDO SOBRE SEXUALIDADE E AFETIVIDADE	75
6.1. <i>Brainstorming</i> afetividade e sexualidade.....	75
6.2. As devoluções da caixinha em formato de palestras educativas	79

	Página
6.3. Movimentações afetivo-sexuais no cotidiano escolar	81
6.4 As amizades masculinas	86
7. PROBLEMATIZANDO DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍ- VEIS (DSTs).....	89
7.1. A conversa com os garotos	90
7.2. A conversa com as garotas.....	93
8. DISCIPLINA E RESPONSABILIDADE: A FALA DOS MONITORES E DOS PAIS	96
8.1. Fala dos monitores	96
8.2. Regras de convivência	101
8.3. A fala dos pais.....	103
8.4. A religiosidade na EFA e nas famílias.....	110
9. CONCLUSÕES	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	122
ANEXO A – MEMÓRIA FOTOGRÁFICA DA PESQUISA	123
ANEXO B – QUATRO EXEMPLARES DE FICHAS DEPOSITADAS NA CAIXINHA	133
ANEXO C – ROTEIROS COM ESTUDANTES E MONITORES.....	135
ANEXO D – ROTEIRO QUE ORIENTOU OS DEPOIMENTOS DOS PAIS E RESPONSÁVEIS	136
ANEXO E – SEXUALIDADE E AFETIVIDADE; SEXO E SAÚDE MENI- NOS; E VAMOS FALAR SOBRE SEXO E SEXUALIDADE MENINAS	137
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA	138
ANEXO G – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UFV.....	139

LISTA DE FIGURAS

	Página
1 Logotipo da EFA Puris	63
2 Expectativa de futuro: construir sua própria família e morar em outro lugar	70

LISTA DE QUADROS

	Página
1 Formação dos monitores e gestoras entrevistados	97
2 Regras de convivência EFA-Puris	101
3 Oração da EFA Puris, Araponga, MG	110

LISTA DE TABELAS

	Página
1 Pobreza rural nas regiões em desenvolvimento	58
2 Pais que não trabalham com roça: frequência de citações	68
3 Pais que têm terra.....	69
4 Tamanho da terra dos pais	69
5 Número de pessoas na família nuclear por turma e por tamanho de família	72
6 Classificação das citações coletadas no <i>brainstorming</i> da caixinha.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS

AIDS	Síndrome da imunodeficiência adquirida
AEERS	<i>Association d'Étude pour L'Expansion de La Recherche Scientifique</i>
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
AFA	Associação dos Agricultores Familiares
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAS	Centros Educativos Familiares de Formação Rural
CEPA	Comunidade Educativa Popular Agrícola de Viçosa
CRV	Centro Virtual do Professor de Minas Gerais
CTA	Centro de Tecnologia Alternativa
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EFAs	Escolas Família Agrícolas
ESUV	Escola de Estudos Superiores de Viçosa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MFRs	<i>Maisons Familiales Rurales</i>
PEAS	Juventude (Programa de Educação Afetivo-Sexual)
PESB	Parque Estadual da Serra do Brigadeiro
PET	Programa de Educação Tutorial
PF	Plano de Formação
PPP	Proposta Político Pedagógica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSF	Programa de Saúde Familiar
TBs	Textos Brasileiros
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNIVIÇOSA	União de Ensino Superior de Viçosa

RESUMO

BARDUNI FILHO, Jairo, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2012. **Namoro, disciplina e liberdade: problematizando afetividades e sexualidades em uma escola família agrícola.** Orientadora: France Maria Gontijo Coelho. Coorientadores: Maria Izabel Vieira Botelho e Willer Araújo Barbosa.

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Família Agrícola (EFA-PURIS), localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, quando foram problematizados os temas afetividade e sexualidade e realizados levantamentos de dados junto aos estudantes, pais, monitores e direção da EFA. O objetivo geral do trabalho foi identificar os significados de desses temas junto a esses atores. O trabalho partiu da premissa de que os conteúdos educativos a serem trabalhados pelos monitores na Escola extrapolam a formalidade programática. Ao receber jovens em moradia intensiva durante 15 dias, os monitores e gestores tornam-se responsáveis pelos educandos, o que coloca diante de grandes desafios de gestão e controle. Nos outros 15 dias esses estudantes retornam para suas casas, para o convívio com sua família. Nessa mudança, tempo casa e tempo escola, dinâmicas da vida são alternadas, valores distintos podem ser vivenciados e a tão esperada complementaridade casa-escola pode ser rompida ou alicerçada. Para coleta de dados, técnicas participativas marcaram o trabalho de campo, além de análise documental, observação participante, entrevistas e registro de depoimentos e imagens. Os significados e valores atribuídos aos temas não são idênticos entre pais, estudantes, monitores e gestores, em razão das diferentes condições nas quais eles se encontram. Mas, os temas são um problema para todos os agentes. Para monitores, as dificuldades de se tratar os temas na Escola vêm de lacunas na formação, da intensidade do convívio e de suas responsabilidades como orientadores. Para os pais, os temas causam preocupação em razão das “influências externas” (TV) e por acharem que “namoro” e Escola são excludentes. Para os estudantes, esses são temas que merecem ser debatidos não só com informações biológicas, mas, também, filosóficas e culturais. Na idade em que se encontram na Escola, viver as afetividades e poder discutir as sexualidades são questões cruciais na definição de seus futuros.

ABSTRACT

BARDUNI FILHO, Jairo, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2012.
Dating, discipline and freedom: affection and sexuality at a family farm school.
Adviser: France Maria Gontijo Coelho. Co-advisers: Maria Izabel Vieira Botelho and Willer Araújo Barbosa.

This research was carried out at a Family Farm School (EFA-PURIS), located at Zona da Mata, Minas Gerais, to analyze the themes affection and sexuality. Data assessments of EFA-PURIS students, parents, monitors, and directors were conducted. The general objective of this work was to identify the relevance of discussing such topics for these groups. The analysis was based on the belief that the educational contents to be explored by the monitors at the School go beyond the curriculum formality. The young students are received for an intensive 15- day live-in at School, during which time, the school monitors and directors assume total responsibility over them, what represents serious management and control challenges. The students then return home and stay with their families over the next 15 days. As a result of this change, involving time at home and time at school, life dynamics is alternated, distinct values can be experienced, and the desired home–school interaction may perish or solidify. As data collection, participative techniques were applied as part of the field work, besides documented analysis, participating observation, interviews, individual reports, and photos. The meanings and values attributed to the themes affection and sexuality differed among parents, students, monitors and directors, because of their different conditions. However, the themes per se represented an issue to all them. To the monitors, the difficulties in dealing with such issues at the School derive from formation gaps, intense proximity, and their duties as counsellors. For the parents, the themes are a subject of concern because of the external influences (TV) and because they think that “dating” and “School” are excluding activities. For the students, these topics must be discussed, not only based on biological information, but also philosophical and cultural. At their age, experiencing feelings of affection and being able to discuss sexuality are crucial for their future as adults.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretendeu problematizar temas que normalmente não são comuns de serem discutidos no cotidiano escolar, principalmente, nas escolas rurais e em escolas do tipo Escolas Família Agrícolas (EFAs). Contudo, nessas escolas é possível afirmar que as questões ligadas ao desenvolvimento e à educação das afetividades e sexualidades são grandes desafios para a gestão pedagógica e a orientação de monitores e seus familiares. Como parte integrante da constituição dos seres humanos e sociais, as sexualidades e afetividades influenciam, direta ou indiretamente, valores e posicionamentos diante da vida. No caso do espaço agrário, os modos de vida e seus valores dão a esses temas/problemas certas características. A especificidade rural ou agrária não torna esses temas pouco relevantes, naturais ou indiscutíveis. Contudo, para a realização de cuidados éticos e metodológicos no processo de aproximação de pesquisa que os tomam como objetos de indagação, como se poderá ler ao longo desta dissertação.

As conexões entre emoções, pulsões e razão explicam a motivação inicial deste trabalho. Com foco no conceito de ideias-valor (DUMONT, 1993), pais, monitores, direção e jovens estudantes da Escola Família Agrícola Puris (EFA-PURIS), de Araponga, MG, foram indagados sobre condutas sexuais e afetivas. Ao estudar as ideias de valores relativas aos temas afetividades e sexualidades junto a uma comunidade escolar dessa escola do campo, pretendeu-se trazer ao debate sobre o rural aspectos constitutivos da vida social, que poucas vezes são levados em conta nas análises das formas de sociabilidade no campo.

A afetividade e a sexualidade foram tomadas aqui na sua dimensão ligada às emoções manifestas e condutas observáveis em um contexto específico: uma instituição escolar rural. Os temas foram problematizados como fenômenos culturais e sociais, pois, como bem explicaram Rezende e Coelho (2010), “os sentimentos são tributários das relações sociais e do contexto cultural em que emergem” (p. 11). Essa abordagem busca superar a ideia de que os sentimentos têm “uma natureza universal” e que se baseiam na expectativa de busca de uma “essência” ou uma universalidade invariável, como pensa o senso comum ocidental (idem). Assim, trata-se de uma abordagem mais sociológica pedagógica que psicanalítica, mesmo porque esta foi a fundamentação teórica possível, como se poderá ler na revisão bibliográfica apresentada em capítulo adiante.

Mesmo que os afetos sejam notados como parte integrante da vida social, nas Ciências Sociais eles ainda carecem receber a consideração de objeto de pesquisa autônomo. Isso por que pairam sobre as emoções um aspecto dúbio. São, ao mesmo tempo, fatos “naturais” ou psicobiológicos e, ou, fenômenos meramente subjetivos, individuais ou até particulares demais para serem considerados processos sociais de relevância para a compreensão das interações sociais (REZENDE; COELHO, 2010).

Esta pesquisa justifica-se em um mestrado em Extensão Rural por ter como espaço da pesquisa uma Escola Família Agrícola (EFA), cuja dinâmica cotidiana é marcada pelo modo de vida rural e pela chamada pedagogia de alternância. Uma escola do campo, do tipo EFA, colocou-se como espaço privilegiado para discussão das emoções envolvidas nos temas afetividade e sexualidade no campo, pois as interações sociais são muito intensas, tanto na escola quanto junto às famílias, em razão da dinâmica “tempo escola e tempo casa”. Além disso, esses temas neste espaço do rural fazem sentido na medida em que, a princípio, podem ser debatidos pela escola sem causar muito estranhamento, mesmo porque estão postos como conteúdo curricular pela legislação de ensino.

Por isso, já de início, é bom que se esclareça que ao apresentar para a Escola a proposta da pesquisa sobre esses temas teve-se a preocupação de colocá-los de forma que os envolvidos fossem respeitados em seus valores e linguagem. No processo de investigação, ao mesmo tempo em que se pretendeu viabilizar uma conclusão exitosa da pesquisa e uma presença positiva do pesquisador junto aos atores sociais, a pesquisa teve preocupação em tratar os temas de forma que eles tivessem algum sentido para os envolvidos. Como bem orientou Oliveira e Oliveira (1996), eticamente, o encontro

etnográfico implica no reconhecimento do outro como agente em num processo e, por meio de acordos intersubjetivos, em uma comunidade de comunicação linguisticamente mediada, são estabelecidos e atribuídos sentidos aos termos com os quais se fala das coisas sobre o mundo.

Nessa perspectiva, este trabalho só teve a definição de suas estratégias de pesquisa depois das primeiras aproximações, quando a proposta temática foi apresentada e debatida na escola com a direção e os monitores. A partir desses diálogos foram feitas as adaptações de linguagem e a adequação dos termos e do sentido com os quais os temas afetividade e sexualidade seriam abordados. Assim, sob as denominações “namoro, disciplina e liberdade” os termos foram colocados pela direção da escola como objetos para tratar dos temas afetividade e sexualidade. Dessa forma, já se pode notar que os temas eram considerados delicados, pois, essas adaptações da motivação original do pesquisador implicariam em redirecionamento de muito dos focos de análise. Contudo, por razões éticas, a opção foi respeitar as formas locais de significação e problematização, como na visão do pesquisador, os temas trariam à baila o princípio da liberdade; na adaptação ficaram mais evidentes os princípios controle e disciplina.

A problematização dos desafios que os temas colocam nessa escola do campo é, portanto, o objeto de indagação desta pesquisa de mestrado. O trabalho partiu do pressuposto de que, os conteúdos educativos a serem trabalhados pelos monitores extrapolam a formalidade programática. Ao receber jovens em moradia intensiva durante 15 dias (“tempo escola”), a responsabilidade dos monitores torna-se evidente. Mesmo que nos outros 15 dias (“tempo casa”) esses estudantes retornem para o convívio com sua família, nessa mudança, dinâmicas da vida são alternadas, valores distintos podem ser vivenciados e a tão esperada complementaridade casa-escola pode ser rompida ou alicerçada.

Sobre as EFAs no Brasil, Teixeira *et al.* (2008) apontam que os estudos em programas de pós-graduação em Educação totalizam 63 trabalhos, sete teses e 56 dissertações, porém, como 17 trabalhos foram feitos por uma instituição que ainda não foi reconhecida pela Capes, os autores utilizaram em seu artigo apenas sete teses e 39 dissertações defendidas. Existem quatro trabalhos com a linha temática EFAs e famílias, representando 8,7% do total de trabalhos publicados desde 1977. Desse levantamento, das 39 dissertações, não consta nenhuma com a faceta sobre sexualidades e afetividades.

Nessas condições de possibilidade de pesquisa sobre afetividade e sexualidade no meio rural (na EFA), esta proposta pretendeu problematizar as vivências de emoções, a relação dessas com as condições sociais da família e as condições da dinâmica escolar. Para tanto, foi importante analisar como foram estabelecidos padrões de conduta na Escola ou como e porque eles são transgredidos. Para essas reflexões, buscou-se tornar os gestores, educandos e suas respectivas famílias protagonistas de ações de pesquisa em torno do tema.

Pelo fato de se tratar de um espaço rural, também indagou-se se esta situação traria certa especificidade. Por ser uma escola de alternância, que surgiu da articulação política dos pais agricultores, perguntou-se o que esses temas refletiriam do rural dessa experiência pedagógica. Mesmo que, inicialmente, não se soubesse como monitores e direção estavam enfrentando os desafios da temática educação das afetividades e sexualidades, pressupunha-se que qualquer encaminhamento de solução dos problemas relativos aos temas deveria ser construído coletivamente com eles.

Ao considerar os trabalhos sobre o mundo rural, pode-se perceber que esses temas não costumam ser pautados por pesquisas de mestrado. Talvez isso se dê em razão do pouco tempo para realização de uma pesquisa que toca a intimidade da vida das pessoas. Além do mais, sabe-se que as afetividades e as sexualidades são temas preteridos por abordagens mais publicizáveis, como os temas que se ligam à produção econômica do rural, bem como gênero, juventude ou sociabilidade. Nesse sentido, o trabalho de Ferreira (2008) questiona que muitas abordagens temáticas na Sociologia Rural brasileira, apesar da diversidade, permanecem “professando um camponês caricatural, universalizado, instituído, no corpo, um desejo limitado.” (p. 21)

Contudo, entende-se que os temas colocados como questões nesta pesquisa são próximos aos temas mais comuns sobre o espaço agrário brasileiro e que contribuem no esclarecimento de uma dimensão humana que funde aspectos biopsíquicos e socioculturais das condutas sociais. Mesmo que os temas possam ser vistos como “indizíveis”, como faz Ferreira (2008), acredita-se que eles seriam pertinentes, pois explicitam valores culturais que, de certa forma, orientam as ações sociais no campo por caracterizar vivências que os significados de afetividade e de sexualidade explicam para esse espaço.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar os significados atribuídos pelos educandos, monitores, direção e pais da EFA-Puris às afetividades e sexualidades na formação dos jovens desta escola. Especificamente, pretendeu-se compreender as

formas de entendimento expressas por eles e descrever as estratégias de controle e as formas de resistência às normas assumidas pelos estudantes. Também pretendeu-se identificar o que haveria de rural nos significados atribuídos às ações e nas justificativas dos sentidos da vida e das regras escolares, apontando como eles contribuem, ou não, para a continuidade dos laços familiares rurais.

A dissertação está estruturada da seguinte forma. Na sequência, são apresentados os aspectos metodológicos, com mais detalhes para melhor entendimento das estratégias metodológicas do trabalho de campo.

No item 3 são apresentados os conceitos pedagógicos e o significado da pedagogia da alternância e das EFAs no Brasil.

No item 4 são introduzidos outros conceitos que orientaram o trabalho de campo, detalhando autores e objetos de indagação que permearam as observações e registros.

O item 5 vem para melhor caracterizar o contexto de criação da escola quando são apresentados os resultados que dizem respeito à análise documental da Proposta Política Pedagógica da EFA-Puris, além de resultados socioeconômico das famílias coletados aos educandos.

O item 6 refere-se ao momento da pesquisa cujos significados dos temas sexualidade e afetividade foram buscados junto aos estudantes. Nele também são analisadas as atividades de devolução de dados e de informações sobre métodos contraceptivos, de prevenção de gravidez e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). No levantamento junto aos estudantes os temas foram relacionados a essas informações.

O item 7 expõe os resultados das entrevistas dos pais com os pais dos educandos e monitores, além da análise das regras de convivência que regem os comportamentos na EFA.

E, por fim, são apresentadas algumas das conclusões a que se chegou nesta pesquisa.

Boa leitura!

2. METODOLOGIA

2.1. Descrição da área de estudo: Araponga, MG e a EFA Puris

O município de Araponga, localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, ocupa uma área de 304 km² e, em 2010, possuía 8.165 habitantes^{1/}. Segundo dados da Proposta Político Pedagógico (PPP) da EFA-Puris (2008), o município possui uma rede de comércio que abastece a população local e depende, basicamente, da agricultura familiar. A agropecuária é tida como a principal fonte de atividade econômica e um dos produtos de maior relevância para a economia da região é o café, que conta com um clima agradável do clima subtropical temperado de temperatura, em média, de 20,9 °C, se adapta com facilidade a região. Este ambiente favorável faz com que o café esteja figurando entre os melhores cafés do Brasil, sendo assim, eleito, em 2003.

No tocante à EFA, ela se localiza na divisa das comunidades Novo Horizonte e São Joaquim, na zona rural de Araponga. De acordo com sua PPP, essa escola objetiva receber, principalmente, os filhos dos agricultores familiares.

A EFA de Araponga possui anexos às salas de aula, três dormitórios (Fotos 1 e 2, Anexo A), respectivamente: dois masculinos e um feminino. Estes alojamentos são alvo de vigilância, pelos monitores e pela direção, no horário de aulas e, principalmente, à noite. Para tanto, existe uma repartição em separado, destinada para um(a) monitor(a) responsável. Como se pode observar nas fotos, a escola tem os espaços muito próximos

^{1/} Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Araponga_\(Minas_Gerais\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Araponga_(Minas_Gerais))>.

(salas de aula, dormitórios, cozinha, etc.). O controle é constante. Tanto é assim que “é proibido”, pelas normas da escola, como expressou um monitor, “circular em espaços sem iluminação noturna”.

2.2. Etapas da pesquisa

Inicialmente, cabe destacar que o projeto desta pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética da UFV. Para tanto, a Escola Família Agrícola (EFA), por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi inicialmente contatada e com elas acordados os compromissos do pesquisador, dentre eles a obrigação de devolução de dados e ajuda como apoio didático, psicológico e pedagógico.

Trata-se de um estudo de caso, para o qual Yin (2005) aponta que “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (p. 20). Ainda, segundo este autor, o poder que acaba diferenciando o estudo de caso de outras estratégias é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências.

Portanto, o trabalho foi feito por etapas. Em um primeiro momento, para subsidiar a elaboração desta pesquisa, foi realizada uma etapa exploratória de aproximação e problematização da proposta junto à direção da Escola.

O primeiro contato com a EFA deu-se em março de 2011, quando se pode presenciar uma reunião de sua diretora com alguns monitores. Coincidentemente, nesse momento, o tema “indisciplina de alguns educandos” estava sendo tratado. Foi também destacado que os estudantes “estavam burlando as regras” de convivência que controlavam os “relacionamentos” (como o namoro). Os monitores se mostraram preocupados, pois um dos educandos havia *fugido* de seu dormitório, na “calada da noite” para namorar uma colega. Um dos monitores disse, então, que muitas vezes, por falta de conhecimento sobre qual a melhor forma de agirem, eles acabavam caindo na “coerção tradicional”. Outro monitor relatou que já haviam colocado cadeado nas portas dos alojamentos para evitar essas fugas, porém, os educandos continuavam com a prática de fugas. Controlavam, mas estavam dando muito trabalho.

Desde a primeira visita à Escola, que ocorreu na última semana de abril de 2011, foi possível perceber que o “problema do namoro” era uma preocupação. Diante desse clima favorável entre monitores e direção, foi proposta a pesquisa nos seguintes

termos: “Haveria interesse em levar uma discussão sobre afetividades e sexualidades na escola?” “Como isso poderia ser feito?”

A apresentação formal da proposta de pesquisa foi mediada por uma estudante da UFV de um projeto de extensão universitária. Nesse dia, uma das responsáveis pela institucionalização da escola, hoje sua secretária administrativa, pediu que aguardasse o término de sua conversa com alguns monitores que se encontravam na sala de coordenação. Nessa espera, foram feitas as primeiras observações em relação à estrutura física, (pátios, alojamentos, campos de vôlei e futebol, paiol, horta e cozinha), principalmente a cozinha, onde se pode conhecer a funcionária responsável por aquele local e conversar sobre a dinâmica da escola.

No encontro na sala da coordenação, foi descrita a proposta de uma pesquisa, que até aquele momento era esperada pelo pesquisador como sendo as “percepções sobre sexualidade no meio rural”; contudo, adaptações foram sendo feitas. O grupo que ouvia a conversa do pesquisador com a diretora constatou e traduziu a proposta em uma feliz coincidência: a secretária e alguns monitores estavam justamente conversando a respeito dos relacionamentos dentro da escola, e a preocupação com os desdobramentos dos ditos “namoros às escondidas”.

Após ouvir a preocupação dos que ali se encontravam, foi discutida a proposta original de pesquisa de mestrado e vista a necessidade de adaptá-la às condições e desafios enfrentados naquele momento pela escola. Dessa forma, a pesquisa teve uma boa receptividade. Na negociação ficou acertado que o projeto definitivo iria contemplar os temas “namoro, disciplina e liberdade”, pois eram demandas naquele momento da gestão escolar.

Dessa fase exploratória também ficou acertado o compromisso de ajuda na produção de material didático para orientação de monitores e estudantes, já que careciam de informação e de orientação sobre o que falar e como agir. Além disso, ficou certa a necessidade de devolução de dados em cada etapa, para que monitores e os próprios alunos se beneficiassem e validassem as informações sistematizadas.

Assim, ao refletir sobre o tema com os monitores e a direção da Escola, foi possível traduzir um problema de realidade em um problema de pesquisa: a questão da afetividade e da sexualidade em uma EFA passou a ser entendida como problema de controle dos namoros, da disciplina e da liberdade.

Esta aproximação vem ao encontro do que Martins (2006) aponta como sendo o primeiro passo para se desenvolver um estudo de caso, ou seja, a aproximação com o local onde se pretende realizar a pesquisa.

Desde o primeiro contato foi manifestado o interesse da escola e abriu-se o caminho para a observação participante. Para tanto, o pesquisador ficou no alojamento da escola durante uma semana vivenciando seu cotidiano. Além disso, ao longo da pesquisa foram vários os momentos de interação na vida escolar, que diretamente, ou indiretamente, relacionavam-se com a pesquisa, como, por exemplo, participação na festa junina e no seminário de Homeopatia realizado na escola (Foto 3, Anexo A). Essas observações continuaram durante as diversas idas à escola para coletar dados.

Em uma segunda vivência, ainda em abril, e que durou uma semana, foram utilizadas outras técnicas de levantamento de dados. Foram feitos mapas separadamente com cada turma (1^o, 2^o e 3^o ano) para identificar como os estudantes viam a distância de suas casas em relação à Escola e permitir um debate sobre as condições socioeconômicas das famílias (Fotos 4, 5 e 6, do Anexo A). Para sistematizar essas condições foi elaborado, também, um formulário socioeconômico (Anexo B). Esse formulário foi respondido em grupo por meio de reuniões com as turmas do 3^o ano (12 alunos) e do 2^o ano (14 alunos). Com a turma do 1^o ano (21 alunos), um dos monitores achou por bem que a dinâmica de debate em grupo, como feita com as demais turmas, não resultaria em um levantamento em tempo adequado. Daí porque ele sugeriu que as perguntas fossem escritas no quadro e cada um responderia em uma folha de papel. Essa estratégia foi pensada em razão do número maior de alunos e do pouco de escola que esses alunos do primeiro ano tinham. Muito deles não tinham o costume de debater.

Na sequência, já perto do fim de semana, foi impressa uma ficha (Anexo B) com uma questão desafio nos seguintes termos: “o que você gostaria de perguntar ou falar sobre AFETIVIDADE e SEXUALIDADE e até hoje não teve oportunidade de perguntar ou falar?” Essa questão foi distribuída em uma folha de papel, de forma que o termo afetividade ficou de um lado e sexualidade do outro. Além disso, a única identificação era para marcar () M masculino e () F feminino. Esta folha foi entregue pela manhã, depois do momento de oração^{2/}, e pedido para colocarem suas perguntas em uma caixinha de madeira (Fotos 7 e 8, Anexo A) até o fim da manhã. A caixinha ficou à disposição sobre uma mesa no pátio interno. Notou-se que alguns estudantes (4) ficaram

^{2/} No capítulo 8 está a oração que foi analisada (ver p. 110).

com a ficha por mais tempo e a entregaram diretamente ao pesquisador depois do prazo combinado, ou mesmo no outro dia. Alguns alegaram dificuldades para elaborar questões ou dúvidas sobre os temas propostos.

Ao longo dessas atividades junto aos estudantes, nesse momento de segunda vivência também foram realizadas entrevistas com monitores (roteiro no Anexo C). De um total de 12 monitores foram entrevistados aqueles que estavam presentes na Escola naquela semana e mais a diretora, que também é monitora, totalizando então oito entrevistas.

Em outras visitas mais pontuais, foi feita a análise documental da Proposta Política Pedagógica da Escola.

Para não tumultuar em demasia o cotidiano da escola com as visitas, foi dada preferência aos métodos mais participativos. Tudo o que foi feito foi planejado com monitores e direção. Além disso, contou-se com o apoio do monitor de Biologia, que já vinha trabalhando com pesquisa etnobotânica com as turmas do 2º e 3º anos.

Todas as etapas foram fotografadas e os dados sistematizados estão discutidos no corpo desta dissertação.

Conforme acordado no início da pesquisa, depois desse levantamento, a partir de uma primeira sistematização, em diálogo com monitores e direção da Escola, achou-se por bem providenciar os esclarecimentos das questões postas pelos estudantes na caixinha. Para tanto, buscou-se apoio de outras pessoas. Em uma atividade de diálogo com um psicólogo, professor do Departamento de Educação da UFV, em maio, foram esclarecidas as questões de conteúdos considerados mais emocionais, sexuais e psicológicos, como se poderá ler em detalhes na análise dos dados apresentada adiante.

Dando continuidade às atividades de devolução, a professora orientadora dessa dissertação foi à Escola e apresentou uma palestra intitulada “Afetividade e sexualidade”, abordando o tema do ponto de vista cultural e filosófico relativo aos valores sociais. Para elaboração desta palestra, contou-se com o apoio de um psicanalista e psiquiatra, ex-aluno do Programa de mestrado em Extensão Rural, e que trabalhou com representações na área de saúde mental.

Uma terceira atividade foi preparada junto com os estudantes de medicina do PET-Saúde da UFV. Atendendo ao pedido da direção da Escola, foram preparadas duas apresentações: uma para meninas e outra para meninos, esclarecendo aspectos da fisiologia humana e sexualidade, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e

Métodos Contraceptivos. Essa divisão, meninas e meninos, foi justificada como uma forma de “deixar as meninas mais à vontade” no esclarecimento de dúvidas.

Cabe aqui esclarecer que esses momentos de devolução de informação não foram momentos de devolução de resultados, mas de respostas às demandas apontadas pela Escola. Contudo, todo o material preparado, os encontros realizados e o apoio de profissionais especializados tiveram como referência o levantamento e a mobilização feita durante o levantamento de dados da pesquisa. A urgência de ações educativas evidenciou como o cotidiano escolar pulsa em uma dinâmica de tempo diferente do tempo de pesquisa, o que requereu sensibilidade e ações efetivas, priorizando o tempo Escola.

Este momento da pesquisa, após a etapa da caixinha de dúvidas e questionamentos das turmas, foi importante para o pesquisador, pois deixou claro que seria necessário um maior aprofundamento bibliográfico quanto às teorias pedagógicas, antropologia das emoções, masculinidades e a questão da disciplina e autodisciplina. Essas leituras foram feitas e serviram de base para as análises e discussões que estão na revisão e ao longo dos resultados.

Ao longo dessas atividades, outra etapa de pesquisa foi realizada. Foram coletados depoimentos junto aos pais, a partir de um roteiro (Anexo D). Este roteiro foi aplicado como um pré-teste com pessoas da região e que conhecem a Escola. Depois do pré-teste, foram realizadas adaptações ao roteiro original adequando os termos. Para tanto, foram feitas visitas às famílias, acompanhando a visita anual dos monitores. Assim, junto com os monitores, essa aproximação com as famílias buscou para melhor compreender os discursos delas sobre os termos namoro, disciplina e liberdade. Essas visitas duraram dois fins de semana no mês de setembro. Os primeiros pais a serem visitados residiam em comunidades bem distantes da escola, bem como em outros municípios. Em um segundo momento foram visitadas famílias de comunidades rurais de Araponga, MG, bem como das que residiam na sede do município.

Esses depoimentos só foram possíveis em razão da equipe pedagógica na EFA ter como programação visitas às famílias a fim de diagnosticar como os educandos estariam se apropriado dos conhecimentos passados na escola. Além disso, os monitores também pretendem avaliar com os pais, se estaria havendo retorno destes conhecimentos para a propriedade dos pais. Isso foi feito por meio de uma conversa direta com os pais. Essa programação foi aproveitada para colocar os temas desta pesquisa em debate nas famílias. Dessa forma, aproveitando a carona, mas, também, auxiliando a equipe da EFA em suas indagações junto aos pais, foram coletados depoimentos de pais

e responsáveis pelo estudante. Como se poderá ver adiante, esses depoimentos esclareceram a perspectiva e as expectativas dos pais em relação ao papel da EFA na formação afetiva e sexual de seus filhos. Dos pais, um total de 46 famílias que têm jovens estudando na EFA, foram visitadas 19 (Fotos 9 a 25, Anexo A).

Em mais da metade dessas visitas estava presente o estudante da EFA, o que permitiu observar algum aspecto da relação entre pais e filhos na família, principalmente quando os pais eram indagados sobre os namoros, as formas de disciplina e o papel da EFA na formação desses jovens sobre esses temas.

Outra observação que cabe aqui é quanto a uma das maiores dificuldades da pesquisa nesse processo, ou seja, a autocompreensão que se dá no encontro etnográfico, como bem expressou Oliveira (1996):

O conhecer a nós mesmos nos outros, a nossa sociedade no confronto com outras, penetrando nos interstícios dos sistemas sociais em oposição, captando, portanto os momentos mais críticos desses sistemas afigura-se-nos como alvo de qualquer ciência do Homem que queira ser mais que uma técnica de diagnóstico e de intervenção no outro. O conhecer-se através do conhecimento de outros implica em relativizar-se e, dessa forma, minar todo o etnocentrismo sobre o qual se alicerçam a incompreensão e a intolerância. (p. 20)

Por isso, foram tão importantes para o pesquisador os diálogos paralelos às entrevistas e que foram devidamente anotados em cadernos de campo. Outra aprendizagem que exigiu um esforço foi o registro das falas: a interpretação do pesquisador não pode anteceder a expressão original do outro falante deste diálogo. Novos focos e significados só surgiram como esclarecimento quando o pesquisador superou o etnocentrismo e as explicações *a priori* lhe serviram de referência no início da pesquisa. Pesquisar é uma forma ou oportunidade de descoberta de si na aproximação com o outro.

Durante todo o andamento da pesquisa foram coletados dados documentais. Curiosamente, cabe destacar que a importância só foi bem compreendida depois dessa última etapa de visita aos pais e da longa convivência com monitores, direção e os educandos.

Finalmente, cabe destacar, no entanto, que o pesquisador acabou trabalhando nas análises e descrições dos espaços mais masculinos. As reações das meninas nos momentos de devolução ficaram assim, a desejar em razão das dificuldades próprias de um pesquisador masculino abordando temas que tocavam a intimidade feminina.

3. DISCIPLINA, ESCOLA E SOCIEDADE

Nesse capítulo são apresentadas as leituras de revisão sobre disciplina, além de teorias da educação e da pedagogia, com vistas em melhor compreender a Escola na qual a pesquisa foi realizada.

3.1. Significados de educação no processo histórico

Trazer à baila abordagens históricas educacionais é importante no sentido de capturar aspectos que estejam presentes em nossa sociedade e em outras épocas. Destacar o que há de resquício de outros tempos em nossa sociedade atual, bem como em nessa pesquisa, permite melhor ajuizar pontos de vista já referidos em outros períodos históricos, além de apontar rupturas decorrentes da mudança de paradigmas. No caso desta pesquisa não somente a educação, como a sexualidade/afetividades, comportamentos e valores foram buscados como conexão de sentido por meio de uma rede de conceitos e momentos históricos.

Deste modo, primeiramente entende-se a Educação como um processo que irá abranger toda a relação humana desde os primórdios de nossa sociedade, e que como aponta Saviani (2008), vem desde a antiguidade se constituindo como um ensino instituído. A Pedagogia que se tem conhecimento hoje veio aos poucos sendo legitimada desde a Paideia grega, passando por Roma, Europa medieval e chegando à nossa sociedade moderna capitalista.

Já a Pedagogia, desde a Grécia, possui dois vieses distintos na forma de conceber a educação: um pautado na filosofia e outro pautado na prática educativa voltada para formação da criança. Esta última veio se unificar com a didática de Comênius a partir do século XVII, principiando a metodologia da educação. Assim, os meios precisavam ser delineados para se alcançar o fim que, no caso, se tratava da educação na arte de ensinar tudo a “todos”. Neste aspecto decorreram posicionamentos em relação à unificação da forma de ensinar e de se conceber a Pedagogia.

Segundo Saviani (2008), um dos primeiros a se posicionar a favor de uma pedagogia idealista voltada para o aspecto filosófico foi Gentile, enquanto em defesa do viés positivista encontrava-se Durkheim defendendo a praticidade como característica fundamental da pedagogia. Para ele, a Pedagogia seria uma estrutura em função de uma ação, tendo a finalidade científica e concreta os resultados.

Porém, a Pedagogia, como ciência, que estuda o processo de ensino aprendizagem, não existiu sempre conhecida como tal e em uma cronologia retilínea sem alterações. Tampouco e nem coincide com o percurso da história da pedagogia como termo em si. Segundo Saviani (2008), esta trajetória histórica pedagógica se deu por um longo processo em que pode-se datar desde os gregos com os sofistas, passando pelos romanos influenciando a cultura helenístico-romana.

No caso, a problemática pedagógica expressava-se, respectivamente, pelos termos: *paedagogatus* e *institutio* na Grécia e em Roma. O primeiro termo absorvia o famoso conceito de Paideia, que logo depois viraria pedagogia. Destarte, nas escritas de pai e filho, como é o caso do diálogo entre Santo Agostinho e seu filho Adeodato, o conteúdo se volta para o pensamento do pai na tentativa de transmitir a seu filho a diferença da educação tida em atos (no caso pela linguagem que, inerente ao homem ganha uma perspectiva externa referente apenas para as coisas), enquanto a verdadeira educação é aquela da verdade do interior. Aqui já se desponha a perspectiva dual sobre a função da educação, ensinada neste diálogo de época, que versava sobre a diferença entre os vieses filosóficos e pragmáticos.

No século XV, nas obras de Condorcet, ele dava preferência por expressões como: “arte de ensinar”, “método de ensinar” e “instrução” e a palavra Educação para ele era também tida com ressalvas, pois remetia a uma polissemia de sentidos, dando margem a uma confusão; mesmo inferindo-se para uma Educação nacional em sua

época. Por isto, ele preferia o termo “instrução pública”. Interessante também pensar esta problemática para nosso contexto em nível nacional³.

As nomenclaturas *Paideia*, *institutio*, *paedagogatus*, instrução e didática, entre outros termos, foram utilizadas recorrentemente por filósofos que pensavam a forma de transmitir os ensinamentos de sua época. Ocorria uma transmissão entre filósofos/ educadores e seus discípulos, ou mesmo filho, como o exemplificado por Saviani (2008) entre Santo Agostinho e Adeodato no ano de 389 dC. Essa transmissão era pautada pelas reflexões filosóficas. É importante frisar que o termo “pedagogia” no século XVII continha um grau depreciativo, isto porque se vinculava com a postura rígida da forma de ensinar da época, como bem aponta Saviani (2008):

Naquela época, o termo “pedagogo” assumia frequentemente um significado depreciativo de “mestre pedante, autoritário e pobre de espírito”, como se evidenciava nesta frase de Victor Hugo: *Filisteus! Mestres! Eu vos odeio pedagogos!* (p. 6).

O termo “Pedagogia” só veio se difundir no século XIX com advento da revolução francesa, ocorrida no final do século XVIII e a necessidade de expandir a Educação como consciente coletivo, que logo se vinculou ao problema da formação de professores; uma problemática já principiada por Comênius no século XVII. A preocupação com a formação era reforçada no apelo pela instrução popular; assim, fundaram-se as Escolas Normais, no século XIX, como exigência institucional voltada a sanar as lacunas de formação que se esperava preceder o então “aprender fazendo” da formação datada do século XVII pelas corporações de ofício. E as universidades, por sua vez, ficavam responsáveis pelas “artes liberais” ou intelectuais, que se opunham às “artes mecânicas” das escolas inferiores. Neste modelo dual, a formação ficou dividida em dois modelos:

Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2008 p. 8)

³ No Brasil, também a transmissão do ensino começou com a problemática de nomenclaturas que, segundo Saviani (2008), se pôs desde a chegada dos jesuítas, assim houve a “pedagogia brasílica” (1549-1599), à pedagogia do *Ratio Studiorum* (1599-1759) e à “pedagogia pombalina” (1759-1834), em nenhum desses momentos aparece o termo pedagogia, tendo sua aparição com a independência na busca por estruturar o ensino no país. Assim, “promulgada em 15 de outubro de 1817 prescrevia, no artigo 1º: “Haverão [sic] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares populosos [...]” (p. 14)

Com a dualidade no entendimento de formação do profissional docente, percebe-se a inclusão de classificações que tendem a problematizar prática e teoria, ou melhor, reforçar uma dicotomia histórica. Desta forma, o primeiro modelo (cultural-cognitivo) ao longo da história de formação dos professores se voltou aos professores secundários, enquanto o segundo modelo (pedagógico-didático) voltou-se para a formação dos professores primários.

Destarte, Saviani (2008) esclarece que o primeiro modelo crê que a formação pedagógico-didática virá ao longo da prática educacional, o que também poderia ser adquirido por “treinamento em serviço”. Essa função não competiria à universidade, a qual se isentava desta preocupação, ao contrário do segundo modelo que dentro de um esquema curricular estaria oferecendo o preparo didático-pedagógico, incluindo não apenas o ensino específico da área de conhecimento, mas também a cultura geral.

Se a formação docente se configura como uma formação dualista de (conhecimento e prática), esse aspecto ao longo do processo educacional tem se colado ao processo político, que Saviani (2008) coloca como foco central de sua obra; ou seja, o aspecto teórico pedagógico democrático também tem se desdobrado em um dualismo, a fim de nortear como cada corrente ideológica se porta perante o entrave do analfabetismo e é este dualismo das teorias que será visto a seguir.

3.2. As teorias não críticas e críticas educacionais

Saviani (2008) distingue assim duas teorias apontadas que se antepõem no que diz respeito ao entendimento da função educacional como sistema de ensino: um duelo de ideários, que são verdadeiros gargalos educacionais, principalmente na América Latina, que, para o autor, ainda é agravado pelo descaso com as crianças que nem sequer tem acesso à escola, o que as tornam de antemão marginalizadas perante o sistema. Deste modo, diante a marginalidade educacional o autor expõe os argumentos de duas teorias distintas que nos séculos XVII, XVIII e XIX se traduziram nos métodos didáticos e a partir do século XX, se configura no primado da aprendizagem psicológica.

A primeira corrente, segundo Saviani (2008), denomina-se *Teoria não crítica*, que pressupõe a educação autônoma como um processo educacional harmonioso e o fator de marginalização seria fruto acidental (uma fatalidade). As correntes que possuem essa perspectiva são: *Pedagogia tradicional*, *Pedagogia Nova* e *Pedagogia Tecnicista*.

O intuito dessas correntes seria a de superação da marginalidade por meio da educação como instrumento de equalização e homogeneização para reforçar os laços de coesão social.

No tocante a este primeiro viés de análise educacional, percebe-se que essas correntes enxergam a educação como por si só responsável pela transformação e autonomia da sociedade, além de ajustamento do indivíduo às regras e aos valores, transformando-os em sujeitos passivos diante deste adestramento, já que essas pedagogias acreditavam estar trabalhando para o crescimento do progresso. A educação aqui seria equalizadora na medida em que os seus membros, não importando suas diferenças, se aceitariam mutuamente e se respeitariam na individualidade específica admitida.

A Escola Nova veio no intuito de superar o diretivismo da Escola Tradicional, que Saviani (2008) aponta como mudança de foco nos seguintes aspectos:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (p. 8)

Para que houvesse uma efetivação no exposto anterior, as escolas teriam que passar por uma reformulação que, segundo Saviani (2008), implicaria mudanças, como o agrupamento dos alunos em área de interesse; o professor incorporar o papel de estimulador, orientador da aprendizagem; e, finalizando, ele aponta que a aprendizagem se daria de forma espontânea de acordo com o ambiente saudável, multicolorido, totalmente diferente da Escola tradicional pertencente à teoria não crítica que fora exposto anteriormente. Em suma, poderia dizer que o que destaca a Escola Nova em relação à Escola tradicional é o seu caráter *ATIVO*, porém, o escolanovismo carregava também suas pretensões normatizantes.

A Escola Nova deu um maior destaque com um viés tecnicista aos instrumentos em âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola) em detrimento ao

político, esta forma de tentar equacionar tendenciosamente o ensino. É chamada por Saviani (2008) de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”.

Desta forma, o que se tem de mudança em âmbito educacional do ponto de vista pedagógico contido nos três vieses são: com a pedagogia tradicional a questão central está no *aprender*; para a pedagogia nova, está no *aprender a aprender*; e para a pedagogia tecnicista formaliza-se no *aprender a fazer*. Todas as três acabam por deslocar o ensino como *atividade-fim*, para a *atividade-meio*, ou seja, a forma como as três correntes concebem a resolução do desvio da marginalidade acaba de certa forma contribuindo diretamente com o déficit de evasão e marginalização, que Saviani (2008) apontara referindo-se sobre a educação na América Latina como efeitos, pois enfatizam o aspecto ação educacional, secundarizando o aspecto social e político.

Já a segunda teoria, que denomina-se *crítico-reprodutivista*, posta-se de forma ligada diretamente aos condicionadores sociais que levam à marginalização, ou seja, tem como argumento que o fator de marginalidade educacional na sociedade advém de lutas de classes, e a educação está subordinada a um sistema que vigora no papel de dominador sobre as áreas sociais, por isto mesmo a educação se portaria a favor dos interesses de uma única classe.

Os defensores dessa perspectiva, para Saviani (2008), são vários pelo mundo afora, e entre eles destacam-se Bowles e Gintis (1976), autores de *Schooling in Capitalist America*, em que a perspectiva central é o fato de que a escola em si tinha em seu princípio o mote de equalizar, porém que atualmente esta função foi desviada para ser cada vez mais discriminadora e repressiva.

Os vieses teóricos que possuem essa perspectiva são: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da escola dualista.

Em relação aos defensores da teoria do sistema de ensino como violência simbólica, Bourdieu e Passeron (1975) são citados por Saviani (2008), destacando que: “trata-se de uma teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas consequências particulares” (p. 14). Ou seja, cada “grupo de classes” de proposições começa por um lado universal (violência simbólica e ação pedagógica) e finaliza com uma aplicação particular ou uma formação social determinada, que pode ser entendida no seguinte dizer abaixo:

Vê-se que o reforço da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde à violência simbólica (dominação cultural). (p. 15)

Por esta análise, os marginalizados seriam os grupos ou as classes dominados em virtude de não possuírem a força material (capital econômico) nem a força simbólica (capital cultural), e a educação em vez de ser um mecanismo de superação desta marginalização acaba sendo um reforçador de disparidades sociais.

Como já foi citado, Bourdieu (1975) faz parte da vertente que aponta o sistema escolar como violência simbólica. Este é um autor fundamental para a Educação em virtude de seus primeiros trabalhos terem se voltado para a área da educativa e seus trabalhos estarem em consonância com aquilo que problematizam o sucesso e o fracasso escolar decorrente do campo tradicional/conservador da educação. A noção de campo aqui se refere ao espaço em disputa por diferentes sujeitos, onde quem detém o domínio das regras e normas deste campo tem maior possibilidade de obter sucesso escolar. Nas palavras de Bourdieu (1998), “A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a *fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas” (p. 55)

Bourdieu (1998) não descola a educação formal da sociedade a qual perpetua as distinções sociais. A prática pedagógica de uma escola tradicional trata de reproduzir, em seu campo escolar, a característica de seleção do campo macro que seria a sociedade. De acordo com o autor,

o ensino tradicional se dirige objetivamente àqueles que devem ao seu meio o capital linguístico e cultural que ele exige objetivamente é que esse ensino pode permitir senão explicitar suas exigências e não se obrigar a dar a todos os meios de satisfazê-las. (p. 57)

Assim, compreender a gama de tessituras ligadas ao campo da Educação é importante para que comecemos a buscar compreender os meandros dessa disparidade histórica que envolve além de uma segregação de classe, também disputas ideológicas e dualidades históricas.

3.3. Disciplina e liberdade

No século XVIII, ao discutir sobre pedagogia, Kant destaca o conceito de “autonomia moral”, posto quando ele tratava do tema iluminista da dignidade humana. Em sua obra já era possível ler sobre a importância da disciplina e da ética. Para ele, a educação abrange cuidados e formação, e ela é negativa, ou seja, disciplinar, pois “impede defeitos”, e é positiva, quando promove “instrução e direcionamento” e por isso pertence à cultura. (KANT, 1996). Fala ainda que direcionamento é “a condução na prática daquilo que foi ensinado”. Ele já admitia que a educação se fizesse por fases e analisando constrangimentos e liberdades, diz:

O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; o segundo é aquele em que lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma a outra a certas regras. No primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral. (p. 31)

Assim, a sujeição (constrangimento) do educando, para Kant, é considerada **positiva** quando ele “deve fazer aquilo que lhe é mandado” por não poder “julgar por si mesmo” e por isso é capaz apenas de “imitar. Já a sujeição **negativa** se dá quando o educando “deve fazer aquilo que os outros desejam, se quer que eles, por sua vez, façam algo que lhe seja agradável.” Mas, a maior diferença dessas duas sujeições é posta em seus resultados, ou seja, é uma séria questão ética. Na primeira, o “sujeito pode ser punido” e na segunda “não conseguir o que deseja”, mesmo que já possa refletir, não fica menos **dependente** que o primeiro. Por isso, o problema maior da educação para Kant, é o de “poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade”. Para ele “o constrangimento é necessário!” Contudo, ele questionava “de que modo cultivar a liberdade?” Para isso, a educação deveria pautar-se na reflexão e habilidade de ver o outro na definição do uso da própria liberdade, que seria a condição não mecânica da autonomia moral.

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente. (p. 34)

Assim, a disciplina aparece como sustentáculo fundamental no processo de humanização do homem, tanto que, para ele: “A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura” (KANT, 1996, p. 16). Essa importância dada à disciplina pode ser notada em seu discurso, bem como sua visão “aristocrática” iluminista, de que haveria uma cultura a ser almejada por todos da sociedade. Aqui então percebe-se a “naturalização” do constrangimento.

Já Grunspun (1983), no século XX, ao discutir disciplina traz outros elementos para análise da disciplina. Ele diz, também, que a ética faz parte da vida de adolescentes. As preocupações sobre o que é correto são próprias dessa fase. A compreensão de conceitos éticos é constituinte da disciplina nesta fase e facilita a relação geracional. Contudo, de acordo com o autor, muitas vezes quando os jovens se sentem sem argumentos, o uso da razão do outro pode desencadear respostas agressivas. Para pais e educadores esse processo pode parecer algo incompreensível, contudo, se bem conduzido, acaba sendo benéfico aos adolescentes, pois, ajuda-os a se impor melhor em seu grupo social, porém, o que se percebe aqui é uma filosofia disciplinar que é a base do adestramento de forma que:

Se bem aplicada a **razão**, o adolescente tenderá a aceitar melhor a disciplina, mas sempre com características diferentes da criança, com a filosofia de vida própria de sua idade. O importante é que a disciplina adquirida na infância é a autodisciplina da adolescência (GRUNSPUN, 1983, p. 61)

A disciplina, na sua forma coercitiva (de expiação, de vigiar e punir), é posta em razão da necessidade de controle. Historicamente, tem-se a estrutura arquitetônica *panóptica*, que, como diria Foucault (1979), marca as heranças culturais (valores) no ocidente. Nos discursos incorporados pelas práticas educacionais diárias, muitas vezes impera mais a coerção que a construção intersubjetiva de regras, acordos e de responsabilidades voltadas para a autonomia. Nesse processo cria-se o espaço de vigilância, que quer dizer um espaço analítico que tem por função:

(...) estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2007, p. 123).

Assim, a questão do controle coloca-se como ponto-chave dentro de espaços disciplinares de formação, como seriam as escolas, hospícios e prisões, pois:

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2007, p. 154).

3.4. Autoridade docente e a perspectiva tradicional na berlinda

Em uma interlocução entre Saviani (2008), Lima (1996) e Magrone (2004), busca-se compreender de que forma a escola tem sido uma instituição capaz de atender os anseios sociais/educacionais, em que ao mesmo tempo em que esta é de suma importância no processo de ensino aprendizagem, também é alvo de críticas cada vez mais contundentes pela própria sociedade a qual esta serve. Muitas das críticas à educação se dão sobre o modelo tradicional/autoritário, que ora é visto como muito radical no processo educacional, ora muito ausente. Assim, é importante compreender o que se diz a respeito do conceito de pedagogia tradicional. De acordo com Saviani (2008), a pedagogia tradicional seria “um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem.” (p. 78)

No bojo desse conceito e diante dos discursos prós e contras, pretende-se aqui refletir a respeito de sua função para a sociedade e indagar sobre que sujeitos são formados nesta concepção educacional? Que serviço, ou desserviço, a escola acaba prestando para a sociedade? Acredita-se que buscar aportes conceituais que dialogam a respeito das condições nas quais a instituição escolar se apresenta a quem ela serve e de que forma mantêm este serviço pode ser importante para que se possa interpretar uma estrutura histórica à luz de uma crítica possível.

Essas indagações acima são as que Lima (1996) diz ser um tanto “ácida e ousada”. Sua abordagem ainda é bastante atual nos contextos de gestão escolar dos dias de hoje. O autor tece críticas em relação a alguns aspectos da problemática formação docente. Mesmo que para o autor não importa as diferenciações temáticas sobre a vida

escolar, segundo o autor, há uma lacuna da formação docente sobre as questões das regras de conduta na Escola. Ou seja, o autor se refere à administração que dita as instruções, as regras, os regimentos escolares, que na prática mais se configura como um excesso na perspectiva tradicional do que propriamente instrumentos de organização e disciplina.

Ainda são apontadas pelo autor problemas nos procedimentos educacionais da aprendizagem (plano de aula, entre outros) e a utilização de instrumentos como a avaliação de rendimento escolar, que para o autor nada mais são do que artifícios utilizados por um sistema escolar pautado pela subjugação do conhecimento dos alunos à “verdade” concretizada por esses instrumentos. Destaca ainda que essas práticas estão vinculadas com as teorias não críticas, ou mais precisamente com a vertente tradicional. Esse método de ensino tradicional baseia-se em aulas expositivas e tem como motor central da corrente, o sistema “prêmio castigo” a partir de exames.

As críticas feitas, sejam por Lima (1996) ou por Saviani (2008), traz para a discussão as dicotomias de modelos educacionais voltados para prática ou teoria. E, historicamente, teoria e prática nos séculos XVII, XVIII e XIX se traduziram nos métodos didáticos. A partir do século XX, o primado da aprendizagem psicológica formou duas tendências pedagógicas que ora se voltam para o reforço no papel do professor, ora no reforço da prática do aluno.

Contudo, como a teoria está ligada intrinsecamente com a prática, o autor destaca essa dualidade e coloca uma questão: até que ponto pode-se separar teoria e prática:

O encaminhamento da resposta a esta questão implica considerar que a validade da lógica formal, como o nome está dizendo, se limita às formas. Ela constrói-se a partir da linguagem e, portanto regula os modos de expressão do pensamento e não, propriamente, o modo como pensamos (SAVIANI, 2008, p. 125)

Saviani (2008) não concebe, assim, teoria e prática separadas: “dir-se-ia, pois, que a teoria e prática, assim como professor e aluno, são elementos indissociáveis do processo pedagógico” (p. 123). Ainda enfatiza que um dos problemas da dualidade é que teoria sem prática vira verbalismo e prática sem teoria vira ativismo, ou seja, os dois extremos são perigosos na ação educativa. Destarte, o autor irá apontar um caminho: “A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática.” (p. 129)

No que diz respeito ao papel do professor e sua autoridade, característica que aqui se assume ser essencial para a condução de um processo de ensino-aprendizagem, Magrone (2004), em seu estudo comparativo sobre as condições docente dos anos de 1950 e 1990, destaca que o perfil do professorado da década de 1990 mudou tanto o tipo de recrutamento das professoras, bem como o perfil destas para exercer o cargo docente. Enquanto na década de 1950, convivendo com a perspectiva tradicional de época, o *status* da professora resultava em obediência e respeito, seja pelos alunos bem como pela sociedade, para as professoras da escola de massa da década mais recente tem diminuído o respeito para com a profissão. Isso é explicado por elas pela ausência do poder público (ou políticas públicas) no enfrentamento de temas tão recorrentes da agenda escolar, como drogas, violência, *bullying*, etc. Além disso, é notório a deteriorização material da escola, o que ajuda na constituição de um ambiente mais propício a esses problemas.

Segundo o autor, esse *mal estar da docência* está ligado menos a uma perda de uma docência gloriosa do passado. Esse mal-estar é marcado por um *ethos* de individualização que o ensino de massa trouxe para a carreira, trincando a coesão que o grupo docente tinha na década de 1950. Para Magrone (2004), o clima de individualização referente à massificação do ensino dificulta a delimitação de fronteiras que é necessária dentro da profissão. São essas fronteiras que garantem que a autoridade seja realmente exercida. Uma consequência disso é que a diferenciação entre os mundos discentes e docentes está cada vez mais tênue. De acordo com Magrone (2004), “(...) Ao contrário de outras épocas, quase todos que hoje se aproximam do magistério podem fazer parte dele” (p. 17). Assim, o autor reflete:

Não é difícil entrever as consequências de um tal movimento para a autoridade do professor. Atualmente, quase todas as hierarquias tradicionais que resguardaram no passado a autoridade dos/as professores/as mais velhos/as sobre os/as mais jovens; destes/as e daqueles/as sobre os alunos; da escola pública (Estado) sobre a família dos alunos (comunidades) e das autoridades públicas sobre os/as professores/as foram, de fato, bastante debilitadas. Não é por acaso que a queixa recorrente do magistério é que ninguém mais o respeita. (p. 17)

Assim, para o autor, sem o imaginário social da profissão docente como figura de autoridade, a figura do professor é enfraquecida e ele passa a ser visto como pessoa não autorizada a falar de coisa alguma, causando apatia neste profissional e fazendo-o refém das demandas cotidianas das escolas. A cada dia, essas demandas têm se tornado

mais complexas e complicadas de lidar, pois falta apoio do Estado, da família e, muitas das vezes, esses profissionais têm sua formação aligeirada e sem fundamentos ou informações conceituais adequadas.

4. AFETIVIDADES E SEXUALIDADES: CORPOS, COMPORTAMENTOS E EMOÇÕES

Neste capítulo são apresentados alguns conceitos que orientaram o trabalho de campo e as sistematizações dos dados nos temas centrais dessa dissertação.

4.1. Genealogia histórica da sexualidade

Inicialmente, ao se buscar o que se poderia entender por Sexualidade e Afetividade, tornou-se evidente que essas expressões devem ser tomadas social e historicamente. Ao pesquisar na internet algum material que abarcasse os temas, foi identificada uma apresentação em *slides* produzida pelo Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS-Juventude), no Centro de Referência Virtual do Professor de Minas Gerais (CRV), vinculado à Secretaria Estadual de Educação. A partir dessa referência foi possível iniciar com as seguintes definições:

- *Sexualidade* é a dimensão mais ampla da experiência **com o corpo e com outros membros da sociedade**. É a forma como vamos ao encontro do outro, como nos relacionamos, como manifestamos nossos desejos, prazeres e formas de viver o lado masculino e feminino que todos temos.

- *Afetividade*: geralmente o termo afetividade é usado para representar sentimentos positivos. Todavia, a afetividade também envolve sensações (sentimentos), como raiva, tristeza, medo, dúvida, entre outros. Inerente ao ser humano, a afetividade também significa **cuidar** da relação consigo mesmo e com o outro.

Essas concepções, no entanto, podem ser entendidas como uma visão presentificada do sentido que os termos podem ter. Contudo, a sexualidade e a afetividade foram sendo tratadas diferentemente ao longo da história social do mundo no qual vivemos. Valores e ideias foram sendo construídos de acordo com os contextos políticos e religiosos de determinadas épocas. Muitos desses valores e ideias ainda ecoam até nós no século atual. Ferrari (2010), sustentado em argumentos de Foucault, irá defender a perspectiva de que a história está centrada na ideia de que podemos inventar novas subjetividades, sobretudo com bases nas resistências, transgressões e liberdades. Nesse sentido, sexualidade e afetividade não podem ser pensadas de forma cristalizadas no tempo, sem considerar mudanças e movimentos que envolvem disputas de poder e interpretações.

De acordo com Hermann (2002), a interpretação é um dos maiores problemas hermenêuticos. A prática hermenêutica, que remete ao deus Hermes, o mensageiro da mitologia grega, é “um ato cultural que surge com as profundas lutas espirituais do Renascimento, diretamente associado à criação do sujeito e à produção do saber” (p. 17). A tradução, uma importante função hermenêutica não escapa à crítica, pois, quando associada à interpretação bíblica e a textos clássicos antigos muito distantes no tempo, abre espaço para divergências na interpretação. O grande equívoco, segundo a autora, é que os horizontes do tradutor e da compreensão original do texto, muitas vezes, não se encontram, ou seja, autor e leitor não se comunicam.

Além do mais, a Hermenêutica possui a incumbência de tornar explícito o implícito, como aponta Hermann (2002). Por isso, uma postura hermenêutica torna-se fundamental para a compreensão, também, das sexualidades e das afetividades de outros que vivem em condições culturais distintas das nossas. Invisibilizados e distorcidos pela ciência positivista, os sentidos diversos dificultam a compreensão e questionam a auto-compreensão. Na medida em que as mensagens em sua verdade envolvem linguagens, ao “inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis” (p. 24).

Um dos estudos sobre sexualidades foi realizado por Ferreira (2008) e chama atenção também para a importância da linguagem. Ao fazer seu campo etnográfico em um pequeno vilarejo do interior do Ceará, localizado a 20 km da capital Fortaleza, as sexualidades e afetividades encontradas na pesquisa desse antropólogo eram tidas como *indizíveis* ou até *mal-ditas*, na sua expressão, isso porque, observou a prática de

silenciamento de certas sexualidades vivenciadas naquele local. Seu estudo buscou fundamentos em Bourdieu (1962, 1977b) para a análise das sociabilidades afetivas. Assim, de acordo com o autor, no meio rural cearense existe uma tendência a se manter relações simbólicas e materiais intactos, por meio do manto de matrimônio como símbolos da “normalidade”. A importância e o significado dos atos de oficialização e seu vínculo com o processo de legitimação explicam dinâmicas sociais próprias das interações tradicionais do campo.

A partir das ideias de oficialização e legitimação dos parâmetros educacionais para o campo, e que estão em operação na EFA, o referido autor apresenta a afetividade e a sexualidade como um problema em razão de sua natureza oficiosa, indizível ou às vezes mal-dita, além, é óbvio, por seu caráter ainda recente de PPP (Proposta Política Pedagógica), e pela condição de igualdade da permanência de educadores. Isso porque as relações afetivas e sexuais estão intimamente relacionadas com os valores culturais e as redes sociais nas quais monitores, professores e jovens das EFAs (ou atores de qualquer escola), tecem em seu ciclo de vida, suas referências para suas condutas.

O objetivo deste capítulo é tentar trazer um mapa histórico da sexualidade, afetividade e emoções, obviamente não com a pretensão de esgotar aqui as discussões sobre os temas onde esses sentimentos tiveram diferentes tratamentos em épocas distintas de nossa sociedade. Desde os primórdios com os gregos até a nossa sociedade tida como “moderna”, muitos foram os caminhos, os descaminhos e as estratégias que por vezes modelava os impulsos visando à condução das emoções e dos comportamentos, em um jogo de invisibilidades corporais, e comedimentos desses impulsos, bem como em outro momento mais atual esses impulsos e comportamentos foram delegados a especialistas designados a tratar, e curar as aflorações tidas como nefastas a ordem “natural humana”.

Busca-se neste capítulo enfatizar dois autores que pode-se dizer que se complementam e se complementam em nosso propósito de discussão. A obra de Elias (1990) dialoga com o olhar de Foucault (1984, 1988), pois, ambos analisam a regulação da vida social, o primeiro abrangendo o controle dos afetos e a pacificação dos comportamentos/condutas (que os Colóquios já faziam em épocas pretéritas e que caminharam para mudanças de épocas como o século XIX), justificadas neste momento em nome da moralidade. E o segundo, trazendo os controles das sexualidades que vêm desde os gregos com a temperança, passando pelo *panóptico*, até desembocar nas redes de clínicas de patologização dos desejos e controle através dos discursos.

Ambos os autores se debruçaram sobre uma cronologia histórica, desencavando a invisibilidade que permeou a história da sexualidade e dos costumes/comportamentos, o que envolve também o campo das emoções abarcando: corpos, sentimentos, valores morais, etc. Inclusive ao abordar valores e ideias neste capítulo iremos, de certa forma, fazer um diálogo com o primeiro capítulo a respeito da teoria e prática educacionais concebidas historicamente sob o pressuposto dualista, uma dualidade que em todos os campos da ciência estão inseridos, e não é diferente quando se fala de sexualidade, afetividade, que, por si só, já estão cristalizadas pelo senso comum como dois campos análogos. Assim o primeiro aporte teórico que começa a remexer na história da sexualidade é Michel Foucault.

Foucault (1984) foi primoroso em sua trilogia “História da Sexualidade”, que entre outras contribuições, retomou a moralidade nos primórdios da cultura grega que se vê em *O uso dos prazeres*, tratando de forma peculiar a moral entre os gregos, vinculada muito a uma ética de si e a melhor maneira de conduzir-se a si mesmo como sujeito moral. O autor denomina de *determinação da substância ética* (p. 27) este modo do sujeito de se constituir parte dele mesmo como ser moral. Ou seja, de um saber valer-se dos controles de seus desejos, conduzir-se na fidelidade, controlar-se nas tentações, enfim todas as interdições de controle individual, vinculado estritamente ao comportamento sexual que, no período grego, eram compreendidas pela dominação dos *Aphrodisia*⁴. O autor destaca ainda que este estilo de pensar a relação entre si e o prazer não se remetia às classificações, ao legítimo ou não legítimo. O domínio da prática sexual, assim, era tido como racional e admissível. Em outras palavras, a forma de controle grega era tomada por uma naturalidade de relações e ajustamentos sobre o agir e atribuir valores.

A ética grega era entendida, como aponta Foucault (1984), por “uma forma de relação consigo que permite ao indivíduo constituir-se como sujeito de uma conduta moral” (p. 219). Os gregos, diferentemente dos cristãos, não buscavam estabelecer uma conduta moral para todos. Em vez disso, por meio da dietética, a econômica e a erótica (as três grandes artes desenvolvidas pelo pensamento grego) buscavam, sim, propiciar uma modulação particular da conduta sexual, uma peculiaridade entre um povo que prezava o comedimento em detrimento do exagero, e excessos. Os “intemperantes”

⁴ “Os *aphrodisia* são atos, gestos, contatos, que proporcionam certa forma de prazer” (FOUCAULT, 1984, p. 39)

seriam justamente aqueles que abusassem dos prazeres do corpo, com exceção dos prazeres ligados à visão, ao ouvido e ao olfato.

O cuidado de si é uma característica dos gregos no sentido de se aterem para uma subjetivação que envolve saber se autogovernar, ou seja, para além da força que se exerce sobre outras forças e que sofre o efeito da mesma; esta força tem de se constituir como uma força interna no indivíduo, o que na sociedade grega tanto no campo da política quanto em outros campos da vida, como a da moral e sexualidade, se faz de forma presente. Assim, as regras estão subsumidas no processo de subjetivação dada em si mesmo, o que também é denominada esta subjetivação, ou curvatura do poder em si mesmo, como uma estética grega.

Deleuze (1992) aponta que, para Foucault, a subjetivação se distingue da moral, pois, a moral como temos nos dias de hoje está permeada de códigos e pelo jogo de saber e poder. Na sociedade cristã, a moral encontra seu respaldo dentro deste jogo e se constitui como uma moral cristã. Ainda, de acordo com o autor, a intenção de Foucault é a de entender o que se passou e o que somos hoje pela formação histórica que nos propicia enxergar quem somos hoje e, principalmente, que tipo de subjetividade nós construímos em relação à estética grega; qual seria a diferença entre a subjetivação grega do cuidado de si, e a moral cristã que nos referencia como indivíduos em uma sociedade tida como moderna?

Nos séculos XVII e XVIII, diferentemente da história grega, foi instituído o que Foucault denomina de “história do homem de desejo”, ou seja, a relação de poderes com os jogos de verdade. Para Foucault (1988), desde a ascensão da Era Cristã, a sexualidade na sociedade ocidental tem seu espaço reservado dentro do arcabouço repressivo. Com a homossexualidade (tida como um desvio) ainda foi pior: posta dentro do arsenal de perversões que devem ser banidas da sociedade. Em uma recapitulação histórica, Teixeira e Coelho (1996) diziam, por exemplo, que qualquer sexualidade já havia sido condenada pela Igreja desde a Idade Média, inclusive os atos sexuais para procriação. Como bem apontam os autores, o que diferenciou sexualidade na antiguidade clássica e na Idade Média foi a intensidade e a intenção. A ideia, por exemplo, do casamento, só foi consagrada como uma sexualidade “normalizada” e autorizada pela Igreja apenas depois do século XII. A partir desse momento, o sexo sem finalidade de procriação era tido como digno de punição.

De acordo com os autores: “A diferença dos diálogos [platônicos] para os dogmas [religiosos medievais] é o desaparecimento da ideia de possibilidade por sua

substituição por estruturas formais de controle, como foi o caso da criação dos Tribunais Eclesiásticos” (p. 64-65). O casamento, assim, tornou-se “um mal necessário” (p. 60) e intrinsecamente vinculado com a legitimidade do sexo como procriação. Além do mais, tornou-se a instituição reforçadora de preceitos dogmáticos da Igreja a partir da queda do império romano.

A sexualidade (fora dos padrões) fora, assim, alijada das normas eclesásticas, ao ser classificada como luxúria, fornicação e, em especial, sodomia. Essas concepções sofreram variações de acordo com cada teólogo e, de acordo com Vauchez *apud* Teixeira e Coelho (1996), “variou, também, de acordo com as ‘escolhas’ feitas diante da vasta herança bíblica.” (p. 60).

Sobre este momento, Foucault (1988) esclarece que essa prática cristã de nomear e classificar o sexo como uma “morfologia cristã pautada no racionalismo escolástico”, faz parte de uma *hipótese repressiva* como uma estrutura constitutiva dos modos de se pensar a sexualidade na modernidade. Nessa repressão, ao contrário de uma época de caça as bruxas ou das sexualidades desviantes medievais, na Idade Moderna, passou-se a presenciar uma “aparente repressão” dos indivíduos que se reflete nos discursos de sua sexualidade. Na verdade, o que houve de fato foi a instalação de mecanismos de incitação: prazer e poder. Como a psicanálise tanto sustentou ao coibir, ela incita. Esse mecanismo de incitação exacerba a fala sobre a sexualidade que está presente nas construções de subjetividades cotidianas pelo indivíduo.

A *hipótese repressiva* de Foucault (1988) sustenta a existência de uma *scientia sexualis* que por meio de seu emblemático *sistema panóptico* (um sistema arquitetônico de vigilância e controle dos corpos “indóceis”) influencia nas construções de Escolas, sanatórios e fábricas, entre outros locais de controle das sexualidades, desejos, e comportamentos. Oficializa a incorporação das vigilâncias vizinhas para contenções e controles sociais. O autor esclareceu que a repressão, mais do que o controle direto, foi mais efetiva na internalização da necessidade de contenção dos impulsos sexuais.

Da direção espiritual à psicanálise, os dispositivos de aliança e de sexualidade, girando em torno do outro, de acordo com um lento processo que tem hoje mais de três séculos, inverteram suas posições, na pastoral cristã, a lei da aliança codificava essa carne que se estava começando a descobrir e impunha-lhe antes de mais nada, uma armação ainda jurídica com a psicanálise, é a sexualidade que dá corpo e vida às regras da aliança, saturando-as de desejo. (FOUCAULT, 1988, p. 107)

Assim “a contra reforma, ou a nova pastoral cristã, tem como pressuposto o dever fundamental e a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra” (FOUCAULT, 1988, p. 24). Ou seja, não existe só a hipótese repressiva de reprimir a expressão. Há também mecanismos de controlar a sexualidade por meio do estímulo dessa expressão. Assim, a hipótese foucaultiana a respeito do efeito contrário da repressão e que passou a incidir sobre as sexualidades, comprova-se no legado da genealogia sexual que, por volta do século XVIII, nasce de forma a incitar política, técnica e economicamente os discursos sobre sexualidade, a fim de se obter uma análise de censo/contabilidade adquirida por meio de pesquisas quantitativas ou causais. O sexo estaria, deste modo, sob o crivo da administração Estatal. Algumas mudanças de discursos podem ser percebidas. De acordo com o autor, enquanto no século XVII a preocupação era com o sexo e o desvio de comportamento sodomita, a ser punido inclusive com morte, no século XIX o foco incide sobre o desejo, e o sodomita é transformado em “homossexual”, uma patologia a ser tratada.

Esta nova caça às sexualidades periféricas provoca a incorporação das perversões e nova especificação dos indivíduos. A sodomia dos antigos direitos civil ou canônico era um tipo de ato interdito e o autor não passava de um sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida, também é morfologia com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no final das contas, escapa à sua sexualidade. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferido, da prática da sodomia, para uma espécie de androginia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 1988 p. 43).

Ao longo dessa genealogia, Foucault (1988) discorre a respeito de uma biopolítica da população, em que vários mecanismos formalizados são utilizados no intuito de controlar o discurso oficial, como o nível de saúde, de morte e de vida. O autor mostra que se no século XVII imperou uma simbologia de sangue (punição por guilhotina ou fogueira), a sociedade ocidental transformou-se em uma sociedade analítica da sexualidade no século XIX. Ou seja, o homossexual substituiu o sodomita, o que antes era um sujeito jurídico à espera da sentença do Santo Ofício, tornou-se um sujeito doente, um sujeito portador de uma anomalia. Essa abordagem passa a ser cunhada por um tipo de certeza e curiosidade pela *scientia sexualis*. As sexualidades nesta *scientia* “correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade.” (p. 78)

De acordo com Foucault (1988), algumas tecnologias foram criadas nesse processo. Essas tecnologias seriam “dispositivos de controles” como, por exemplo, a histerização do corpo da mulher (histeria termo oriundo de *hister* = útero); a pedagogização do sexo da criança; a psiquiatria do prazer perverso, que, dentre outras, teriam como função colocar do indivíduo em um esquadramento de utilidade e de valor. Dessa forma, as normas de desses dispositivos estariam a serviço do esquadramento de condutas.

Falando em controles, não se pode deixar de mencionar a resistência, que, de acordo Foucault (1979), trata-se da possibilidade de produção de saber, de prazer, de discursos, etc. Segundo o autor, o poder não estaria restrito ao aspecto negativo, mas, sim, como ele próprio diz, sobre o poder: “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.” (p. 8)

Na análise entre elementos constitutivos da vida contemporânea, em Foucault, percebe-se que a tecnologia do sexo seria o desdobramento de um discurso inicialmente vertical, que depois se difundiria como capilaridades por meio dos discursos cotidianos para uma melhor economia. Nesse desvelar das sexualidades possíveis, as mesmas tecnologias reveladoras foram criadas para esta vigilância. No século XVI, essas tecnologias já haviam iniciado sua criação com o *Sistema Bethaniano*, já citado anteriormente, chamado *Panóptico*.

A necessidade de se criar essas tecnologias pode se entendida quando se contextualiza a época: elas poderiam garantir a procriação para abastecer o período fabril e suas sexualidades. Nesse sentido, toda e qualquer informação sobre a sexualidade da mão de obra tornou-se importante para garantir operários aptos para o trabalho árduo, em detrimento de seu prazer sexual, que deveria ficar em segundo plano. Além disso, as tecnologias viabilizavam a eliminação das sexualidades desviantes e as encaminhava para áreas médicas. Afinal, toda energia que não fosse de caráter útil, estaria automaticamente fadada a ser considerada patologia.

Todos estes dispositivos apresentados na obra de Foucault aparecem de forma não determinista, mas, semelhante, no trabalho sobre *dominação masculina* de Bourdieu (2005). Esses dispositivos são postos ao longo do processo ontogenético com o propósito de cristalizar um *habitus*⁵ que é formado por um *ethos*, regente de uma moral

⁵ “(...) sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de

cotidiana, e pelo *hégis*, que são princípios interiorizados pelo corpo. Assim, diz Bourdieu (2009), por meio de posturas, expressões corporais e pelos *eidos*, que é um modo de pensar específico que leva à construção da realidade sob uma crença pré-reflexiva incorporados, tornamo-nos agentes de uma estrutura. Contudo, somos estruturantes e, ao mesmo tempo, estruturados porque somos os alvos dessa mesma ação estruturante. Em suma, os agentes sociais, que agem e não só representam, tornam-se o que são em uma dialética entre o que existe instituído e o novo. Isso se dá em condições operantes produzidas ou reproduzidas historicamente.

Podemos pretensiosamente inferir um diálogo entre Foucault (1988) e Bourdieu (2009), à medida que este último apresenta na prática os efeitos dos saberes/poderes que estão presentes nos dispositivos de controles foucaultianos. Bourdieu (2009) apresenta um exemplo de fácil compreensão a respeito das disposições incorporadas e reproduzidas por meio dos dispositivos de controles, que, no caso, se trata de qualificar socialmente propriedades e movimentos do corpo, que, segundo o autor, liga-se diretamente com posições determinadas que modelam as equivalências sociais presentes em divisões entre sexos, faixa de idade, classes sociais, etc.

Bourdieu (2009) nos fala que a linguagem corporal se liga a verbal em uma condição de corroborar com as classificações dos mundos do trabalho sexual e relação com o corpo. Ou seja, a linguagem pode-se dizer, seja corporal ou verbal, são fundantes para a dominação de um tipo de sexualidade e, conseqüentemente, para submissão de seu par, além da marginalização de outras sexualidades.

Destarte, Bourdieu (2009) nos diz que:

Todas as ordens sociais sistematicamente tiram proveito da disposição do corpo e da linguagem para funcionar como depósitos de pensamentos diferidos, que poderão ser desencadeados à distância e com efeito retardado, pelo simples fato de recolocar o corpo em uma postura global apropriada para evocar os sentimentos e os pensamentos que lhe são associados, em um desses estados indutores do corpo que, como é de conhecimento dos atores, provoca os estados de alma. (p. 113)

Como já dito, outro diálogo teórico possível com Foucault, principalmente pelo processo de “modelagem” que a sociedade ocidental passou e ainda passa, é a abordagem histórica de Elias (1990), com seu estudo sobre o processo civilizador. O autor nos

representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.” (BOURDIEU, 2009, p. 87)

elucida como se deu essa mudança que configurou *corpos, comportamentos, costumes e hábitos* no mundo ocidental. Elias (1990), a partir da análise de documentos sobre etiqueta, diz que desde o século XIII iniciou-se uma sistemática contenção de instintos que culminou nas concepções de indivíduos educados. Essa educação pode ser lida no manual infantil *De civilitate morum puerillium* (Da civilidade em crianças), do século XVI, e sobrevive nas ações de pedagogos modernos. Assim, nesse processo, desde a mais tenra idade, a criança fica a cargo de educadores de sua época, como pode ser evidenciado no texto de Erasmo de Rotterdam.

O livro de Erasmo trata de um assunto muito simples: o comportamento de pessoas em sociedade – e acima de tudo, embora não exclusivamente, “do decoro corporal externo”. É dedicado a um menino nobre, filho de príncipe, e escrito para a educação de crianças. Contém reflexões simples, enunciadas com grande seriedade, embora, ao mesmo tempo, com muita zombaria e ironia, tudo isso em linguagem clara e polida e com invejável precisão. (ELIAS, 1990, p. 69).

Por meio da citação de Elias (1990) nos inspiramos a pensar na não naturalidade do amadurecimento humano. A constante socialização, nas mais diversas áreas em nossas vidas, desde tenra idade, nos faz crescermos mais “polidamente corretos”. O autor aponta para uma mudança no discurso entre os sexos como resultado do processo civilizatório, sendo que os colóquios de Erasmo se tratavam de exemplares de condução de comportamentos, entre eles o de como olhar: a forma de olhar remeteria na época à forma como valores eram aceitos com resignação, uma vez que eram considerados que a postura de um olhar diz muito do comportamento: olhar esbugalhado como sinal de estupidez, olhar fixo de inércia, o melhor olhar seria aquele com ares de afabilidade e respeito. Por isso que, como afirma Elias (1990): “Não é por acaso que os antigos dizem: os olhos são o espelho da alma: *Animi sedem esse in oculis*”. (p. 69). O autor destaca que as diferentes transformações pela qual o homem vivencia está ligada a diferentes formações afetivas por materializações e movimentos que fazem parte de uma estrutura mental e emocional diferentes.

Destarte, Elias (1990) aponta que Erasmo descobriu o furto de uma de suas obras, um Colóquio escrito em sua juventude e que fora publicada com acréscimos de outras pessoas. Consequentemente, em 1522, Erasmo revisa esta obra e a republica sob o título de: *Familiarum colloquiorum formulae non tantum ad linguam puerilem*

expoliandam, verum etiam ad vitam instituendam (Colóquios familiares, destinados não só a aprimorar a língua dos jovens, mas também a educá-los para a vida).

Este texto foi transformado em um livro, em que apresentava meninos à vida. Tanto este material quanto o *De civilitate morum puerillium*, são obras as quais no século XIX não se ousaria utilizar como material de leitura para as crianças, até mesmo pelos críticos que tratavam de questionar o conteúdo dessas obras, como: a conversa de um jovem fazendo a corte a uma moça, uma mulher queixando-se do mal comportamento de seu marido, e da conversa entre um jovem e uma prostituta. Os colóquios de Erasmo tinham a função didático-pedagógica de ensinar o que deveria ser evitado, e o que era próprio para uma vida decente de época, como Elias (1990) bem aponta:

Por mais “imoral” que a apresentação dessa situação (em um “livro para crianças”, logo aí!) tente parecer a um observador de um período posterior, não é difícil compreender que, do ponto de vista de um padrão social diferente e de uma diferente estrutura de sentimentos, ele pudesse ser altamente “moral” e edificante. (p. 174)

Obviamente, que a Igreja Católica combateu fervorosamente estes colóquios, que, para ela, eram “ataques virulentos” a sua ordem e logo a colocou no Index.

Erasmo, segundo Elias (1990), tratava da delicada questão de comportamentos instintivos da sociedade medieval, que até hoje ecoa em nossos comportamentos. O controle que está ligando esta mudança de uma sociedade para outra se justifica, acima de tudo, sob a forma da moralidade: o que antes soava como uma apresentação “imoral” em um livro para crianças veio a se tornar como uma estrutura altamente “moral” e edificante posteriormente.

A postura de silêncio sobre o sexo, e a surpresa de um observador moderno sobre as obras de Erasmo são destacadas por Elias (1990).

A um observador moderno talvez surpreenda o mero fato de Erasmo, em seus colóquios, falar a uma criança de prostitutas e das casas em que elas viviam. Em nosso estágio de civilização parece imoral até mesmo reconhecer em um livro escolar a existência desses antros. Eles na verdade existiram e existem como enclaves mesmo na sociedade dos séculos XIX e XX. Mas, o medo e a vergonha com que a área sexual da vida instintiva, como muitas outras é cercada desde os primeiros anos, a “conspiração do silêncio” observada no discurso social a respeito desses assuntos, está praticamente completa. É proibida a simples menção de tais opiniões e instituições na vida social e referências a ela na presença de crianças são um crime que lhes macula a alma ou, no mínimo, um erro muito grave de condicionamento. (p. 176)

Pelo estilo de vida que se tinha no século XVI, onde as crianças viviam juntamente com adultos, convivendo nos mesmos espaços e, de certa maneira, ouvindo todo o discurso adulto da época, era natural que as crianças soubessem de casas de prostitutas, que soubessem a respeito de sexo, pois as relações entre os mundos infantis e adultos eram muito tênues, permitindo com que houvesse uma “normalidade” de conversação entre os mundos, até mesmo por uma justificativa física, entre público e privado, uma vez que as casas não possuíam ainda as divisões entre cômodos definindo espaços de crianças e de adultos.

Os textos de Erasmo eram escritos no intuito de instrução às crianças da época, já que era do conhecimento delas a prática sexual, nada mais condizente para a época que um educador escrever textos que guiem esta criança na prática deste conhecimento.

Em uma curvatura de civilização encontram-se os colóquios de Von Raumer, outro educador que Elias (1990) identifica como exemplo de uma sexualidade relegada mais ao plano da intimidade, do privado, ou seja, para o enclave da família nuclear. O recato é tido como um predicativo essencial às meninas. Von Raumer admite o contrassenso em esconder mistérios que só cogitam a curiosidade das crianças e jovens, porém, como este assunto se transforma em um problema social, restam-lhe as recomendações de recato em seus textos.

Os efeitos do processo civilizador são nitidamente detalhados por Elias (1990), que, dentre outras, podem-se destacar a “conspiração do silêncio” e o caráter emocionalmente carregado nas palavras relativas aos ardores sexuais, sendo as principais na construção de uma parede de sigilo em volta dos adolescentes, que dificultaria assim os esclarecimentos a respeito das sexualidades. Destarte, Elias (1990) diz que nem seria pelo conteúdo sexual que tornaria este esclarecimento, mas, sim, pelo muro construído na personalidade dos próprios adultos, teoricamente responsáveis por esta instrução ou pelos esclarecimentos sexuais.

O autor ainda traz as relações cotidianas familiares divididas entre o público e o privado, que se dão de forma tão entranhada e nem sempre são percebidas no nível da consciência. Uma divisão advinda de uma intervenção religiosa em prol, principalmente, de assegurar a herança, ou seja, assegura-se a procriação através do sexo monogâmico, garantindo, assim, a herança (patrimônio, sobrenome, etc.) ao herdeiro legítimo de sangue.

É importante ainda compreender, como bem aponta Elias (1990), que com esta divisão entre o permitido e não permitido inseridos nas regras do público e privado, a

estrutura de personalidade também se transforma, a pressão por restringir determinados impulsos são feitos mesmo em locais privados, impulsos que geram prazer, mas que são alvos da repugnância social. Essa rejeição também é muitas das vezes reforçada por nós próprios que possuímos aquilo que Freud chamou de elemento constituinte do indivíduo, a divisão em “superego” e “inconsciente” que, de acordo com Elias, se tornou uma característica dual no homem de nossa fase de civilização, o desejo castrado pela nossa vigilância conosco mesmos.

No tocante aos autores acima referidos, pode-se aproximar a análise de Elias com a hipótese repressiva, que Erasmo acaba indo “para além” dessa hipótese, no que diz respeito à perspectiva contemporânea da abordagem sobre as condutas e os comportamentos, que já são observados dentro de uma análise das emoções. Assim, recorreremos à antropologia das emoções (RESENDE; COELHO 2010) e, em particular, para a micropolítica das emoções, que exclui ou inclui as pessoas nos jogos cotidianos da dramatização. Busca-se aqui o aporte da belga Despret (2011) abordando a emoção como emergente nas relações sociais, e não querendo finalizar o laço da discussão, complementamos com a abordagem de Dumont (1993) a respeito de ideias-valores, ou seja, como as palavras estão carregadas de significados e valores.

4.2. Por uma antropologia das emoções

Como apontam Resende e Coelho (2010), dentro das Ciências Sociais criou-se a dificuldade de se trabalhar com a emoção como objeto de análise pela conjectura do par indivíduo-sociedade, um binômio inaugurado por Durkheim e Simmel. Um dos objetivos das autoras citadas é o de desconstrução da emoção como uma singularidade individual, como entendida por uma etnopsicologia ocidental, que atribui à natureza individual a construção das emoções.

No bojo da discussão sobre emoções, essa natureza é percebida pelo crivo de um senso comum que cai no essencialismo na separação entre razão e corpo e naturaliza as emoções (RESENDE; COELHO, 2010). Dessa visão essencialista é possível colocar em xeque as convicções naturalistas e buscar uma abordagem mais contextualizada sobre os sentimentos e as emoções. Essa nova abordagem partiria da pressuposição de que na análise das emoções, em cada indivíduo ou em seus grupos, é necessário considerar tanto aspectos sociais quanto psíquicos. Assim, a razão passa a ser entendida como uma característica que depende do contexto externo ao indivíduo, o que, inclusive, explica a

diversidade de sua constituição. No mesmo sentido, o aparecimento das emoções dentro do campo da antropologia ocorre de forma coadjuvante em relação à razão, indicando, assim, sua secundarização. As emoções e sua relação com o corpo e a vida social enfrentam, assim, dentro das ciências humanas, certo desprestígio temático.

Isso não quer dizer, entretanto, que não podemos propor uma visão teórica sobre a relação entre o corpo e as emoções. Alguns autores (Abu-Lughod e Lutz, 1990; Fajans, 2006) argumentam que as emoções são fenômenos, situados no corpo, sem que isso signifique afirmar que sejam “naturais”. Fajans (2006) defende que, embora as emoções possam surgir inicialmente em um bebê como reações biológicas a estímulos externos, elas são lembradas desde cedo como parte de um contexto de interação social, e não são pensadas de forma isolada. As emoções tornam-se então parte de esquemas ou padrões de um contexto de interação social, e não são pensadas de forma isolada. As emoções tornam-se então parte de esquemas ou padrões de ação aprendidos em interação com o ambiente social e cultural, que são internalizados no início da infância e acionados de acordo com cada contexto. Assim, como ressaltam Abu-Lughod e Lutz, o aprendizado de como, quando e por quem certo sentimento deve ser manifestado inclui a aquisição também de um conjunto de técnicas corporais que incluem expressões faciais, gestos e posturas. (RESENDE; COELHO, 2010, p. 30)

Assim, ainda de acordo com Resende e Coelho (2010), o tema pode ser visto até mesmo na definição de “fato social” de Durkheim, para quem seria a coerção de diversas instâncias sobre a vontade individual, não permitindo que essa vontade se desviasse das regras e normas impostas pela estrutura macrosocial. Nota-se que a ideia desse fato viria ao encontro com uma etnopsicologia da emoção, pois, eleva a análise das emoções à externalidade do indivíduo. Isso porque, na sociologia durkheimiana, a dualidade entre indivíduo-sociedade (ou a relação psico-sociológico) ganha mais complexidade, principalmente pela compreensão de que o social está dentro do individual, de forma inculcada por uma coerção externa, trazendo uma luta entre desejos e regras em si mesmo.

No mesmo sentido, ao analisar uma sequência ritual dos funerários australianos, ao que chamou de “gramática social dos sentimentos”, Mauss percebeu uma estética comum de sentimentos entre os participantes deste ritual. Todas as expressões emotivas (gritos, lamentações e lágrimas) estariam em certa ordem, em uma gramática comum de sentimentos. Contudo, apesar das ideias de Mauss acompanharem as de Durkheim, ele aponta um aspecto problema na obra de seu predecessor ao referir-se à coerção inculcada como expressão individualizada dos sujeitos.

Mesmo que essa coerção se dê dentro de uma gramática social comum dos sentimentos e que essa gramática reforce a ideia de “fato social” durkheimiana, a linguagem como expressão comum, vista *como objeto de nossa reflexão*, faz com que as emoções sejam vistas como *provenientes do íntimo de cada um* (RESENDE; COELHO: 2010, p. 49). Assim, mesmo que essa perspectiva não tolhe a possibilidade de se compreender as emoções como social e historicamente construídas, entretanto, não abrem totalmente a possibilidade de perceber as sociedades em suas diferenças. Contudo, não negligencia as emoções como parte constitutiva da vida social. Assim, cada sociedade possui a possibilidade de construir um modo próprio de se expressar, uma estratégia de cerceamento e de constrangimentos que controlam as emoções. Por isso, os significados dessas emoções são peculiares de cada sociedade.

Dumont completa essas reflexões antropológicas dos sentimentos de Mauss ao dizer que “somos uma ciência em devenir”, ou seja, a antropologia que fazemos não é capaz de abarcar “o outro” na totalidade. Nas palavras do próprio Dumont, “o quadro conceptual ainda é o nosso, não só é insuficiente ou rudimentar, mas com frequência, também é enganador, mentiroso.” (p. 17) Contudo, um conceito posto por Dumont foi esclarecedor nesta pesquisa. As chamadas **ideias-valor** levam em conta a importância relativa dos níveis de experiências já existentes e os pensamentos já reconhecidos socialmente. Para ele esses aspectos são o que configuram toda nossa paisagem mental. Assim, ao focar as ideias-valor, que Dumont (1993) apresenta como sendo um conceito dos mais habituais ao campo da antropologia, ele chama atenção para a “linguagem dos valores” como elemento forte de compreensão social.

Como em Mauss, Dumont esclarece que as construções mentais existentes em cada sociedade é que explicitam os significados relacionais, consigo mesma e com outras culturas. Dessa forma, Dumont consegue uma interpretação mais completa que a hierarquia durkheimiana de precedência da sociedade sobre o indivíduo. Essa linguagem ocorre nas relações com o “outro” e, claro, remete também a uma micropolítica das emoções. Além do mais, há possibilidade do indivíduo jogar com esses valores. O indivíduo, nesta abordagem antropológica, não está com seus desejos “amarrados” em si, totalmente determinados, mas, sim, sempre em jogo, em discurso. Essa ideia de trocas discursivas lembra a abordagem discursiva foucaultiana tratada anteriormente.

Ao analisar os valores da vida social tradicional e a moderna, Dumont (1993) diz ainda que em nossa sociedade moderna, se deu a dual separação entre bem e mau, entre ciência e estética, o que configura a possibilidade de dúvidas, que são próprias desse

tempo social. Isso fez com que se introduzissem questionamentos como: O que é? E o que deve ser? Ao se colocar em foco o conceito as ideias-valores, Dumont permite, de certa forma, distinguir algo da verdade científica que a identifica como positivista.

Assim, “valor” designa algo diferente do ser, algo que, distinto da verdade científica, que é universal, varia muito com o meio social e até no seio de uma sociedade dada não só com as classes sociais, mas também com os diferentes setores de atividade e experiência. (DUMONT, 1993, p. 241)

O valor para Dumont está ligado ao poder do uso da palavra que envolve, segundo o autor, um alto grau de responsabilidade ao incidir sobre outra cultura. Nesse momento de sua obra, ele critica particularmente o quadro antropológico de valores norte-americanos, que soa como uma base universal sem justificativa, o que contribui para um esquema sociocêntrico. Além desse quadro, ele critica um olhar racional que, sobre outra sociedade, negligencia relações que se estabelecem entre esses “outros” observados e que são, por eles, consideradas fundamentais. Para Dumont (1993), “é impossível deduzir o que deve ser daquilo que é. Não é possível a transição dos fatos para os valores, juízos de realidade e juízos de valor são de natureza diferente” (p.249).

A moralidade moderna assim torna-se uma ciência suprema para nossa consciência, não permitindo que se possa coabitar com outros valores e normas. Por isso, têm-se que, por mais que haja algumas transições e substituições de valores em nossa sociedade, como, por exemplo, a luta pela igualdade das mulheres, uma pauta recente *versus* a tradicional paisagem de valores machistas tradicionais, ainda não se visualiza o desfecho dessa luta entre dois “sistemas de valores”, mesmo com os nossos valores individualistas bombardeando a nossa consciência, a fim de trincar a tradicional moralidade cristalizada em nossas consciências tradicionais. Curiosamente, é importante também observar a forma como principalmente a masculinidade é tolhida dentro desses valores tradicionais concebidos pela sociedade em sua totalidade. Nesse sentido, o corpo, o gênero e os sentimentos são podados. Como esclarece Nolasco (1993), o que ocorre é uma *lobotomização* dos meninos, primeiro na família e logo depois na escola. A socialização que se dá desde a mais tenra idade é frustrante, pois eles são instigados a falar de “sexo”, não como expressão da vida ou do saber, mas como modo de reproduzir o modelo de comportamento para eles determinado.

4.3. Dramaturgia da micropolítica das emoções

O peixe não vê a água do aquário. (DESPRET, 2011, p. 2)

A epígrafe de Despret (2011) lembra Resende e Coelho (2010), quando apontam a nossa dificuldade de pensar algo diferente de nossa experiência. De tão imersos que estamos em nossa própria cultura estranhamos outras experiências externas a nós. O estranhamento é inerente a qualquer pesquisador que dispõe a observar uma cultura “diferente” da sua. Despret (2011) recorre a Lutz, pesquisadora americana que aponta as emoções como baluarte dos dualismos razão/emoção, público/privado, homem/mulher, ativo/passivo, dentre tantos outros que hierarquizam os seres humanos e que são frequentemente reforçados pelas próprias pesquisas universitárias. Assim, na expressão de Lutz *apud* Despret (2011): “Falar de emoções é ao mesmo tempo falar da sociedade, é falar de poder e política, de relação, de afiliação e de aliança, é falar de normalidade e desvio” (p. 6)

Em sua pesquisa com os habitantes da ilha de Ifaluk, Lutz se surpreendeu, primeiramente, ao ver que esses habitantes preenchiam três características atípicas: casamentos matrilocais como princípio de herança; filiação matrilocais e provimento a cargo das mulheres. Ou seja, tratava-se de uma ilha de organização societária matriarcal que difere da nossa sociedade moderna ocidental, e ainda mais, era uma ilha com atmosfera pacífica e um povo que adorava canções poéticas exprimindo emoções cotidianas, ressaltando a diferença e destacando o exótico em relação à sociedade ocidental.

Os ifaluks possuíam estratégias em sua cultura que propiciavam a emergência das emoções. Por meio dos termos *song* e *metagu*, respectivamente, denominavam a “cólera justificada” e o “medo” correspondente a essa cólera. Esses são exemplos de que as emoções estão no cerne da política nesta ilha e funcionam como jogos de negociações. Assim, a autora dizia que as relações nesta sociedade ocorriam no fato de poder evitar essa cólera pelo medo a ela. Essa gramática dos sentimentos era utilizada para manter a ordem entre as crianças, ou seja, a cólera justificada demonstrada pelos mais velhos e o medo dessa cólera sentido pelas crianças são complementares, funcionando como uma relação geracional possível de ser harmonizadora, como bem explicou Lutz *apud* Despret (2011). As etnoteorias dos Ifaluks não estabilizam distinções entre cognição e afetos, pois, são ambas as entradas para negociações.

O estado de cólera, diz Lutz, não é simplesmente um estado dado e aceito por todos, no fundo tem haver com o congregar de outros indivíduos da ilha em prol de um bem comum, ou de uma situação que suscite a transformação para o benefício de todos na ilha. A questão é que pelo fato de estar vinculada ao poder local e de negociações, acaba ocorrendo tanto resistências como aceitação para uma ordem de mudanças sociais.

Despret (2011) provoca-nos ao dizer que se enxergássemos as emoções em nossa sociedade moderna como são as relações de negociação dos Ifaluks, isto nos remeteria ao potencial de ambivalência localizada na cultura e nas etnoteorias que utilizamos para justificar diferentes projetos de vida e diferentes momentos. Nesse sentido, o autor busca no psicólogo construtivista James Averill uma explicação para **nossa passividade diante das regras**. Ele diz que nada tem de passividade diante das regras e, sim, trata-se de uma **estratégia social de negociação consigo mesmo e com os outros**. Da mesma forma, pode ser interpretada a suposta “inocência” diante de nossas responsabilidades. No ato em que o indivíduo não quer aceitar a responsabilidade de sua ação, a iniciação da resposta é dissociada da consciência. Lá, a consciência, segundo o psicólogo, seria a fonte natural que justificaria nossa passividade dissociada do resto da pessoa. Ou seja, teríamos a falsa ilusão que não seríamos responsáveis pelos atos de transbordamento das emoções, como em ações impensadas. Como diria o psicólogo, trata-se de uma “quase má-fé com as outras pessoas”, um tipo “não sou eu”. Assim, agiríamos sem precisarmos assumir a responsabilidade de nossos atos.

O grande legado do olhar Averill, de acordo com Despret (2011), é que sob esta perspectiva de estratégia social, pode-se pensar que a cultura não apenas oferece o suporte para pensar as emoções, mas, também, é responsável pelo transbordamento destas. Assim, não apenas cultivamos a paixão tida como fora de controle como levamos a um transbordamento passional. Um exemplo desse descontrole pode ser lido em sua análise sobre a relação álcool e determinadas atitudes pós-ingestão. O álcool não seria menos o vetor dos males causados pelos transbordamentos, mas apenas o meio pelo qual escolhemos para transbordar nossas emoções em nome deste álcool, ou seja, o álcool seria o protagonista de nossos verdadeiros sentimentos que ficam esperando o momento certo de entrar “em cena”.

A capacidade micropolítica das emoções é que possibilita a nós, sujeitos, sermos capazes de reforçar e dramatizar os sentimentos vividos no nível microssociais, que por vezes são sentimentos sufocados pelas regras de comportamento, de linguagem, etc. Essa perspectiva auxilia na compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão, que

permeiam as relações grupais, como os sentimentos de fidelidade, desprezo, gratidão e até mesmo nojo. Esses sentimentos são balizadores na compreensão das relações afetivas.

Ainda, no bojo de uma perspectiva que agregue o olhar microrrelacional Resende e Coelho (2010), além do “contextualismo”, como apresentaram Lutz e Abu-Lughod, elas identificam outras três correntes sobre os estudos das emoções: o “essencialismo” o “historicismo” e o “relativismo”.

A primeira corrente está inserida em estudos que possuem os vieses psicológicos e psicanalíticos, onde o pressuposto é que **as emoções seriam naturalmente ligadas ao biológico, ao princípio universal**, ou seja, as emoções teriam como cerne de origem o **aspecto pulsional**, e **as sociedades modelariam e canalizariam essas pulsões, no intuito de reprimi-las ou ritualizá-las**.

Esse olhar biológico dessa perspectiva perde sua força nas outras duas correntes. Tanto o historicismo quanto o relativismo apontam como fundamental a compreensão da **crença na “construção cultural das emoções”**. Esse olhar aproxima-se mais com a gramática social dos sentimentos de Mauss, em uma tentativa de perceber as emoções e significados como sendo historicamente construídos.

É nesta construção que o contextualismo se expressa e ganha força por meio de um elemento foucaultiano que aqui se torna fundamental: a formação do *discurso*, ou seja, o discurso é o que faz representar o dito, suas emoções só são o que são porque dizem sobre ele, classificam, nomeiam, formatam, esquadrinham remetendo-se a “micropolítica da emoção”. Na possibilidade de pensar estratégias que perpassem as relações de poder hegemônicas e as concepções de moralidades coletivas, o discurso em seu contexto contemporâneo torna-se relativo e de fácil manuseio.

Na obra de Resende e Coelho (2010) são apresentados vários exemplos expressos em uma gramática relacional da micropolítica das emoções. O primeiro exemplo do viés micropolítico das emoções se trata do relacional estudo de caso de Adam Smith questionando: quando é que o ser humano se sentiria propenso a se solidarizar com o seu próximo, tanto na desgraça quanto no sucesso? Os sentimentos morais é o que definiriam a relação entre o sujeito e o seu próximo, estabelecendo, assim, uma situação de alteridade. Ao ter como balizador das relações sociais os sentimentos morais, é que se concretizam as inclusões ou exclusões, o que depende do tipo de critérios vinculados na regulação relacional. O regozijo, a compaixão, a indiferença, a inveja, dentre outros, seriam critérios que formariam um “mapa de navegação emocional” que reforçariam diferentes tipos de sentimentos ao dramatizar, reforçar e até alterar as relações sociais.

Um segundo exemplo da ação dos sentimentos em uma relação microrrelacional, que as autoras apresentam, pode ser percebido com o trabalho de Lindsay French, a respeito da hostilidade vivida por cambojanos, vítimas de minas terrestres em um campo de refugiados no próprio país. Mutilados, eles são alvo do desprezo e da exclusão de outros cambojanos pela sua “hiperexposição” corporal aleijada. Uma das hipóteses da pesquisadora é de que para os outros Cambojanos o fato de se deparar com os compatriotas mutilados cotidianamente traria a estes primeiros lembranças da guerra. Além disso, a autora indaga: de que forma o infortúnio dos mutilados seria alvo de compaixão?

Entretanto, o que foi revelado pela pesquisadora, em relação a sua hipótese, é que em vez da compaixão esperada pelos cambojanos tidos “normais”, o que ocorre é um sentimento de medo e desprezo pelos mutilados. O medo estaria vinculado a um senso comum de que esses mutilados seriam pessoas violentas. Já o desprezo vincula-os a uma diminuição como sujeitos pela perda de membros físicos, concebendo-os assim como pessoas socialmente pela metade. Esses mutilados não seriam mais pessoas íntegras tanto corporalmente como no caráter. O “valor moral” também do mutilado estaria debilitado perante a recepção dos outros (família e vizinhança). French relaciona essa experiência corporal com uma dinâmica emocional, a ligação entre a mutilação humana e a diminuição de um compadecer-se humano evidencia um contexto religioso, cultural e político mais amplo, em que a gramática da compaixão seria orientada pela hierarquia de condições de vida no campo de refugiados.

Em um terceiro exemplo, as autoras trazem um pesquisador que na linha da micropolítica aponta como determinados sentimentos são postos em disputa no cotidiano, Miller (1997), professor universitário, relata o próprio caso que envolve o embate entre fisicalidades masculinas na relação dele em contato com um pedreiro contratado para realizar uma obra em sua casa. Miller descreve o pedreiro como um homem de corpo avantajado, forte, e coberto de tatuagens. Conta ele que certo dia, ao sair de casa de bicicleta, o pedreiro em tom de desdém se vira para a esposa do professor e pergunta: isto aí é um professor? O tom de nojo e desprezo do forte e malhado pedreiro em relação ao porte franzino do professor é transformado em uma fábula pelo professor, que explora em minúcias o desprezo envolvido neste fato corriqueiro de sua vida como subjetividades na dinâmica emocional.

O **desprezo** que é revelado pelo professor como sendo **recíproco** é entendido por ele como uma **relação de fisicalidades masculinas** e característica típica da identidade masculina. Assim, o desprezo em nossa sociedade seria um sentimento gerado pe-

las posições de poder em disputa, o que no caso apresentado se configura entre trabalhos manuais *versus* intelectuais, reforçada pela disputa de virilidades, no caso: o professor (profissão mental) *versus* o pedreiro (profissão braçal).

Assim, o que se pretende com a análise da micropolítica dos sentimentos é demonstrar, por meio desses exemplos, como as relações cotidianas são imersas em jogos/disputas de ideias/valores que são renegociados, refutados, reconsolidados, questionados perante a possibilidade de inclusões ou exclusões sociais.

4.4. O indizível⁶ no meio rural

O trabalho de Ferreira (2008) contribuiu como embasamento teórico para abordar as sexualidades no meio rural brasileiro, colocando-se como uma referência inovadora perante o histórico da sociologia e da antropologia rural brasileira. O antropólogo buscou etnografar as intensidades e as paixões nos corpos dos homens no meio rural nordestino, ele buscou entender as corroborações que levam o TB (Texto Brasileiro sobre o Rural⁷) a abordar criticamente o imaginário instituído sobre a sociedade camponesa. Conquanto, o termo originalmente vem do *Texto Ocidental* de Legendre, que Lins (1993) *apud* Ferreira (2008 p. 19) se baseia ao criar o conceito *Texto Brasileiro sobre o Cangaço*, referente à parte *mal-dita*, que se liga a uma textualidade sobre o imaginário em torno de Lampião mesclado em uma escrita de fluxo e refluxo, semântica carnal de gozo e violência.

O TB é alvo de críticas para Ferreira por entender que estas literaturas não enxergam o camponês em sua essencialidade, seu corpo, suas sexualidades e desejos, reforçando polos opostos. O TB, no que concerne à construção funcional de uma sexualidade camponesa instituída, a compreende como: “(...) parte integrante, ajustada, da es-

⁶ O conceito de indizível advém de Daniel Lins (2002a). Trata-se, sob o signo do pensamento de Nietzsche, Artaud, Khatibi e Deleuze-Guatarri, de pensar o intratável, em dizer o indizível, na experimentação de um pensamento-outro, em uma língua estrangeira em sua própria língua, bilingue. Um pensamento, sobretudo, encontrado nas margens, na distância e nas questões silenciosas (FERREIRA, 2008 p. 242)

⁷ O conceito Texto Ocidental foi inventado por Pierre Legendre (1974) para tratar de “uma economia de um sistema textual” em que as instituições ocidentais (Igreja, Direito, Estado, etc.) criam uma espécie de “ciclo sagrado onde tudo é dito”. A seguir, com base no Texto Ocidental de Legendre, Daniel Lins (1993) cria o conceito Texto Brasileiro sobre o Cangaço, *referente à parte mal-dita*, professada na literatura sobre o cangaço. Portanto, este livro, inspirado no conceito proposto por Lins, não faz uma exegese dos “autores clássicos” do campesinato brasileiro, mas procura demonstrar como essa “família extensa” de pesquisadores, calcada em um grupo historicamente designado e culturalmente identificado, curiosamente, passa a citar, em uma repetição dele, algumas obras, limitando os autores a esses textos, criando, sobremaneira, uma antiutopia nilista, isto é, uma idealização do corpo camponês sob a égide de uma semântica do dizível: o Texto Brasileiro sobre o Rural (TB). (FERREIRA, 2008 p. 19)

estrutura social a manutenção das relações parentais, vicinais, contratuais, estas vistas, arbitrariamente, como centrais à “melhor” compreensão sobre o roçado” (p. 38). O autor aponta para o corpo do camponês instituído como *prêt-à-parler*, ou seja, *um corpo já definido, já dado com a missão de “crescer e multiplicar”*; assim, o corpo camponês tido desta forma, deixa lacunas ao entendimento das plurais formas de desejos. Portanto, pensar os desejos plurais remeteria o camponês a um *status* para além de simples objeto encaixado em categorias de troca, de herança, de relações vicinais, de compadrio, etc. O que propõe Ferreira é que seu estudo fosse para além de alguns modelos instituídos europeus da constituição de um Corpo *prêt-à-parler*, a busca é, por conseguinte, a uma verdadeira antropologia *rural vibrátil* (p. 35).

O TB sustenta valores hierarquizados, uma espécie de Tríade, na sociedade camponesa como (Deus-Homem-Natureza), bem como as implicações por sobre as sexualidades e afetividades/intensidades vividas no meio rural, estas secundarizadas pelos discursos de um TB agrário, econômico. Assim, no tocante ao Brasil rural, Ferreira (2008) questiona: “Por que o TB permanece, apesar da diversidade etnográfica do Brasil, professando um camponês caricatural, universalizado, instituído, no corpo, um desejo limitado?” (p. 21).

O antropólogo, além de pioneiro no Brasil, é audacioso ao mapear as relações secretas das sexualidades masculinas no interior do Estado do Ceará, seu lócus etnográfico. O autor recorre a várias referências sociológicas, antropológicas. É importante frisar que não se pretende tomar a etnografia de Ferreira como conclusões generalizantes em nossa pesquisa de forma a ser parâmetro norteador para o contexto das observações na EFA, mas, sim, apenas como pontos de possíveis diálogos. Neste sentido, as referências buscaram focalizar as afetividades e as sexualidades permeadas de marcas *dizíveis* e *indizíveis* ou *oficiais* e *oficiosas* em seus respectivos estudos, apostando sempre no devir.

Ferreira cita diversas contribuições sobre o *indizível* no meio rural, e busca em Bourdieu (2004), para citar um exemplo, sua fase etnográfica de estudo sobre o celibato no baile em Bearn, um vilarejo tradicional da França. O sociólogo francês observou a masculinidade rural, interligando-a com o celibato apontado como disputas de *habitus* rurais e citadinos. Neste caso, o julgamento do desempenho masculino dependia de sua indumentária típica: [...] *um hombre demasiado pendiente de su indumentaria, de su aspecto, sería considerado excesivamente “enmonssieuré”, “senõrito”, o, lo que es lo mismo, afeminado* (p. 121). Neste vilarejo, os homens imbuídos de uma primeira educa-

ção tradicional (o *habitus* familiar), sofrem do que ele denomina de *cegueira cultural*. Bourdieu (2009) diz que ao começar uma revisão da pesquisa sobre casamentos em família, pesquisa esta que ele havia abandonado em Cabília, pode perceber as relações de interesse entre famílias, o que, em Béarn, servia como máscara e justificativa para a exploração econômica, “sendo o filho mais novo para o filho mais velho, com a aprovação de todos, tido como um “criado sem salário”, muitas vezes destinado ao celibato” (p. 33)

Em Béarn, os filhos homens, principalmente os mais velhos, são responsáveis pelos pais e propriedade. Curiosamente, eram os mais excluídos na hora do baile comunitário, que agregava tanto jovens do vilarejo como os vizinhos *outsiders*. Estes homens solteiros (jovens e adultos), presos à primogenitura, eram rejeitados pelo seu *habitus* rústico de camponês (roupas, botas, mãos ásperas, odores, etc.) e acabavam perdendo espaço para os homens da “cidade” (cheirosos, bem vestidos, suaves em seus movimentos de dança, etc.). Assim, todos estes aspectos contribuía para o celibato masculino. O caso de Béarn evidencia que esse celibato não é uma escolha natural, mas, sim, uma construção social estereotipada, que favorece inclusive a organicidade do campesinato Bearnês. O *habitus* primário acaba por se constituir como delimitador no contato com outros grupos sociais ao introjetar uma *hexis* no corpo permanente de se portar, andar, falar e, conseqüentemente, de sentir e pensar.

Juntamente com este aspecto da indumentária, que distinguiu o camponês e o citadino *outsider*, também se encontra o aspecto da linguagem que, de acordo com Bourdieu (1996), trata-se de um elemento da vida social que demarcou a distinção burguesa, esta investiu em relação à linguagem para sua diferenciação. A linguagem para Bourdieu localiza-se no interior das disposições corporais, assim, as reações articulatórias do corpo diante das intempéries sociais e econômicas da vida incidiriam diretamente na linguagem.

A linguagem é uma técnica do corpo, e a competência propriamente linguística, especialmente a fonológica, constitui uma dimensão da *héxis* corporal onde se exprimem toda a relação do mundo social e toda a relação socialmente instruída com o mundo. (p. 74).

Para além do celibato como uma característica rural presenciada na etnografia francesa, é destacada a importância do olhar singular de Bourdieu (1977b) *apud* Ferreira (2008, p. 57), em *Une classe-objet: la Paysannerie* onde podemos dizer que o sociólogo

complementa sua etnografia rural apresentando o olhar representativo estereotipado sobre o camponês.

Digo com a força do que é dito com autoridade: sempre convidados [os camponeses] a ter sobre eles mesmos o ponto de vista dos outros, a ter sobre eles mesmos um olhar e um julgamento de estrangeiros; eles são sempre expostos a tornarem-se estrangeiros; a eles mesmos, a parar de ser o sujeito do julgamento que eles têm sobre eles mesmos, o centro de perspectiva da visão para qual eles optam para eles mesmos. Dentro de todos os grupos dominados, ou porque a classe camponesa nunca se deu a ela mesma ou ainda porque nunca foi dado a ela o contra-discurso capaz de constituí-la em sujeito da sua própria verdade, ela é o exemplo, por excelência, da classe objeto, obrigada a formar a sua própria subjetividade (BOURDIEU, 1977b, p.163-4 *apud* FERREIRA, 2008 p. 57-8)

De acordo com Ferreira (2008), Bourdieu (1977b) inaugura o novo na literatura sobre a sociedade camponesa, que consta de um camponês *agente* e não *agido*. Um homem que teria imbuído em sua personalidade à subjetividade, a contradição, o dúvida e o estratégico, ou seja, o campesinato para Bourdieu é focado em estratégias praticadas pelos agentes, é neste jogo estratégico inclusive que Bourdieu tratou o celibato camponês, ou seja, como sendo um *status* estratégico para a relação com a herança de família. Ferreira (2008) também percebe este jogo estratégico, no que tange a discussão de corpos e desempenhos.

O autor contribui para reflexões neste que talvez seja o primeiro material produzido sobre o *indizível nas sociedades camponesas*⁸ em uma comunidade rural no Brasil, revelando não só a existência de jogos estratégicos secretos de condutas entre os homens do vilarejo nordestino de Goiabeiras⁹ (*lôcus* etnográfico) da pesquisa, como de sexualidades indizíveis, latentes entre os homens desta comunidade permeada de redes de comunicações secretas onde praticamente todos os encontros fortuitos que se davam na calada da noite eram sabidos localmente. Porém, nada era comentado por uma questão do código de silêncio coletivo que reinava naquela comunidade, puro jogo estratégico para preservação da moral coletiva que envolvia agentes em geral daquele vilarejo.

Assim, Ferreira (2008) traz à baila os *afectos* que não se enquadram em singularidades, mas, sim, estão em constantes movimentos em uma “máquina estética

⁸ “Múltiplos itinerários das sexualidades em sociedades rurais, os movimentos dos corpos em ricochetes e ziguezagues. Partindo da inquietação spinoziana de quem nem sequer sabemos que pode o corpo, apresento o novo, um corpo desprovido do organismo, desprovido, sobretudo do camponês castro e castrado pelo Texto Brasileiro sobre o Rural.” (p. 103)

⁹ Nome fictício do vilarejo nordestino.

desejante”, uma “ética e uma estética dos *afectos* mal-ditos”, o antropólogo literalmente explode com as amarras existentes ao corpo camponês, o que descortina uma nova perspectiva a respeito do rural, que sempre existiu porém ainda não havia sido explorada.

4.5. Morais, religião e sexualidade no meio rural: afetividades nos discursos de jovens rurais do sertão

Scott (2007), em seu estudo *Morais, religião e sexualidade em contextos urbano, rural e indígena: namoro, aborto e responsabilidade*, trás vários aspectos importantes para se refletir, pois, percebe que vários aspectos aproximam-se com nosso estudo abordando, afetividades, sexualidades, namoros e responsabilidades no meio rural de Araponga, MG.

Scott (2007) irá apontar que em famílias estreitas¹⁰ são os pais que configuram as categorias que vão imperar nos relacionamentos dos filhos, o que obviamente se interliga com a categoria disciplina e responsabilidade “As filhas têm os seus namoros mais vigiados e os filhos “precisam ganhar mais experiência” pela exposição nas redes sociais mais amplas, e por isso mais “perigosas”, contanto que, mesmo assim, sejam relativamente confiáveis” (p. 32). O autor destaca que nos três locais de pesquisa: rural, indígena e urbano, os irmãos são cúmplices em relação às escapulidas da vigilância dos pais. É enfatizado também que os pais, principalmente no meio rural e tribal, possuem um discurso de lamento da relativa falta de controle sobre as práticas dos filhos no campo da afetividade.

Os pais, segundo Scott (2007), temem as ameaças vindas de “duas rodas”, que são os rapazes sedutores vindo de longe, geralmente detentores de alto consumo e capacidade de mobilidade, possuindo uma moto possante. Esse medo está ligado ao fato de que no meio rural a filha é responsável pelas redes de vizinhança, onde as jovens recém-casadas realizam vários contatos com a vizinhança sejam como troca de trabalho, ou como visitas para troca de laços de identidade coletiva. Este aspecto se torna sutil, segundo o autor, quando analisada as relações na capital Recife, ou seja, o controle, sobretudo sobre a figura feminina da família é menos explícito, apesar de que identificou-se nas fofocas um mecanismo de controle sobre as mulheres seja por homens como por mulheres, a dicotomia da “mulher direita” ou da “mulher fácil” se torna um controle

¹⁰ Menores em número de membros familiares.

do feminino dentro das fofocas de vizinhança e parentes. A fofoca seria tida como um mecanismo inibidor de práticas de comportamento tidas como ameaça à reputação da moça e, conseqüentemente, da família.

Segundo Scott (2007), no tocante ao aborto, a dicotomização da mulher torna-se peso importante para que o homem assuma ou não o filho, pois, o que importaria seria a “capacidade da mulher cuidar da casa, e de se manter fiel ao marido, que contribua para que ela seja vista como responsável” (p. 37). A abordagem de Scott torna-se importante como predecessor do capítulo de Longhi, na mesma obra, apresentando alguns dados da pesquisa: “*Estilos reprodutivos e organizações representativas – gênero, idade e saúde reprodutiva no sertão de Pernambuco e na região metropolitana do Recife*”. Os grupos que a autora investigou foram: indígenas, agricultores rurais e trabalhadores de classes populares.

A autora partiu das falas dos jovens, que compunham um grupo etário entre 16 e 24 anos. Um dos primeiros destaques que chamaram a atenção da autora é o fato de que o trabalho é um dos problemas generalizados e que muitos jovens não querem trabalhar na terra, apesar de trabalharem. Mas, por outro lado, eles cresceram com o sentido de valor da terra justamente por terem crescido nela.

No tocante os relacionamentos, Longhi identificou que os jovens, dependendo do espaço de moradia e gênero, os relacionamentos dependiam da aprovação dos pais, e na construção da pesquisa os jovens além das opções oferecidas pela pesquisadora: namoro e ficar (como relacionamentos) acrescentaram o termo *fugir*. Nos discursos dos jovens, a diferença entre ficar e namorar tem relação com o compromisso que se assume; o ficar não haveria compromisso nem limites, enquanto o namorar sim. Identificou-se na fala desses jovens uma carga conservadora sobre ficar, principalmente sobre as garotas que seriam tidas como fáceis e, automaticamente, como impróprias para vir a tornarem-se namoradas.

Principalmente, com os jovens do sertão, o namorar foi identificado como laço social com outras famílias, por isso o peso da autorização ou não dos pais, o que envolve horário de namoro, local adequado, etc. Assim, segundo a autora: “A família está atrelada à tradição, ao compromisso, ao respeito e ao maior envolvimento emocional” (p. 63).

O autocontrole das garotas é identificado no discurso dos garotos pertencentes ao bairro de trabalhadores de classe popular como sendo determinante para a garota ser tida como “merecedora” de ser considerada namorada. Além disso, quando a família é

mais tradicional pela sua formação religiosa, a religião e família formam uma dupla forma de controle.

Assim, em sua conclusão em relação aos jovens moradores da zona rural, Longhi *apud* Scott (2007) argumenta que:

(...) existe uma alteração nas posições dos elementos que compõem o cenário em questão. Isto denuncia uma alteração na lógica, mas mantém-se um olhar tradicional e conservador se pensarmos que a jovem permanece sendo o pivô do *valor* que está em jogo. O valor simbólico da sexualidade feminina continua sendo um elemento determinante quando o tema é moral e honra familiar. (p. 73)

5. EFAs E EFA-PURIS: HISTÓRIAS E CONTEXTOS

5.1. A pedagogia da alternância e sua importância para o desenvolvimento do meio rural

A verdadeira Escola é a escola da Vida, porque é a vida quem faz a Escola!
(CAEKELBERGH, 2010, p. 15)

A gênese das EFA e da Pedagogia da Alternância é relatada por vários autores, dentre eles, Garcia-Marirrodiga e Calvó (2010). O surgimento deste tipo de escola deu-se na França, mais precisamente com as *Maisons Familiales Rurales* (MFRs), que se concretizaram em 1937, depois de dois anos de um “período de provas”, que quer dizer, de obstáculos enfrentados como verdadeiras provas na aldeia de Sérignac-Péboudou. O movimento que deu origem a essa Escola surgiu da união de um sacerdote rural, uma associação agrícola e de uma organização de pais, que estavam ligados ao movimento sindical da época. Assim, os Centros Educativos Familiares de Formação Rural (CEFFAS) tiveram início e se espalharam mundo afora.

A epígrafe acima representa o que é considerada como a verdadeira função da escola: unir teoria e prática em busca de servir e possibilitar a melhoria na vida dos educandos, na medida em que é potencializando o estudante que ele obterá meios para enfrentar as adversidades que a vida impõe a todo instante. A escola da vida é a escola onde o educando tem voz e que possua como objetivo, mais que uma titulação, um crescimento pessoal e amadurecimento de si. Esse amadurecimento não se dá de forma

individual, mas na construção relacional com o outro, na afetividade, em laços de amizade ou solidariedade, bem como nos conflitos para amadurecimento pela descentração de si que essas interações promovem. Esta descentração também não ocorre de forma instantânea, mas, por meio de um processo gradativo de compreensão e negociação sobre as regras, normas, ideias e valores.

Diante dessa perspectiva de educação nas EFAs é esperado que a participação na construção de seu processo de ensino que se garante ao educando uma formação mais autônoma, na medida em que é por esse processo que ele incorpora responsabilidades diante da sua aprendizagem. Essa responsabilidade constitui um aspecto importante não apenas na Escola, mas, também, quando do retorno do jovem à família. Esse princípio de corresponsabilidade está presente na pedagogia da alternância e configura o tipo de formação esperada nas EFAs. Garcia-Marirrodriaga e Calvó (2010) esclarecem que a formação dos jovens nesse tipo de escola está ligada ao processo de cooperação, que se dá na relação dos educandos uns com os outros, com monitores, pesquisadores e funcionários. A experiência anterior desses jovens com suas famílias é revivida neste processo, fora e dentro da escola. Essa dinâmica casa-escola é entendida como fundamental para a formação viabilizada aos estudantes que, dentre outros aspectos, marca sua relação com o ambiente e a sociedade.

O papel de formação que tem o grupo de alunos é evidente na estrutura educativa da Alternância, mas é também importante no plano didático. Num sistema de Alternância existe – mais que em outros – cooperação educativa no seio da turma (“inter-formação”). Resulta que cada um é portador de experiências vividas, de saber fazer, de conquistas práticas e inclusive teóricas (“auto-formação” através da “eco-formação”). Resulta que, cada um é portador de experiências vividas, de saber fazer, de conquistas práticas e inclusive teóricas (“auto-formação” através da “eco-formação” ou formação pelas coisas, pelo ambiente). Esta experiência pessoal constitui uma medição da relação entre ele mesmo e os demais membros do grupo, de uma parte, e entre ele e os monitores, de outra parte. Porque, além dos alunos aprenderem uns dos outros (“hetero-formação” ou formação através de outras pessoas), e deles também aprender os monitores. As diferenças mútuas dos alunos constituem a riqueza da Escola, a matéria-prima sobre a qual todos trabalham, refletem e aprendem. (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 91)

De acordo com esses autores, no sistema EFA o termo educação é visto em oposição aos termos ensino, aprendizagem ou instrução, por pretender “superar a simples transmissão do conhecimento ou habilidades motrizes.” (p. 60). Já o termo formação não se restringe à formação de habilidades profissionais; abrange uma ação que visa

o “desenvolvimento, estímulo e potencialização das capacidades, atitudes e aptidões da pessoa, esta se realiza como tal, contrói seu próprio futuro e o da sociedade onde vive.” (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ p. 60-1).

Assim, a concepção que orientou a criação de muitas EFAs buscava interligar a formação dos filhos dos agricultores com as necessidades imediatas das famílias no meio rural. Contudo, em pesquisa realizada em 1999 pela Pastoral Rural sobre as EFAs, diagnosticou-se que a prioridade das famílias rurais eram outras que não a formação de seus filhos nesse sentido. Isso porque, em resposta à pergunta “Que fariam se dispusessem de dinheiro?”, a resposta massiva dos pais foi ou: *comprar uma parabólica de tv ou comprar um veículo*. Isso tem sido constatado em bairros periféricos e marginais de países chamados desenvolvidos.

Segundo Garcia-Marirrodiga e Calvó (2010), percebe-se que o sentido da “formação e educação dos filhos” não tem sido posto naturalmente como necessidade para os pais. Além disso, os autores acreditam que os pais deveriam assumir essa discussão e não apenas do Estado. Contudo, de acordo com os autores, ver a formação “como valiosa e prioritária não é fácil. Mas, aqueles grupos ou aquelas pessoas que se decidem por ela, estão fazendo investimentos, a longo prazo, com resultados de difícil avaliação, mas, com um impacto muito mais duradouro” (p. 62).

De acordo com Silva (2003), o conceito de alternância se torna relacional de acordo com a área de estudo em que se utiliza o termo. Porém, é apenas em 1973, por ocasião do colóquio de Rennes, que este léxico se introduz na ciência da educação, apesar, de que na prática, a alternância já venha ocorrendo há 40 anos.

A oficialização do termo tem como antecedente as experiências das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) e o reconhecimento legal da alternância na educação sueca, feito pelo ministro da educação Olof Palme, na VI Conferência de Ministros Europeus de Educação, realizada na França em 1973. A vantagem principal da alternância, na época, estava vinculada à educação de adultos: “na medida em que a experiência profissional forneceria uma razão particular e maior motivação para realizar estudos mais eficazes” (p. 21). Ainda de acordo com a autora, todo o caminho para legitimar a alternância se fez no intuito de introduzir uma pedagogia da ruptura que objetivava romper com a submissão e a desmotivação dos jovens, mesclada à indisciplina e à rejeição. O trabalho e a profissão deveriam, no entanto, fornecer um sentido à vida, uma motivação aos jovens para o processo de aprendizagem.

Silva (2003), citando Gimonet, traça os objetivos da pedagogia da alternância que foram expostos no Colóquio de Rennes realizado em 1973, por iniciativa da Association d'Étude pour L'Expansion de La Recherche Scientifique (AEERS). Alguns dos objetivos seriam: facilitar o amadurecimento dos estudantes e suas capacidades de se orientar; facilitar sua inserção social; e tornar os estudos superiores menos teóricos ou menos artificiais, associando-os à utilização pedagógica de uma prática.” (p. 23)

Em relação ao efeito de transformação pedagógica no meio rural com a pedagogia da alternância, tanto Silva (2003) como Garcia-Marirrodiga e Calvó (2010), apontam a coordenação pedagógica de Duffaure, em obra publicada em 1974, como uma renovação educativa. Duffaure foi quem inverteu a ordem do tradicional programa de ensinamentos agrícolas, trazendo a prática à frente, pois que antes era tida como parte secundária do ensino. A pedagogia da alternância veio como uma forma de ensino no intuito de solucionar dois problemas da época, porém, bastante presentes ainda hoje, que são: *a evasão de alunos do rural para o urbano e o desenvolvimento de tecnologia para ajudar no meio rural*. De acordo com Garcia-Marirrodiga e Calvó (2010), pode-se compreender o funcionamento da pedagogia da alternância da seguinte maneira:

Nos CEFFAs, através do Sistema de Alternância, o desenvolvimento é fruto da reflexão, da análise, da observação conjunta do jovem com sua família em seu meio. Assim, a ação formativa através dos adolescentes e jovens chega aos adultos e influencia todos ao seu redor. Às vezes, pode-se cometer o erro de acreditar que os jovens, ao não ter capacidade de decisão nem possibilidades de ação imediata para instalar-se como empresários autônomos, não são os principais atores do processo. E pode-se cair na tentação de descuidar da sua formação ao passar a realizar atividades formativas diretamente com os adultos, que já são autônomos. Trata-se de uma opção distinta também interessante e que não exclui, mas, evidentemente, menos efetiva pela capacidade, disponibilidade, atitudes e aptidões que os jovens têm e podem despertar ao seu redor. O impacto em longo prazo será evidentemente diferente. (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 62).

O sistema de alternância com a permanência dos jovens quinzenalmente na escola, segundo Garcia-Marirrodiga e Calvó (2010), ainda acrescenta o seguinte objetivo além dos já citados: *“formar pessoas em valores humanos, promotoras do desenvolvimento pessoal e coletivo, com uma capacidade de compromisso social no meio onde se encontra,”* (p. 62). Esse objetivo expressa uma perspectiva ético-moral que consequentemente subentende-se de um disciplinamento e a proposição de um modelo para a vida.

Os estudos que se voltaram para o estudo da Alternância e suas diferentes tipologias envolvidas, segundo Gimonet *apud* Silva (2003), ainda não dão conta de conhecer a fundo os processos pedagógicos, educacionais e pessoais. Mesmo que já tenham ocorrido estudos relacionados a respeito do domínio da didática, da sociologia e da psicologia, principalmente no que tange aos adolescentes, ainda não foram exploradas as relações interpessoais que estão ligadas a entender “o domínio do afetivo, do socioafetivo, das interações, dos processos de influências, das imagens e das representações sociais, ou seja, da maneira de ser e de se situar na vida” (p. 33). É exatamente focado nesta lacuna que este estudo buscou contribuir com essa dissertação.

É possível detectar, segundo Garcia-Marirrodriaga e Calvó (2010), que as EFAs percebem que os jovens são imbuídos de responsabilidades, até mesmo porque se espera deles o retorno no cuidado com a propriedade dos pais. Contudo, para que estes não se massifiquem como sujeitos alienados é preciso que eles sejam criativos e autônomos.

No que tange ao *desenvolvimento*, um elemento-chave para os estudos sobre o rural e que aqui iremos discorrer brevemente, Garcia-Marirrodriaga e Calvó (2010) entendem que esta palavra compreende “um processo de crescimento econômico contínuo, que assegura excedentes duradouros de toda classe de bens, que são dedicados a suprir as necessidades humanas e a potencializar um maior nível de bens para a população” (p. 137).

Garcia-Marirrodriaga e Calvó (2010) acentuam a discrepância que há entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos ao abordar a pobreza no meio rural no mundo. Essa pobreza, causada por fatores como dificuldade de informação e tecnologia, distância dos centros urbanos, grupos de camponeses pertencentes a grupos étnicos minoritários e marginalizados socialmente, expõem um quadro quantitativo a respeito da pobreza rural distribuída no planeta (Tabela 1).

Em relação à América Latina, Garcia-Marirrodriaga e Calvó (2010) destacam que as propostas de desenvolvimento tem focado agricultores familiares e comunidades rurais, com vistas em superar a pobreza rural e os assuntos étnicos. O papel da mulher aparece nas políticas voltadas para o desenvolvimento rural sob a ótica do que se pode chamar de um desenvolvimento para o sujeito e com os sujeitos.

Nessa perspectiva de desenvolvimento, as EFAs tem como princípios uma visão mais ampliada de agricultura como ecossistemas, de territorialidade como espaço de pertença, de valorização da cultura local, de estrutura política e de poder descentralizada, de governabilidade e cooperação local. Esses princípios abrem espaço tanto junto à

Tabela 1 – Pobreza rural nas regiões em desenvolvimento

Região	Pobres “Rurais” (Milhões)	% do Total de Pobres em 100%
África	254,6	85,4
América Latina	75,1	43,9
Oriente Médio	18,8	97,4
Ásia (sul e oeste)	534,9	79,6
China	105,0	100,0
Oceania	3,2	88,9

Fonte: PNUD (1994).

tanto junto à literatura de desenvolvimento rural quanto nas pautas de alguns governos. Assim, conceber a Escola espera-se a satisfação das necessidades da população, o que significa, para os autores, efetivar a erradicação da pobreza, o fortalecimento da democracia e o desenvolvimento de um rural sustentável. Contudo, alertam para que todos esses fatores sejam alcançados necessita-se reformular as políticas para o meio rural no marco de uma nova concepção de ruralidade. Esta seria

(...) uma proposta para analisar o desenvolvimento rural através de uma perspectiva diferente da que predomina nas estratégias políticas dos governos e organismos internacionais, e que permite a inclusão frente à exclusão, a equidade frente às desigualdades sociais e étnicas, e a revalorização do rural como contínuo do urbano. (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 159)

É importante frisar que essa nova ruralidade é uma interpretação que vem sendo adotada na Europa há tempos e que esta concepção implica organização participativa. Os autores destacam que, assim, visa-se um tipo de desenvolvimento humano sustentável:

O desenvolvimento humano, entendido como um “processo” mediante o qual se oferecem maiores oportunidades às pessoas para que, tanto individual como coletivamente, possam desenvolver todas as potencialidades e contar com uma oportunidade razoável de levar uma vida produtiva e criativa, conforme suas necessidades e interesses. Posteriormente, o termo se amplia, denominando de conceito de Desenvolvimento Humano Sustentável, entendido como um desenvolvimento que não gera somente crescimento econômico, senão que distribui seus benefícios equitativamente, regenera o meio ambiente em lugar de destruí-lo, e potencializa as pessoas em lugar de marginalizá-las. (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 159)

Assim, os autores concluem que o desenvolvimento rural, mais do que servir de sistema compensatório e assistencial, potencializa o processo endógeno e, desse modo, a educação está posta como uma das condições essenciais de dignidade no meio rural.

Os jovens são considerados agentes responsáveis por este desenvolvimento, obviamente sem sobrecarregar de expectativas. Percebe-se, nos estudos sobre o rural, que os jovens formados pelas escolas famílias agrícolas, que unem o currículo oficial do Ensino Médio (núcleo comum) com as disciplinas profissionalizantes (técnicas-agropecuária), recebem uma formação para emprego.

Entretanto, fica claro que a expectativa trata apenas de mudanças pela via da educação genérica. A alternância é uma das ferramentas para superação do fenômeno da evasão, da pobreza e do desenvolvimento rural. Porém, como já foi dito, a educação por si só não dá conta de assegurar a permanência dos jovens nas propriedades. Por mais que as raízes familiares falem mais alto (para o jovem cuja criação se deu em um contexto rural), os próprios pais desejam o melhor para seus filhos. Contudo, este melhor muitas vezes, é compreendido (por muitos pais e seus filhos) como o seguimento de suas vidas no meio urbano, onde há mais oportunidades e expectativas que nas comunidades rurais.

A respeito justamente deste “ficar ou não” em seu *lôcus* de criação e de receber uma formação que possa contribuir para a melhoria deste espaço rural é que a educação em alternância desponta como sendo, do ponto de vista cultural e social, uma possível alternativa de perpetuar a transmissão da cultura.

Ainda em relação ao desenvolvimento do meio rural, segundo Garcia-Marirrodiga e Calvó (2010), a alternância concretizada na prática dos projetos desenvolvidos pelos jovens nas EFAs funciona como motivação do aprendizado e resultado do mesmo, tendo como trunfo a cooperação entre gerações. Essa cooperação geracional esperada deixa claro o sentido do termo “família” no nome da instituição. Essa experiência de alternância acaba gerando responsabilidades que são compartilhadas também no seio da associação de pais que as cria, o que contribui para o “desenvolvimento local”. Nesse aspecto, os autores advertem para o desenvolvimento que necessita ocorrer entorno deste jovem, pois de nada adianta este se preparar para agir em seu meio, se este meio não se desenvolve simultaneamente com o jovem. Dentro da pedagogia da alternância, o êxodo deste jovem para outro lugar que não o seu território de origem gera um efeito totalmente contrário ao que se espera. Assim, os pais e os demais agentes em contato

com os jovens no meio rural têm de estar preparados para o desenvolvimento que ela motiva e demanda.

No Brasil, a pedagogia da alternância está regulada na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (9.394/1996). No artigo 23 sugere-se a escolaridade em ciclos, ou seja, alternância, o que viabiliza este modelo de educação.

O Estado do Espírito Santo foi pioneiro no país com a implantação da Pedagogia da Alternância em 1969, como estratégia de superação dos gargalos da educação rural. De acordo com Silva (2003), essa proposta espalhou-se pelo país e um dos fatores responsáveis pela sua expansão foi o anseio econômico de desenvolvimento rural. Os expoentes desta vertente atribuíam o desenvolvimento como solução para a melhoria do rural. Os fatores principais aos quais atribuíam esse atraso eram as “mentalidades tradicionais” e a “utilização de técnicas agrícolas rudimentares” (p. 66). Nessa época, a educação rural estava vinculada diretamente ao projeto desenvolvimentista/urbano-industrial da sociedade brasileira. Daí porque a formação do professor rural como um animador cultural. Além disso, o uso de recursos audiovisuais e as mudanças de currículos, horários e calendários escolares visavam adequar a escola rural à realidade socioeconômica da região com vistas num tipo de desenvolvimento. Também foram propostos o uso de instrumentos de difusão rápida de grande distância e a integração da escola à comunidade, dentre outras ações desenvolvimentistas. Segundo a autora, foi neste contexto educacional que aconteceu a implantação da proposta pedagógica baseada no modelo das *Maisons Familiales Rurales*.

Tudo indica que as EFAs propiciam elementos que são necessários para uma educação do futuro, como a associação entre ensino, contexto social e formação profissional. Este estilo educacional atende a demanda de uma sociedade complexa e diversificada.

De acordo com Garcia-Marirrodriaga e Calvó, (2010), a alternância só é uma alternativa pertinente para o século XXI desde que nesta sejam assegurados aspectos como a gestão dos CEFFAs nas mãos de famílias comprometidas, o reconhecimento e financiamentos público local das formações ministradas nos CEFFA e uma cuidadosa seleção e formação dos monitores. Citando Morin e Tedesco, os autores disseram que os grandes desafios da educação do futuro são “aprender a aprender” e “aprender a viver juntos”, que abrangeria tanto os aspectos cognitivos, quanto a diversidade e a convivência na sociedade na qual vivemos.

A relação de respeito de um para com os outros, que está ligada à convivência escolar nas EFAs, é também tema destacado por Freire (2009), que o aponta como um fator importante na educação, pois leva à autonomia do educando, além de contribuir na constituição de sua identidade e dignidade. Isso só é possível quando, no processo pedagógico, é levado em conta o contexto social em que o aluno está inserido.

Assim sendo, a alternância como proposta para uma educação do futuro e adequada à vida no campo necessita de dialogicidade como um fator diferencial no processo pedagógico. A alternância não é apenas uma teoria, um “modismo”, mas uma prática com implicações no cotidiano escolar na vida das famílias e no desenvolvimento local. Esta prática pedagógica, inclusive, pode vir a ser a base para novas perspectivas de ensino ao evidenciar a importância da adequação da Escola aos contextos sociais de seus estudantes e pais, o que permite ao aluno tornar-se protagonista nas ações educativas.

5.2 Mobilização e conquistas

De acordo com o PPP, as dificuldades de sobrevivência nos centros urbanos de muitos trabalhadores rurais após o êxodo rural, principalmente nas periferias e sob condições precárias, fez com que os agricultores comessem a se organizar em 1979, “com o movimento Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Em 1987, as CEBs partem para a criação de Sindicatos de Trabalhadores na região e se une com o Centro de Tecnologia Alternativa da Zona da Mata (CTA-ZM.” (p. 5). Com essa organização e esse suporte têm início os debates para possibilitar a criação de novas perspectivas para as famílias dos agricultores.

O CTA-ZM teve um papel importante nesse processo. Na medida em que ele passou a fazer várias experiências com animais e sementes e, ao mesmo tempo, acompanhar o processo de organização política do grupo, essa instituição muito contribuiu para suas conquistas. Em 1989, foi criado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araponga em 18 de junho. Contudo, essa experiência não vingou por faltar a esse município mobilização e organização dos trabalhadores rurais suficiente para encampar e assumir a proposta.

O surgimento da escola adveio de outras lutas que ocorreram no município de Araponga e região, como as lutas que ficaram conhecidas como “Conquista Conjunta de Terras”. Nessa luta, foi estruturada uma rede de crédito solidário, que, de 1999 até informações com dados de 2010, conseguiu acessar um total de terra para 203 famílias.

Isso se deu fora do sistema INCRA, segundo dados de Van Den Berg *et al.* (2012). Esses empréstimos se faziam de forma curiosa: os que tinham um pouco mais – uma novilha, uma saca de café, uma bicicleta, ou qualquer outro valor, até mesmo monetário – sedia essa “poupança” para um grupo que se aglutinava e comprava uma fazenda no município e dividia entre os que participavam da luta naquele momento e, conforme o que cada um havia arrecadado. Esse grupo era constituído por trabalhadores vinculados ao Sindicato de Trabalhadores Rurais do município.

Assim, a compra conjunta de propriedades, a experiência de distribuição entre membros de um grupo e o pagamento em espécie, ou seja, uma experiência concreta de trocas solidárias, antecede o surgimento da escola. Sem a compreensão desse histórico, não se pode captar os significados dos fenômenos e os laços que são estabelecidos entre os pais, gestores e monitores da escola e seus alunos. De acordo com o PPP, a primeira compra de terra deu-se em 18 de junho de 1989, com 27 hectares, beneficiando quatro famílias, tendo este número aumentado em 2002 para 367,24 hectares, beneficiando 96 famílias do município e, atualmente, como já foi citado acima, o número de famílias que conquistaram a sua terra dobrou em relação ao ano de 2002. Por meio do sindicato foi criado um fundo rotativo, que, em 1997, foi apoiado financeiramente pela fundação FORD dos Estados Unidos.

Além dessas ações em torno do Sindicato e da conquista de terra em 1998 é criada, também, a Associação dos Agricultores Familiares (AFA), que vai se constituir na articulação-chave para criação da EFA. Toda essa experiência política dá a EFA-Puris um ambiente de articulação de valores comprometidos com a criação de novas oportunidades concretas de vida.

Como explicaram Garcia-Marirrodrga e Calvó (2010), é por meio de uma educação que valorize o vivido do educando, que uma ação pedagógica não rompe com a subjetividade rural do filho de agricultor. A inserção de seus filhos no mundo escolar é motivo de preocupação pelos agricultores, pois este momento os ajuda a definir o futuro de seus filhos e de sua família. A continuidade no campo ou a tomada de direção aos centros urbanos tem implicações para uma vida social e econômica, que tem no trabalho da família seu fundamento e sustentabilidade.

A Pedagogia da Alternância que caracteriza as EFAs busca conectar os conhecimentos com os quais os pais trabalham no mundo da vida, como conceitua Habermas *apud* Freitag (1992). Por isso não é suprimindo esse mundo da vida de seus estudantes que a proposta da alternância se faz. Mesmo diante as exigências da perspectiva do

mundo sistêmico produtivista, que, historicamente, tem marcado as funções do sistema educacional oficial, a pedagogia da alternância busca os compromissos sociais de engajamento da Escola.

No Brasil, o modelo EFA se baseia no método ação – reflexão – ação. Assim, o primeiro ambiente da educação é o familiar, a realidade onde o educando vive, na expectativa de que o educando compartilhe seus saberes tanto na EFAs quanto com as famílias e com os grupos sociais que a contrói.



Figura 1 – Logotipo da EFA Puris.

A Escola Família Agrícola-Puris, de Araponga, surgiu em 2008 da ação e da pressão de um grupo de agricultores organizados a partir do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e que iniciavam um movimento de luta para conquista de terras em conjunto. De acordo com a secretária administrativa da Escola, Maria Rosânia Lopes Duarte, a EFA surgiu da expectativa dos pais de criar uma escola que auxiliasse os jovens a construir uma ideia melhor sobre do que é viver do campo ou de que é possível uma vida boa no campo. Essa é uma perspectiva muito importante para aquelas famílias, para a sustentabilidade de sua vida como agricultores familiares e para o projeto de sociedade que o grupo político acalenta, como pode ser notado pelo trecho de entrevista com a secretária administrativa da EFA-Puris realizada por Ferrari (2010).

Algumas pessoas na zona rural pediram que queriam uma escola diferenciada, como que essa escola poderia ser diferente? Aí eles começaram a falar um pouco da questão da Escola Família Agrícola, que o modelo já existia. Então aí, a partir dessa data, que foi parece em 2001, 2002, já começa a acender essa vontade do povo de ter uma escola aqui. Tipo assim, já tem experiência, porque não põe em prática aquilo que eles já conheceram. Aí no ano de 2001, as histórias praticamente foram acontecendo mais ou menos uma em paralelo com a

outra. Aconteceu o PDL, aconteceu a compra da conquista de Terra em conjunto lá no Novo Horizonte no ano de 2001. O pessoal na mesma época direcionou um pedaço de terra lá que seria pra construção da Escola Família Agrícola. Eles não tinham noção de como seria feito, quando seria feito, mas já direcionaram. Dentro dessa propriedade nós vamos tirar um pedaço, nós vamos construir a Escola Família Agrícola, e deixou lá. (p. 108-9)

Outras informações que constam do texto da Proposta Política e Pedagógica (PPP) aparecem como relevantes em relação às potencialidades do município e região. Exemplificando, nesse sentido pode-se ler na PPP, no item, Potencialidades do município de Araponga:

Turismo – Araponga possui uma área de 41% do total do parque que é de 5.420 hectares dentro do município; podendo ser usada pelos agricultores(as) como fonte de renda, com o turismo rural. (...)

Organização Popular e Religiosa – As Igrejas Católicas, seguidas dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais constituem a maior força organizativa da região. A esperança no futuro do município está na potencialização da formação com a realidade; as reais necessidades e lutas das famílias, comunidades, dos grupos diversos, organizados formal e informalmente. A articulação com os grupos organizados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da região que constituirão as bases de sustentação do princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento do município. Neste Contexto as pastorais sociais das Igrejas, o sindicato, o CTA e as associações de agricultores familiares, de artesãos e profissionais liberais, prefeitura municipal de Araponga se unem em parceria neste Projeto.

Conscientização Política – Apesar do grande poder dos coroneis que mandaram durante séculos, contribuindo para o empobrecimento da maioria da população e enriquecimento de poucos, esta situação vem se rompendo com as organizações e com a política dos trabalhadores em partidos populares. Em 2004 foi eleito o primeiro prefeito popular no município de Araponga, com o seu vice que veio da base, apoiado pelas várias organizações dos agricultores de Araponga. (PPP, 2008, p. 8)

Esse contexto ajuda a compreender, por exemplo, a importância das disciplinas profissionalizantes existentes na escola, como o turismo rural. Além disso, também essas informações indicam a importância da Igreja Católica e do Sindicato de Trabalhadores Rurais, como referências culturais e políticas do grupo que se mobilizou na constituição desta Escola. Dessas descrições sobre o município, o documento conclui apresentando a perspectiva de desenvolvimento que o grupo pleiteava e sua expectativa com a Escola naquele sentido.

Mediante as situações apresentadas, muitas alternativas de desenvolvimento sustentável vêm sendo discutidas nos movimentos populares, procurando conscientizar os trabalhadores sobre as potencialidades da região e propor políticas públicas para um projeto concreto de convivência com o clima tropical temperado. Esta discussão e preocupação estão muito explícita nas organizações comprometidas com o povo e o meio ambiente e no Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais autênticos. Neste contexto de carências, de lutas e esperanças os movimentos sociais populares se juntam e mobilizam em prol de uma educação do campo e propõem uma formação em alternância de jovens trabalhadores (as) do campo, filhos (as) de agricultores (as) familiares, visando uma educação cidadã, incluindo uma formação geral humanista e profissional. (PPP, 2008, p. 9)

Assim, essa mobilização aproxima-se com a história francesa das *Maisons Familiares* e dos movimentos sociais brasileiros em prol da educação do campo. A EFA que hoje está em Araponga foi criada em 3 de março de 2002 e foi pensada originalmente para ser construída no município de Viçosa. Assim, o grupo de Araponga retomou a proposta original de construção da EFA com a perspectiva de construí-la no município de Araponga, em uma parte das propriedades adquiridas pelo crédito solidário.

De acordo com Ferrari (2010), em dezembro de 2007, mesmo não havendo ainda a regulamentação da documentação para o funcionamento da sede escolar, a Associação Escola Família Agrícola AEFA Puris resolveu-se começar a escola na casa de “Seu” Cosme e Dona Amélia, que fica na Comunidade Novo Horizonte – Córrego São Joaquim, zona rural de Araponga. Seu Cosme e Dona Amélia são membros da (AEFA Puris) e agricultores do movimento popular do município. Com a arrumação da casa em um espaço provisório feito em mutirão com os estudantes e suas famílias, veio a seleção de monitores, o planejamento em equipe e, com uma semana de adaptação, a escola começou a funcionar em 11 de fevereiro de 2008.

Em seu planejamento, a EFA contou com apoio da UFV, CTA-ZM e sindicatos, entre outros movimentos sociais da região. Com a institucionalização da associação EFA-Puris, foi aproveitado o antigo estatuto da Comunidade Educativa Popular Agrícola (CEPA) de Viçosa.

A Escola oferece curso técnico profissionalizante em agropecuária integrado ao Ensino Médio em regime de alternância. O desejo almejado de uma escola de alternância vem expresso da seguinte forma no PPP: “Deseja-se uma escola diferente, voltada para trabalhar a formação integral do(a) jovem agricultor(a) (...) Busca-se uma educação casada com os projetos de desenvolvimento da comunidade integrada com a promoção

da juventude rural.” (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 5). A visão crítica diante da educação existente também foi expressa no documento:

Pessoas sem oportunidades na vida, por não ter estudo; O estudo que se oferece na cidade não serve para o campo, e na cidade eles não acham emprego ou não concorrem em condições iguais com os jovens urbanos; A maioria fica desempregada porque todos têm o mesmo curso e não tem oportunidade para todos; Quem estuda na cidade não quer mais saber de trabalhar no campo; Os despreparos dos jovens que deixam a região, sobretudo o campo, em busca da cidade, acirram os problemas urbanos de favelamento, violência e desemprego; A tendência ainda forte de saídas de jovens para ganhar a vida na cidade. A dominação econômica e cultural, a valorização da monocultura, a exploração dos recursos minerais de forma predatória, o processo de modernização da agropecuária se impõem excluindo uma parte da população, provocando empobrecimento e esvaziamentos das comunidades rurais; A desvalorização do trabalho agrícola e da cultura rural; A falta de incentivo e política agrícola apropriada para a região; A degradação ambiental acelerada causada pela exploração inadequada e mau uso do solo, com técnicas rudimentares na agricultura e pecuária provocam erosão, assoreamento dos leitos dos rios, desertificação... A escassez de água acentuada pelo desmatamento, o uso do fogo e outras práticas que degradam o meio ambiente e colocam em risco seus recursos naturais; A destruição das nascentes e matas ciliares para introdução de monoculturas. (PPP, 2008, p. 9)

Percebe-se que a EFA possui uma dimensão muito maior que apenas o de ser uma escola rural. Seu significado político-social está explícito nos objetivos pretendidos pela escola. Ela seria a solução de vários problemas enfrentados naquele contexto rural. A falta do oferecimento do Ensino Médio e a preparação do jovem voltado para sua própria realidade rural, busca evitar a evasão desses jovens do meio rural. Com esta escola espera-se melhorar o rural vivenciado por este jovem.

Como bem aponta o PPP da EFA-Puris (2008), a evasão escolar geralmente começa quando os jovens vão para as cidades em busca da continuação dos estudos. Isso tem efeitos sobre toda a família: a mãe segue o filho e, em seguida, é a vez do pai, o que causa uma nucleação dos centros urbanos ocasionando uma pauperização da família rural. Além disso, ela acaba por se fixar em periferias urbanas e esvaziando o meio rural. Esse seria o caminho da vulnerabilização das famílias rurais de agricultores mais familiares.

Além disso, há expectativa de que a Escola resolva outros problemas, como, por exemplo, a diminuição do risco do transporte escolar do rural para o urbano, pois, nem sempre este transporte se torna seguro e confortável.

As condições do transporte escolar são de superlotação, o que pode comprometer a segurança, as distâncias também são empecilhos. Os jovens rurais na cidade são expostos ao uso de entorpecentes, álcool e à prostituição. Os índices de evasão são altíssimos. (PPP, 2008, p. 11).

A EFA atende jovens dos municípios do entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB), como Araponga, Sericita, Ervália, Pedra Bonita, Divino, Fervedouro, Miradouro e Muriaé, além de Rosário de Lima, além de outros municípios como Jequeri, e Canãa.

O PESB, como espaço da política federal de territórios, tornou-se fundamental para o desenvolvimento almejado na região. Nesse sentido, pode-se ler na missão da Escola declarada no PPP: “Através da educação em alternância, contribuir com a formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento sustentável e solidário do território Serra do Brigadeiro” (p. 11). Por isso, o PESB está localizado no sudeste de Minas Gerais, onde sua população caracteriza-se pela exclusão e marginalização diante das benesses do processo de modernização capitalista. Sua economia é baseada na agricultura e tem um grande contingente de agricultores familiares. O PESB é uma referência tão importante que faz parte do calendário de atividades anuais da Escola; presente no cotidiano educacional e ambiental da EFA. Os recursos para construção da Escola vieram das deliberações do Conselho Gestor do PESB.

Na EFA existe um Plano de Formação (PF). De acordo com o PPP, esse plano se faz pelo método indutivo para elaboração de um roteiro interdisciplinar, o que proporciona uma ligação direta entre o que é aprendido na EFA e aquilo que é vivido no cotidiano rural. A formação se estende aos monitores como animadores. A formação desse monitor se dá de monitor para monitor, que age como um articulador, um catalisador entre o vivido e o teórico.

Além das características citadas, o PF interliga o conteúdo ensinado com os projetos dos colaboradores externos, que são, muitas das vezes, estudantes, pesquisadores e estagiários da Universidade Federal de Viçosa, que desenvolvem projetos junto com a direção da EFA. A formação na alternância se dá juntamente com as famílias que são consideradas pilares para a formação interdisciplinar propiciada na Escola e fora dela.

Outro princípio em destaque, e que ajuda a compreender a formação na alternância nesta Escola, no décimo ponto dos objetivos específicos do PPP diz respeito ao processo à luta contra os preconceitos: “Lutar contra toda forma de preconceitos sociais: cidade-campo, de gênero, de raça e de geração” (PPP, 2008, p. 14)

Finalmente, um aspecto de suma importância destacado pela diretora da escola, Maria das Graças, que também é monitora, é que “A EFA Puris é a única, na região, que conseguiu uma paridade de gênero”. Nas aulas iniciadas em fevereiro de 2011 havia 50 educandos com 26 garotos e 24 garotas. Esta quase paridade, de acordo com a diretora, se deve ao “compromisso firmado pela escola com os pais”, à “responsabilidade com as garotas, principalmente”. Assim, as famílias confiam e “entregam” suas filhas em um regime quinzenal sob tutela da gestão e de monitores.

5.3. Descrição das condições das famílias dos educandos

A busca de informação para essa descrição foi estratégica para melhor compreender a relação casa-escola que fundamentava o cotidiano para pedagógico da EFA. Para caracterização dessas condições, os estudantes foram indagados por meio de algumas questões. A primeira tratou do trabalho na roça quando ficou evidente que a grande maioria dos pais é composta de trabalhadores rurais. Com as turmas dos 2º e 3º anos as atividades não agrícolas das mães fazem parte da dinâmica familiar. Muitas citações afirmaram que as mães são professoras, auxiliar de serviços gerais, enfermeira e até funções públicas nos municípios.

Tabela 2 – Pais que não trabalham com roça: frequência de citações

Turmas	Não		Total Respondentes
	Pai	Mãe	
1º ano	8	-	22
2º ano	3	7	14
3º ano	1	7	12
Total			48

Fonte: dados da pesquisa.

A segunda questão foi sobre a posse terra por meio da pergunta “Os pais têm terra?” Pelo que os estudantes manifestaram poucas famílias (sete em 48) ainda não tiveram o direito à terra efetivado.

Tabela 3 – Pais que têm terra

Turmas	Sim	Total Respondentes
1º ano	20	22
2º ano	10	14
3º ano	11	12
Total	41	48

Fonte: dados da pesquisa.

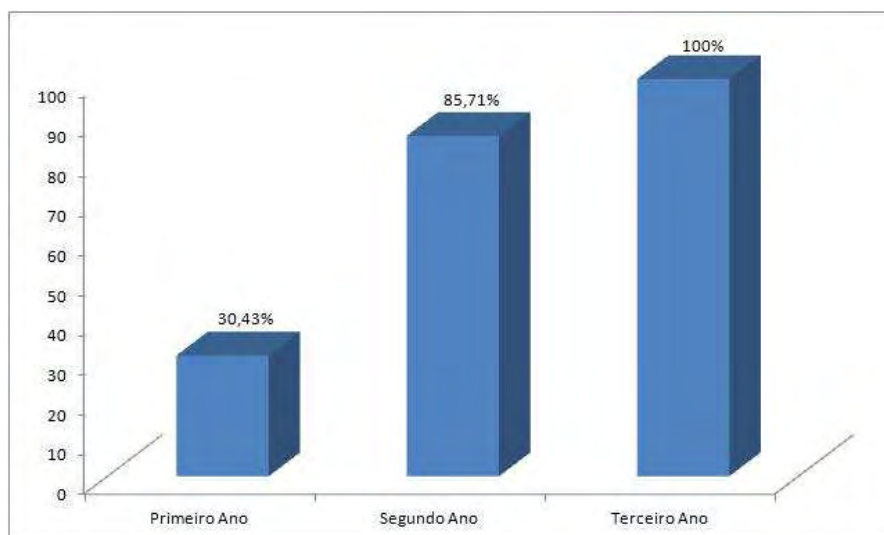
Os estudantes foram indagados sobre o tamanho da propriedade dos pais. As respostas estão apresentadas por grupos, conforme Tabela 4 abaixo. Chamou atenção o fato de a maioria dos estudantes do 1º ano não saberem o que significava hectare (ha), o que lhes foi explicado (1 ha é mais ou menos um campo de futebol). As demais turmas já estavam mais inteiradas da medida solicitada para identificação do tamanho da terra dos pais. Assim, com essa referência, os estudantes informaram que o maior número dos pais que tem terra (27 dos 44), tem menos que 20 ha, com destaque no grupo até 10 ha.

Tabela 4 – Tamanho da terra dos pais

Turmas	de 0-10 ha	De 11-20	De 21-30	+ de 30	Não sei	Não Tem Terra	Total de Respondentes
1º ano	7	4	1	3	6	2	23
2º ano	5	2	3	-	-	4	14
3º ano	5	5	1	-	-	1	12
Total	17	11	4	3	6	7	48

Fonte: dados da pesquisa.

Na sequência das questões feitas em grupo houve um problema na aplicação das questões. Quando indagados se pretendiam “voltar para a terra de seus pais”, também foi apresentada juntamente a questão seguinte, ou seja, se desejavam “construir família e morar em outro lugar”. Nesse erro de aplicação, tudo indica que a segunda questão induziu a resposta da primeira e se colocou como alternativa e proposição. Contudo, ao sistematizar as respostas, foi curioso observar o resultado que é aqui entendido como resposta sobre as perspectivas de futuro dos estudantes, mesmo que se admitam os problemas na aplicação metodológica.



Fonte: dados de pesquisa

Figura 2 – Expectativa de futuro: construir sua própria família e morar em outro lugar.

Assim, é possível observar entre as turmas um crescimento na expectativa de autonomia. O que talvez os dados coanudem com o seguinte depoimento de uma mãe:

É ele diz que prefere “pegar no pesado” aqui, a apanhar café! (Mãe)

Além da mãe, o pai também afirmou que desejaria muito ter um ou dois alqueires para o filho e reafirmou que o filho não gosta de apanhar café. Tudo indica que a falta de oportunidade neste pequeno município, Araponga, seja um dos fatores que influenciam as expectativas dos jovens. A Escola não muda sozinha essa expectativa de futuro.

Contudo, essas manifestações dos estudantes motivaram a busca por uma significação mais profunda de suas respostas. Para tanto, os estudantes formandos foram indagados sobre o que significava para eles esse ir “para outro lugar”, se seria para fora do meio rural, ou da propriedade dos pais, ou para centros maiores na busca de oportunidades de trabalho não agrícola. Assim, essa verificação se deu no dia 11 de fevereiro de 2012, no dia da formatura. Para tanto, foram feitas duas perguntas a quatro formandas e quatro formandos dos 11 que concluíam o Ensino Médio. Assim, foi-lhes perguntado: “O que você vai fazer agora depois de formado(a) e por quê?” e “Você gostaria de voltar para a terra da família e por quê?” As perguntas não foram feitas a todos os formandos, pois, alguns não compareceram à sua própria formatura.

Das respostas obtidas verificou-se que entre as formandas, apenas uma disse que irá permanecer, no momento, em casa, estudando, pois foi aprovada em um curso superior numa Faculdade de Viçosa. Das outras três restantes, uma já é casada e não vive na propriedade dos pais, e diz pretender ser professora de EFA. Outra estudante passou no IFET de Rio Pomba para o curso de Agronomia, e diz que pretende futuramente voltar para a terra do pai para ajudá-lo. E a outra diz trabalhar no comércio em outro município fora de Araponga e pretende tentar vestibular no final de 2012. Ou seja, das quatro, três pretendem ficar no meio rural, e claramente, duas manifestaram que querem continuar na terra, mesmo fazendo curso superior.

Quanto aos formandos, apenas um afirmou que irá permanecer na propriedade dos pais para ajudar a família. Entretanto, cabe aqui frisar que a família deste educando possui uma das propriedades mais bem estruturada, com criação de animais de vários tipos, além das várias culturas. Além disso, também frisou que não quer mais estudar. Dois dos educandos foram recém-aprovados em curso superior e dizem que provavelmente só voltarão para visitar os pais, em razão da continuidade dos estudos. Por último, um formando diz estar aguardando a lista de chamada de Agronomia da UFV e que, se não for chamado, acabará ficando na propriedade dos pais como “consequência” da não aprovação no vestibular. Ele fez questão de frisar seu desapontamento ao pronunciar o termo consequência.

Cabe ressaltar que um dos formandos que não compareceu na solenidade de formatura também foi aprovado em curso superior. Assim, foram cinco aprovações em nível superior entre os 11 formandos de 2011. Pode-se dizer que a grande maioria quer continuar os estudos e foi aprovada para Institutos Federais Tecnológicos (IFETs) dos *campus* de Rio Pomba, Barbacena e Salinas, e, com o Prouni, alguns frequentarão faculdades particulares, como a UNIVIÇOSA e a ESUV. Os cursos nos quais irão dar continuidade aos estudos foram Licenciatura em Física, Ciências da Computação, Direito, Engenharia Química e Agronomia.

Os educandos, de modo geral, disseram que gostam do lugar onde vivem, mas pretendem dar continuidade a suas vidas de estudantes almejando um futuro melhor e, posteriormente, poderiam ajudar os pais. Alguns até almejam, através do conhecimento superior, fazer uma prática diferente dos técnicos agrícolas que trabalham na região onde moram. Percebe-se entre os pais dos educandos, orgulho pela aprovação dos filhos e satisfação por eles continuarem os estudos.

Neste sentido, o resultado indicado no gráfico acima, considerando esses depoimentos dos formandos do terceiro ano, aponta que apesar de a maioria dos educandos realmente estar indo para fora da propriedade dos pais e, por vezes, até do meio rural, a maior parte dos entrevistados diz gostar de onde mora e pretende futuramente voltar para ajudar os pais e quem sabe trabalhar na região. Tudo indica que o tamanho da terra dos pais é uma razão de sua evasão.

Sobre o número de pessoas que partilhavam a moradia dos estudantes foi posta questão “quantas pessoas moram em sua casa”. Esta questão é importante, pois estes são filhos de agricultores familiares para os quais o trabalho da família supera a importância do trabalho contratado. Essa disponibilidade de pessoas para trabalhar é um tema importante para a sustentabilidade dessas famílias (Tabela 5).

Tabela 5 – Número de pessoas na família nuclear por turma e por tamanho de família

Nº de Pessoas/Nº de Famílias	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total de Famílias
2	-	3	1	4
3	3	5	4	12
4	9	1	-	10
5	5	3	6	14
6	2	2	-	4
7	2	-	-	2
8	1	-	-	1
9	1	-	-	1
Total	23	14	11	48

Fonte: dados da pesquisa.

Pelos dados da Tabela 5 acima é possível observar que a turma do primeiro ano possui famílias mais extensas, como indica a segunda coluna. Dentre outras consequências, pode significar a possibilidade de mais mão de obra para trabalhar na propriedade. Considerando o conjunto dos estudantes da EFA, observa-se, contudo, que as famílias das residências onde mora o estudante, em sua maioria, está entre três e cinco pessoas.

Sobre a terra foi indagado se haveria alguma relação de parceria e se a terra seria do pai. Nesta questão, poucos formam os relatos de explicitação de parceria (dois no 1º ano, quatro no 2º ano e dois no 3º ano). Estes são os mesmos que disseram que o pai tinha terra própria. Contudo, aparece em todos os casos parceria vinculada ao avô ou ao tio.

Além disso, ao serem indagados se na sua moradia residiam parentes, do tipo avós, tios, madrinhas, no 1º ano, dois estudantes se manifestaram dizendo que em suas casas moravam um avô e um tio, respectivamente. No 2º ano constatou-se a mesma frequência, um avô e um casal de avós na mesma moradia, sendo que um casal de educandos já estava casado e morava em uma casa própria. No 3º ano também foi registrada a presença de um avô na casa de um estudante e de um sobrinho, filho de uma irmã na residência de outra estudante, que, por sua vez, é também casada, mas mora nas imediações da casa dos pais. Desses dados pode-se dizer que seria comum a essas famílias uma rede de parentela que viabiliza a vida cotidiana. Durante as visitas aos pais, cuja análise será feita em detalhes no próximo capítulo, percebeu-se a presença de parentes morando em casas ao lado das visitadas e uma circulação constante entre as moradias.

Ao perguntarmos se a casa pertencia aos pais, percebeu-se na turma do 1º ano que **quatro casas não pertenciam aos pais**, sendo que um dos educandos respondeu que a casa **pertencia aos avós**. No 2º ano, três foram as respostas em que a casa onde os pais moram **pertence ao avô** e uma resposta de que a casa dos pais **pertence ao tio**. No 3º ano, apenas uma resposta de que a casa **pertence ao avô**.

Quando se perguntou se haviam sobrinhos que moravam na mesma casa tinha-se como hipótese que talvez a família convivesse com experiência de gravidez na adolescência dos jovens nas famílias, o que poderia trazer implicações em sua dinâmica, pois a família se vê obrigada a assumir mais um indivíduo em condição de dependência. Contudo, houve apenas um caso nesse sentido (um sobrinho morando na mesma casa da estudante), inclusive tratava-se de uma moradia urbana. A gravidez precoce na família realmente é muito pouca entre as famílias dos estudantes dessa escola, conforme foi constatado nas residências visitadas. Quando se indagou sobre o sobrinho, de quem ele era filho, constatou-se ser de uma irmã de uma das educandas.

Combinando essa rede de parentela e vizinhança com a questão da posse de terras pode-se perceber que a unidade de referência produtiva não seria apenas a unidade de produção da família nuclear, mas todo esse território que engloba essa rede de parentela, como distribuição de terra e relações de trabalho compartilhado. A ideia de família extrapola a concepção nuclear de pai, mãe e filhos e talvez englobe até mesmo os companheiros de luta social e política de conquistas de direitos. Essa solidariedade tem marcas de um rural que pode ser visto também com a marca de gênero, que aparece nas figuras masculinas do avô e do tio como referências de posse de terra e coordenação

dos trabalhos no campo. Tudo indica que os homens acabam assumindo a função provedora e mantenedora das propriedades e nos processos de herança na transmissão da posse das terras.

6. FALANDO SOBRE SEXUALIDADE E AFETIVIDADE

Neste momento serão analisados dados colhidos junto aos estudantes que tinham por pretensão abordar os temas centrais desta dissertação, quais sejam, a sexualidade e a afetividade. Assim, como descrito na metodologia, aqui serão abordados os resultados das atividades de pesquisa denominadas questões da caixinha e depoimentos de estudantes colhidos ao longo das intervenções de apoio à Escola.

6.1. *Brainstorming* afetividade e sexualidade

Com a chamada atividade da caixinha, muito se pode entender sobre o universo dos jovens desta Escola. Para tanto, foi distribuído em cada sala uma pequena folha de papel na qual estava escrito “Afetividade e sexualidade: o que você gostaria de perguntar ou falar e até hoje não teve oportunidade de perguntar ou falar sobre isso”. Esperava-se que, com essa tempestade de ideias poderia melhor captar qual o sentido que os estudantes atribuiriam aos temas sexualidade e afetividade.

Detalhando os registros, tem-se que, de um total 42 papéis depositados na caixinha, 19 foram marcados como M (masculino), 21 marcados como F (feminino), um não foi marcado nem M nem F (esquecimento?) e em outro apareceu a expressão: “*Não sei ainda, não defini se M ou F?*”. Essa expressão pode ser entendida dentro de certa dramaturgia: ou como uma brincadeira ou como uma manifestação que tinha em vista aproximar ou chocar o pesquisador. Contudo, ainda é significativa sua existência na caixinha de madeira.

Na aplicação dessa técnica de levantamento observou-se que a entrega dos papéis com suas ideias houve certa dificuldade ou resistência da parte de alguns, que procuraram o pesquisador dizendo que “não sabiam o que perguntar” ou como fazer as perguntas ou falar sobre “aqueles assuntos”. Os que se apresentaram com essa insegurança eram alunos do 1º ano daquela escola, que assim se expressavam: “eu posso pedir alguém para escrever a pergunta prá mim”, envergonhados alguns disseram “o que eu queria perguntar é uma coisa muito boba” e ainda outros “eu não sei como é que faz pergunta sobre isso”. Assim, buscou-se tranquilizá-los e, ao mesmo tempo, cuidou-se para não induzi-los a expressões do pesquisador e deixá-los livres para se expressarem da forma que quisessem, frisando que não haveria resposta errada. Muitos alunos do 1º ano estão com a idade de 14 e 15 anos, ou seja, são os mais novos da Escola. Essas dúvidas e inseguranças não foram manifestadas pelos alunos do 2º e nem do 3º ano, que escreveram suas palavras e as colocaram na caixinha sem maiores questionamentos.

Das expressões encontradas nas folhas, elas foram classificadas conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Classificação das citações coletadas no *brainstorming* da caixinha

Classificação por Categorias	Frequência de Citações	Exemplos de Expressões Originais dos Jovens
1. Curiosidade sobre a fisiologia humana e saúde	22	Como ocorre a transformação do bebê? Quando é a primeira vez da mulher, dói? E o homem será que também? Tem algumas formas adequadas para a moça e o rapaz agirem nas suas primeira vez? Quando exatamente é o período fértil da mulher? Qual é o período fértil da mulher? Pode perder a virgindade com o uso de O.B? Qual o período fértil da mulher, qual período? O O.B pode tirar a virgindade? É verdade que a mulher virgem senti [sic] muita dor na hora de fazer sexo? A mulher, gosa [sic] antes de perder a virgindade? Se no ciclo menstrual, no período que está ocorrendo à menstruação pode praticar sexo? Se não, Por quê? E depois que ela repete nas 2 ou 3 vezes continua sendo doloroso ou não? É verdade que se o homem urinar e deixar o esperma e a mulher sentar em cima ela engravida? Quem faz sexo perde a virgindade volta a ser virgem depois? Isto é o quero saber sobre sexo. (dentre outras...)

Continua...

Tabela 6, Cont.

Classificação por Categorias	Frequência de Citações	Exemplos de Expressões Originais dos Jovens
2. Condutas culturais e valores morais	20	Por que algumas mulheres têm medo de fazer sexo quando ela é virgem? Porque a maioria das mulheres não faz sexo anal? E verdade que a masturbação dá espinhas e calos na mão? A mulher pratica masturbação? Porque rapazes geralmente sempre são mais rápidos? Tem algumas formas adequadas para a moça e o rapaz agirem na sua primeira vez? É verdade que o sexo faz bem à saúde e deixa o casal mais bem humorado? Na hora do sexo se a pessoa ficar nervosa ou ansiosa pode dificultar? Com quantos centímetros a mulher sente tesão (prazer)? Dá para perder a virgindade com um tombo bem grande? Pode perder a virgindade com o uso de O.B? O pênis precisa ter quantos centímetros para tirar a virgindade da mulher? (Dentre outras).
3. Orientação sexual	14	Por que homo - sexual [sic] sente atração por homens? Por que algumas pessoas sentem atraídas por homem e por mulher, ou vice – versa??? Tenho afeto por uma pessoa, posso mudar minha opção sexual por causa dela? Se você fosse escolher entre gays e homens fortes bonitos qual você escolheria? Que fatores influenciam a opção sexual? Convivência, fatores psicológicos e emocionais. Porque os homossexuais sentem atração por outro homem? Como que os gays fazem sexo? Porque algumas mulheres sentem atração por homens e mulheres. (Dentre outras).
4. Afetividade - sentimentos	11	Porque as meninas e os meninos se sentem mais atraídos por pessoas comprometidas? Os adolescentes hoje em dia têm transado por amor ou por excesso [sic] de hormônios, nessa fase? Nós podemos nos apaixonar por mais de um menino? A mulher goza e quando o homem sente que ela gozou? Que fatores influenciam a opção sexual? Convivência, fatores psicológicos e emocionais? Quais são os sintomas que dá para a gente perceber quando outra pessoa esta a fim de você? (Dentre outras).
5. Prazer e gozo	10	O que o casal deve fazer para apimentarem a relação? Porque um rapaz e uma moça quando estão ficando, às vezes eles sentem muito prazer? É verdade que a mulher virgem sente muita dor na hora de fazer sexo? A mulher goza antes de perder a virgindade? A mulher goza e quando o homem sente que ela gozou? Porque algumas pessoas são viciadas em sexo? Os gays fazem sexo diariamente e as mulheres sapatonas também? Porque algumas pessoas são viciadas em sexo? (Dentre outras).

Continua...

Tabela 6, Cont.

Classificação por Categorias	Frequência de Citações	Exemplos de Expressões Originais dos Jovens
6. Métodos contraceptivos e preventivos	9	Como é a camisinha para menina e como usa? Quanto tempo a menstruação atrasar pode estar grávida? Se for fazer sexo com uma pessoa que tem Aids e ela estiver usando camisinha corre o risco dessa pessoa pegar a doença mesmo usando camisinha? Quais os riscos de fazer sexo com uma pessoa desconhecida mesmo com camisinha? Se uma pessoa toma pílula pela manhã, e esquece de tomá-la, lembrando só de noite, é mais vantajoso ficar sem tomar, tomar meio comprimido ou tomar comprimido inteiro? Tendo certeza (exames feitos) que o parceiro não tem doenças. É seguro somente o uso anti - concepção e não o uso do preservativo? É correto todas as vezes que o casal tenha uma relação sexual a mulher tome a pílula do dia seguinte? Quais são os métodos contraceptivos disponíveis? Quais são suas vantagens e desvantagens? (Dentre outras).
7. Doenças e DSTs	8	O que é gonorréia? Se for fazer sexo com uma pessoa que tem Aids e ela estiver usando camisinha[sic] corre o risco dessa pessoa pegar a doença mesmo usando camisinha? Quais os riscos de fazer sexo com uma pessoa desconhecida mesmo com camisinha? Fazer sexo com pessoa que tem aids [sic] usando camisinha [sic] tem algum risco?(Dentre outras).
8. Manifestações diante do tema	3	Estou tendo oportunidade agora. Nunca falei sobre sexo com ninguém. Sobre tudo o que acontece no sexo.
9. Indagações sobre a pesquisa e sugestão de ações	2	Afetividade pode se relacionar com sexualidade? E ter uma conversa em grupo sobre sexualidade

Na classificação efetuada acima algumas expressões mereceram registro em duas categorias. Para enxugar a tabela evitou-se repetir essas expressões. Mas, como se pode ler na Tabela 6 alguns temas suscitavam, ao mesmo tempo, uma demanda de esclarecimentos fisiológicos ou representavam um tabu cultural. De qualquer forma, as expressões foram assim classificadas com vistas em orientar melhor a compreensão dos valores dos jovens quanto à afetividade e à sexualidade, bem como para orientar os trabalhos de devolução e debate, como são descritos adiante.

É bom que se diga que, nesta tabela apareceram as principais dúvidas dos jovens da EFA naquele dia. Por isso, entende-se que essas respostas foram uma “tempestade de ideias” que abriram o caminho para uma reflexão futura mais detalhada.

A curiosidade sobre o corpo humano e as questões de saúde (item 1 da tabela) destacaram-se nas manifestações, ressaltando a ideia de sexualidade como aspecto biológico, como sexo, conforme diferenciado na revisão anteriormente apresentada nesta dissertação. As questões classificadas aqui como Orientações sexuais (item 3) e Prazer e

gozo (item 6) também reforçam esse sentido sexista atribuído à noção de sexualidade. Em contraponto, as expressões aqui classificadas como Condutas culturais e valores morais (item 2) fazem uma tradução deste sexismo por meio de dúvidas que podem atuar no controle social das condutas afetivas e da vida sexual desses jovens.

Chamou atenção também a preocupação dos jovens com as doenças ligadas à vida sexual (item 7) e a pouca informação ou tabus sobre métodos contraceptivos e preventivos (item 5).

Assim, grosso modo, pode-se ler que sexualidade era entendida como sexo e as manifestações que remetiam à afetividade ligavam-na a dúvidas sobre os sentimentos de amor, de ódio ou ciúmes, comuns nos relacionamentos entre jovens, de sexo diferente, ou até do mesmo sexo (item 4). Contudo, parece que esse termo (afetividade) foi o que mais causou estranheza aos estudantes. Aliás, a relação entre os dois termos (afetividade e sexualidade) surgiu como dúvida explícita em várias questões postas pelos estudantes, na caixinha e ao longo das ações educativas.

Outras três manifestações diante do tema evidenciaram o tipo de formação que os jovens haviam recebido até o momento: “nunca falei sobre sexo com ninguém, sobretudo o que acontece no sexo”; “estou tendo a oportunidade agora”, e semelhantemente, sem o a, “estou tendo oportunidade agora”, que significou estar tendo oportunidade de **falar** ou **perguntar** sobre esse assunto somente agora.

Diante das dúvidas ficou clara a necessidade de algum debate com os jovens. Essa proposta que foi reforçada por uma indagação/sugestão posta na caixinha (item 9): “ter uma conversa em grupo sobre sexualidade” e “Afetividade pode se relacionar com sexualidade?”.

Diante dessas falas, em reunião com a direção e com os monitores da escola foi entendido que a atividade da caixinha criou uma demanda de esclarecimento emergencial e imediata. Os estudantes cobraram um retorno da equipe de pesquisa para esclarecer suas dúvidas. Para tanto, foram realizadas três atividades.

6.2. As devoluções da caixinha em formato de palestras educativas

Na primeira atividade realizada como devolução da etapa da caixinha, preocupou-se em buscar subsídios teórico-emocionais sobre as questões postas pelos estudantes, mesmo que os resultados da caixinha apontassem que as maiores dúvidas eram sobre o funcionamento e a fisiologia humana (item 1). Para tanto, foi realizado um

debate com um psicólogo do Departamento de Educação da UFV, que buscou viabilizar uma publicização orientada do debate dos temas na Escola, retirando ao acaso questões da caixinha e debatendo com os estudantes, a respeito de aspectos fisiológicos quanto emocionais, como será mais detalhado abaixo.

Em uma segunda atividade, na quinzena seguinte, foi elaborada uma apresentação com o intuito de abordar os temas do ponto de vista mais antropológico e filosófico dos temas (itens 2 e 4). Por meio de uma palestra e apresentação em *Power Point*, intitulada Afetividade e Sexualidade, que tratou de conceitos sobre a relação entre sociedade, seus valores e seu reflexo na ideia de corpo, condutas afetivas e sexuais. Esse material contou com o apoio de um Psiquiatra/Psicanalista que havia feito o mestrado em Extensão Rural. Este material ficou na Escola como suporte pedagógico para ser utilizado por professores em suas disciplinas no futuro.

Em um terceiro momento tomou-se como focos principais o esclarecimento dos itens 1, 3, 5, 6 e 7. Esta última atividade contou com o apoio do grupo PET Saúde da UFV, do qual fazem parte além dos estudantes de medicina, um médico de família e uma enfermeira do PSF. A esses colaboradores foi relatado o que já havia sido feito, passado o projeto de pesquisa, as questões postas na caixinha pelos estudantes da EFA, a apresentação Afetividade e Sexualidade e planejada uma ida à Escola e a produção de outras duas apresentações (uma para os meninos e outra para as meninas), atendendo aos itens citados acima. Essa divisão entre meninos e meninas veio para atender à solicitação e orientação da direção da Escola, com vistas em deixar “as meninas mais à vontade” para perguntar, o que acabou gerando apresentações distintas mesmo que tratassem ambas dos mesmos conteúdos.

A palestra com o psicólogo e o professor do departamento de Educação (UFV) foi realizada na sala do 1º ano por ser a sala maior entre as três turmas. A primeira observação que chamou atenção foi a recepção em forma de enunciado escrito na lousa: “Não vamos fazer silêncio, vamos falar de sexo!” (Foto 26, Anexo A). Interessante percebermos na foto que as palavras em destaque foram “silêncio” e “sexo”, e o “vamos falar” aparecem escritos de forma mais discreta. Importante também ressaltar que como bem dizia Foucault (...), “falar de sexo já é também controlá-lo”.

A palestra foi fotografada e também foram feitos alguns vídeos curtos da fala do palestrante, bem como dos alunos. Nela teve-se a participação do monitor de Biologia, que foi um grande parceiro da pesquisa. Toda a dinâmica foi relatada/registrada.

A dinâmica com o psicólogo foi realizada da seguinte forma: a turma sentou-se em círculo (Foto 27, Anexo A), enquanto o palestrante foi retirando um papel por vez na caixinha colocada em uma mesa ao seu lado, assim cada papel foi problematizado com a participação dos educandos e, na medida do possível, respondido. Ao término de cada pergunta o papel era colocado do lado da caixinha com o intuito de não misturá-lo com as demais perguntas.

Nesta ida à escola com o psicólogo um material bibliográfico foi entregue à Escola (Foto 28, Anexo A) e que foi organizado para que a escola tivesse em sua biblioteca algum aporte a respeito dos temas sexualidade e afetividade. O material traz informação de conteúdo biológico a respeito dos temas, quanto às discussões atuais dentro da área da educação.

A intervenção sobre DST ocorreu em setembro de 2011 em duas salas separadas (Fotos 30 e 31, Anexo A), sendo que uma das salas o material foi apresentado pela equipe de graduandas da Medicina para as educandas da EFA, enquanto em outra sala a equipe formada de graduandos da Medicina apresentou o material para os educandos da EFA.

As intervenções foram fotografadas pelo monitor da Escola, que também assistiu à palestra com os 17 educandos presentes na sala dos meninos. Os garotos tiveram a oportunidade de aprender a forma correta de colocar a camisinha através de uma prótese levada pela equipe (Foto 32, Anexo A) e ainda participaram de forma intensa na apresentação, fazendo questões que trouxeram exemplos do dia a dia.

Na sala das meninas o processo foi o mesmo e a relatoria das falas foi feita pela orientadora dessa dissertação.

6.3. Movimentações afetivo-sexuais no cotidiano escolar

Os jovens da EFA estão em uma fase de grande transformação. Nesse momento, além das intensas mudanças corporais, são revistos valores, ideologias, emoções e sentimentos incertos, além de ser um momento privilegiado de afirmação da identidade pessoal e social, de (des)construção, inclusão ou exclusão de perfis de personalidade. Todos esses processos configuram elementos constitutivos de formação de um “Eu” socialmente situado.

Tanto a etapa do levantamento socioeconômico, quanto a etapa da caixinha foram realizadas na semana de observação na EFA, onde, residindo na escola, o pesquisa-

dor pode vivenciar o dia a dia com os alunos. Ao dormir no alojamento, tomar banho no vestiário, fazer refeições na escola, ajudar na preparação da refeição, participar e ajudar na horta, bem como participar de conversas coletivas nos espaços com os educandos e as interações decorrentes dessa vida escolar, sobretudo com os garotos, foi possível observar a operacionalização de muitos valores. A observação das brincadeiras foi vista como uma marca cultural expressiva de um tipo de masculinidade e afetividade. As ‘lutinhas’ evidenciaram condutas afetuosas e não homens “embrutecidos”. Contudo, indagando sobre essas lutinhas, junto a um ex-aluno, ele fez questão de frisar que “aqui não tem nenhum gay, isso que você está vendo aqui é comum. Os meninos são assim mesmo”.

A observação deste cotidiano, como aponta Laplantine (2004), se relaciona com esta experiência perceptiva e microsociológica que é fundante no campo da etnografia.

(...) observar o mais atentamente possível tudo o que encontramos, incluindo mesmo, e talvez, sobretudo os comportamentos aparentemente mais anódinos, “os aspectos acessórios do comportamento”, “certos incidentes menores” (MALINOWSKI, 1993, p. 77), os gestos, as expressões corporais, os usos alimentares, os silêncios, os suspiros, os sorrisos, as caretas, os ruídos da cidade e os ruídos do campo. (p. 15)

No interagir com o campo também foi possível rever conceitos. Somos perturbados e somos perturbadores, como bem aponta Laplantine (2004):

A perturbação que o etnólogo impõe com sua presença ao que ele observa e que acaba perturbando a ele mesmo, longe de ser considerado como um obstáculo epistemológico (...), é uma fonte infinitamente fecunda de conhecimento. (p. 27).

Assim sendo, o afetivo do pesquisador se encontra presente o tempo todo e tendência o seu olhar.

Um dos primeiros aspectos observados tem haver com a *hexis* corporal do *habitus* bourdiano, que é apreendida tanto no seio familiar quanto na escolar. O itinerário masculino pelas demonstrações viris, que estão ligadas com lutinhas e aventuras “típicas” do homem em nossa sociedade, envolvem perigos e riscos motivacionais a esta virilidade. Sempre buscada e nunca negada, a relação entre corpo e a posição determinada no espaço social estão intimamente ligadas (BOURDIEU, 2009).

Também em relação com as lutinhas dos educandos (Fotos 33 e 34, Anexo A), observa-se uma espécie de resistência, em termos foucaultianos, ao itinerário escolar.

Mesmo sendo uma proposta diferenciada de educação, ou seja, que não pretende exercer um poder do autoritário, ainda assim é uma rotina escolar e as resistências em forma de lulinhas e fugas para namoro acontecem. Tudo indica que essas manifestações estão ligadas ao processo de descoberta, de construção de subjetividades. Como Ferrari (2010) apontou: “Não me parece possível afastar subjetividades e sujeitos de um corpo”. Neste sentido, observar as lulinhas sem pensar na contribuição que essas relações/contatos trazem para a construção de uns e de outros parecem impossível.

Neste sentido, para além deste jogo de virilidade que as lulinhas contêm, há também uma afetividade que se percebe nos meandros dessas lulinhas. Nas observações não se pode dizer que haveria intenção de violência explícita. Contudo, essas observações remeteram a uma discussão na antropologia das emoções de Resende e Coelho (2010). Ao citar Gay (1995) em sua experiência na observação do ódio nos duelos de jovens alemães pertencentes às fraternidades e que povoavam o mundo universitário. Estes duelos são chamados de *Mensur* e se trata de ferir o adversário sob olhares de uma plateia. Os motivos para duelar são uma prova que, embora as lutas entre eles se tornassem o fim em si, duelava-se para provar aos expectadores que se podia fazê-lo, e afirmava a honra.

A peculiaridade desta etnografia alemã é que, como expos Gay, não eram as ofensas que provocavam os duelos, mas o contrário buscava-se as ofensas que justificassem o duelo. Assim, segundo o autor, a razão de haver a prática do *Mensur* está no duplo sentido do termo “cultivo”, ou seja, do forjar razões para se agredirem, os rapazes estariam dando vazão a impulsos e ao mesmo tempo moldando-os segundo regras sociais. De acordo com Gay *apud* Resende e Coelho (2010): “O *Mensur* seria assim um exercício em que se combinariam dois aspectos fundamentais da natureza humana: o impulso para agredir (“ódio” ou “raiva”) e a necessidade, exigência da convivência com o outro, de conter esse impulso” (p. 37).

Também é possível aproximar nossas observações de lulinhas na escola com Cecchetto (2004), que também ao analisar as emoções entre integrantes de galeras masculinas em bailes, destacou que as brigas para estes homens significavam “magia” do baile de corredor. Sem a “briga”, como afirmavam, “o baile não tinha emoção” (p.120). A autora ainda aponta que as “brigas” seriam uma diversão e uma forma que estes homens encontraram para dar vazão aos aborrecimentos ou as revoltas.

Nas observações das lulinhas na EFA, ao que tudo indica foi possível perceber uma forma de extravasar tanto sentimentos de aborrecimentos como sentimentos de

carinho e afetividade entre os próprios garotos. Além disso, é claro, como Cecchetto chama atenção, “a briga dá poder” (p. 122). Uma das monitoras, em conversa informal, fez a seguinte ressalva: “*Onde é que os homens demonstram sua afetividade? No futebol e nas brincadeiras, concorda?*” Ou seja, as demonstrações de afetividade parecem ser aceitas dentro de determinados contextos como o das lulinhas, ou nas partidas de futebol, onde os afetos poderiam ser demonstrados sem correr o risco de que sua sexualidade fosse colocada em dúvida perante o olhar, principalmente, de outros homens, mas, também, das garotas e da direção da Escola.

As demonstrações assemelham-se a um querer de afetividade que não pode ser transposta de forma explícita por não ser aspecto da dita “natureza masculina”. Não só em lulinhas, a afetividade entre os garotos na EFA cotidianamente “extrapolam” os ditames do “permitido” pela cultura masculina de sociedade brasileira. Outro exemplo que foge às prescrições da nossa sociedade com papéis de gêneros definidos pode ser visto dentro do modelo de cooperação dado pelas regras cotidianas que a EFA possui no tocante à manutenção do espaço físico com tarefas de limpeza realizadas pelos educandos (Fotos 36 e 37, Anexo A). Em uma escola urbana com o sexismo mais arraigado tornam-se mais rotineiras atitudes de repúdio à inversão de papéis quando homens têm de assumir tarefas de limpeza e cozinha. Atividades como essas colocam o risco, inclusive, de serem ridicularizados. Assim, a presença e reprodução de um *hábitus viril* em uma escola com papéis estruturais de gênero, o que dificultaria a colaboração entre os estudantes, diferentemente do que ocorre na EFA.

O fato de um garoto ajudar na cozinha (Foto 35, Anexo A) gerou uma conversa paralela entre duas funcionárias da cozinha, uma monitora e o pesquisador, onde foi discutido sobre a divisão do trabalho no meio rural. De acordo com a monitora, em sua casa é ela que faz todo o trabalho doméstico “*lá em casa, sou eu que faço tudo: lavo as roupas de todos os homens, o que me deixa cansada*”. O interessante é que em visita aos pais dos educandos, verificou-se pela pergunta feita por um dos monitores: “Como se dava a divisão das tarefas de casa?” que a maioria dos esposos respondeu haver divisão sim tanto no espaço da casa quanto do roçado. Na verdade, foi possível observar brevemente no contexto das entrevistas que a divisão do trabalho ocorre e que, de certa forma, se torna “fundante” na gestão da família. Parece ser, por consenso e respeito, que a divisão do trabalho ocorre. A participação do companheiro nas tarefas domésticas se dá na medida em que a natureza do trabalho requerer.

Observou-se também, no tocante aos riscos e aventuras masculinas, a ligação forte entre os garotos e suas motos, pois, alguns garotos da Escola possuem moto (Foto 38, Anexo A), servindo inclusive para dar carona para os amigos que não a possuem. As motos servem também como laser, um símbolo de aventura em duas rodas, bem como símbolo de poder para conquistas amorosas. Em uma conversa com três garotos da escola, em momento de descontração, onde estava presente um garoto, a respeito do qual os outros garotos “brincam” ser um “cara que curte outros caras”, surge o seguinte diálogo:

Aqui, você tem moto? (Garoto)

Não! (Pesquisador)

Nem carro? (Garoto)

Não! (Pesquisador)

Nem sabe dirigir? (Garoto)

Não, nem isso rs. (Pesquisador)

Ah! Então o fulano¹¹ não vai te querer! (Garoto)

(risos dos quatro participantes da conversa).

A velocidade parece ser um risco que movimenta as conversas entre garotos. A moto, neste contexto, possui um significado para além de transporte. Esta observação foi contada também como em entrevista realizada na comunidade de Salazar, município de Araponga, quando se fez coleta de dados para outra pesquisa em 2010. Segue um trecho de entrevista com a esposa de um agricultor realizada na época que indica a importância que as motos possuem no cotidiano dos jovens.

(...) hoje dizem assim: “o rapaz que tem uma moto arruma mais namorada porque tem mais valor do que uma terrinha com gado. Os rapazes daqui todos querem ter uma moto”. “Antigamente no tempo do meu pai o rapaz para ir à casa da moça deveria ir de terno e gravata e cavalo bem celado”. (Esposa de um agricultor de Araponga)

A resposta obtida naquela pesquisa aponta a moto como atrativo para relações afetivas. Para aquele agricultor ter uma moto seria tão ou mais importante do que possuir uma “terrinha” como atrativo para relações amorosas. Também se percebeu na época que o “tornar-se homem” no meio rural teria muito a ver com o possuir uma moto.

¹¹ Garoto que estava na conversa e que tem a fama entre eles de curtir caras entre os rapazes da EFA.

Ainda em relação ao campo das masculinidades, observou-se que a intimidade masculina é um traço presente no momento do banho, pois, o vestiário onde os garotos tomam banho não possui cortina como acontece com o vestiário das garotas. Em conversa com a coordenação, com os monitores e mesmo com os garotos parece que havia anteriormente uma cortina no vestiário masculino, porém como alguns garotos começaram a danificá-la, os próprios garotos a retiraram. Assim, é comum um aluno tomando banho e ao mesmo tempo conversando com mais dois ou três que ficam do lado de fora esperando. Porém, como se observou, em vários momentos ocorre uma “invasão” de uns no mesmo espaço de banho que esteja ocupado, tornando o banho, assim, coletivo. Esse fato traz o clima da “zuação” para o momento do banho. Pelo que se observou essas brincadeiras no banheiro fazem parte de uma espécie de espaço masculino de conversas e descontração entre “camaradas”, onde a tônica da conversa alterna tanto “papos” eróticos quanto temas do cotidiano masculino, que ocorrem dentro ou fora da EFA.

6.4 As amizades masculinas

A amizade masculina no contexto da pesquisa foi um dos pontos de destaque nas observações feitas pelo pesquisador. Essas amizades têm um traço de afeto explícito entre os garotos (Fotos 39 e 40, Anexo A), o que em uma escola tradicional, traria aos expressivos atos ou tributários deste sentimento sérios problemas de questionamentos relacionados à sexualidade. Nolasco (1993) é um autor que busca discutir como os traços da afetividade entre os homens foram sendo eliminados de seus comportamentos por meio da socialização. Segundo o autor: “Os homens abrem mão da própria liberdade quando negam seus limites, sua história de vida, seus desejos e sonhos para tentar reproduzir o padrão de comportamento definido *a priori* para eles” (p. 12). É isso que causa “embrutecimento” do masculino: na luta por esconder seu afeto e seu sentimento por outro amigo, por um irmão e até mesmo pelo próprio pai.

Ainda de acordo com Nolasco (1993):

(...) as amizades entre homens são como terra de ninguém. Fomos socializados para calar o sofrimento, o prazer ou a fantasia para outro homem, sob o preço de perder sua “amizade”. Nossas relações são, na maioria das vezes, superficiais e distantes, justificando nosso fervoroso envolvimento com o trabalho, as guerras e o comércio. (p. 13).

O próprio homem constrói para si a armadilha de um cerceamento afetivo, pois, no ato de driblar as desconfianças ele acaba se tornando solitário nos seus sentimentos para com os outros homens, sempre desconfiado dos gestos, da aproximação, e nunca vivenciando as amizades como uma completude.

Dentro da literatura, pode-se citar o romancista José Lins do Rêgo (1987) que, ao narrar as agruras de um jovem chamado “Doidinho”, revela a história constituição desse embrutecimento masculino na cultura brasileira:

O colégio estava vazio com as férias da Semana Santa. Que caras felizes de libertos apresentavam os meninos nos dias em que as preparavam para sair! No trem da Paraíba foram-se Vergara, José Augusto, os filhos do Simplício Coelho. No Recife, Heitor, Coruja no de Campina Grande. Despediu-se de mim de olhos umedecidos. Só eu sabia que não voltava mais. Também era só para mim que o amigo tivera aquele abraço.

- Eu lhe escrevo Carlos.

E foi-se. Ninguém naquele colégio com a sua inteligência e o seu coração de grande, a sua alma de moça. E não voltava mais. Os outros, o diabo que os levasse. Vergara, Pão-Duro, Jose Augusto, os Coelhos, Aurélio, todos poderiam se despedaçar pelo mundo, que era o mesmo para mim. Coruja, não; apanhara por mim, olhava-se com atenção diferente, dividia comigo as suas merendas. Um dia o safado do Pão-Duro me insinuara com aquela malícia ordinária:

-Vocês dois estão trocando?

Eles não podiam compreender que houvesse no mundo aquele interesse de irmãos entre estranhos, aquela ternura, aquele amor mesmo, de um menino por outro menino. E o diretor não me proibia de falar com ele? É verdade que Coruja gostava mais de mim do que dele. Maria Luísa viera desviar os meus entusiasmos. Mas sempre o meu amigo seria um privilégio na minha afeição. (RÊGO, 1987, p. 186-7)

Neste destaque, Carlos (Doidinho) é um garoto matriculado por seu tio no colégio de Itabaiana, cujo responsável é um diretor linha dura. Em meio à aspereza do colégio e o do clima pesado causado pelo diretor linha dura, a amizade entre Carlos (Doidinho) e José João (Coruja) tornou-se a marca do romance para suportar as intempéries da vigilância e do tradicionalismo do colégio. Durante o romance, Carlos (Doidinho) presencia uma cena terna na despedida do pai com o filho que acabara de chegar ao

colégio, causando uma reação de espanto e novidade para ele e para os estudantes socializados a não receberem carinhos de pai de forma tão explícita, ou mesmo nem receber. Segue trecho:

(...) Ele beijou o menino não sei quantas vezes. Nunca pai de ninguém ali beijava os filhos. Eram uma coisa nova para mim estas carícias tão ternas. Os matutos que deixavam os seus meninos no colégio podiam ir de coração partindo de saudade, mas se mantinham à distância, davam a mão para o beijo filial, e saíam fazendo recomendações de severidade para com eles. O pai de Clóvis inaugurava ali as beijocas em público.

- Lembrei-me do meu pai quando o vi aos beijos com o filho. O meu gostava de acariciar com aquela violência. Uma porção de vezes me abraçava como se fosse a última ocasião que tivesse para isto. (RÊGO, 1987, p. 204)

Uma forte ligação entre os garotos na amizade masculina foi também identificada nas observações na EFA. Os grupinhos de amigos que não se separam no cotidiano escolar, ganham apelido, como “*trio parada dura*”. Este apelido diz respeito a três educandos que só andam juntos e também são conhecidos como os “*arteiros*” da escola. Também identificou-se essa ligação de amizade na fala dos pais em momentos tanto anteriores quanto durante as entrevistas, corroborando com as observações do espaço da EFA. Segue trechos que foram falados à parte do roteiro de perguntas aplicado aos pais:

Você acredita que ele chega a chorar sentado aqui dizendo que tem medo porque ele e os outros dois¹² vão se separar no final da escola. (Avó)

E ainda:

Ele não deixa os amigos ficar sozinho quando eles vêm aqui, ele vai dormir com os meninos na casa de baixo. E isso mudou a partir da Efa. (Pai)

É importante frisar que também foram observadas as relações de afeto entre as garotas da Escola (Foto 41, Anexo A). Estas demonstrações de afetos foram observadas em menor número que a dos garotos. Sobre essas manifestações de afeto femininas, em razão do pouco tempo e da divisão de espaços femininos e masculinos da escola, só seriam mais bem analisadas se uma pesquisadora e não um pesquisador as fizessem.

¹² Dois educandos da EFA, que junto com o neto formam o tido “trio parada dura” da escola.

7. PROBLEMATIZANDO DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (DSTs)

Em uma das quinzenas posteriores à dinâmica com o psicólogo, recebemos uma demanda da coordenação da Escola para uma intervenção sobre DSTs (Doenças sexualmente transmissíveis), tendo em vista uma delicada situação criada por alguns jovens no retorno a suas casas, quando um casal se envolveu em um relacionamento do qual a Escola não teve controle. Com vistas em uma apresentação bem fundamentada na área foi procurado apoio no curso de Medicina da UFV. Sob a orientação de um médico de família a equipe desta pesquisa pode participar da reunião do PET (Programa de Ensino e Tutoria) do curso de Medicina, onde se expõe a pesquisa, e obteve-se uma recepção calorosa da pesquisa. Assim, cerca de 12 alunos se dispuseram a preparar um material sobre DST e apresentá-lo na escola.

A intervenção sobre DST ocorreu em setembro de 2011 (Fotos 30 e 31, Anexo A), sendo que em uma das salas o material foi apresentado pela equipe de graduandas da Medicina para as educandas da EFA, enquanto em outra sala a equipe de graduandos da Medicina apresentou o material para os educandos da EFA.

As intervenções foram fotografadas pelo monitor de Biologia que, também, assistiu à palestra com os 17 educandos presentes na sala dos meninos. Os garotos tiveram a oportunidade de aprender a forma correta de colocar a camisinha através de uma prótese levada pela equipe (Foto 32, Anexo A) e ainda participaram de forma intensa na apresentação, fazendo questões que trouxeram exemplos do dia a dia. Na sala

das meninas o processo foi o mesmo e a relatoria das falas foi feita pela orientadora dessa dissertação.

7.1. A conversa com os garotos

O clima de descontração propiciou uma fluidez das dúvidas desde o primeiro *slide*. Na verdade, percebeu-se em alguns deles, principalmente os de fotografias de genitais acometidos por (DSTs), um impacto grande de apreensão por parte dos garotos, um verdadeiro “*êxtase fotográfico*”, termo de Barthes citado por Laplantine (2004, p. 81). Em relação ao primeiro *slide* que tratou da origem dos órgãos genitais, a participação veio na forma de dúvidas sobre hermafroditismo. Na sequência veio o assunto de ereção e o exame de toque retal que geraram discussões sobre preconceito masculino em fazer este exame. Segue o debate:

- *Aproveitando, tem muito preconceito sobre este exame (Médico).*

- *Tem mesmo! (Aluno 1).*

- *Esse negócio é **problema de ego**! (Aluno 2)*

Um dos alunos da Medicina lançou a pergunta: “Vocês acham que tem idade para começar a fazer sexo? E, por unanimidade, os garotos responderam que “*Não existe*” idade certa, com destaque para a seguinte fala de um deles:

- *Idade não, mais tem de ter **juízo**, porque se acontecer (...) aí oh! “Tá lascado.” (Aluno)*

Outro assunto que suscitou muita discussão foi sobre orgasmo e sobre sexo anal. Um dos alunos da Medicina entrou na discussão sobre a homossexualidade e a homofobia e perguntou inclusive se os garotos sabiam o que significava o termo homofobia? Um dos garotos responde:

- *Aversão ao mesmo sexo? (Aluno)*

No tocante aos métodos contraceptivos, um dos alunos da Medicina faz uma demonstração de como se abre corretamente uma camisinha e fala sobre a existência da camisinha feminina, como ela funciona, porém explica que não trouxe nenhuma por não ter encontrado em Viçosa para comprar, o que gerou a rápida resposta de um dos garotos:

- *Aí “tá danado!” Se Viçosa não tem, imagina Araponga?* (Aluno)

Ao abordar sobre a esterilidade masculina, percebeu-se que os garotos ficaram atentos quanto ao uso de anabolizantes e o médico frisou os efeitos do seu uso inapropriado, além do uso de drogas que ajudam a causar esterilidade. Assim, neste momento os alunos se entreolham surpresos e um dos garotos expõe sua dúvida que suscitou um debate que apontou a necessidade de criação de músculos em prol da virilidade, o debate foi interessante e esclarecedor até para o pesquisador.

- *Eles fala tem gente que toma suplemento bomba.* (Aluno)

- *O grande problema desses suplementos são os riscos para a saúde em geral, não apenas para ereção.* (Médico)

- *E animal PACK?* (Aluno)

- *Aí você vai urinar verde demais, porque é em dose cavalgar.* (Aluno da Medicina)

- *O que é animal PACK?* (Pesquisador)

- *É um suplemento alimentar.* (Aluno da Medicina)

No momento da abordagem sobre Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), um dos alunos de Medicina lançou a pergunta inicial: “Quais vocês consideram ser a doença mais grave?” E por unanimidade os garotos respondem ser a AIDS. Importante frisar que neste momento o *slide* trouxe a ilustração com fotos de Fred Mercury, Cazuza e Renato Russo. A intenção foi mostrar que a AIDS torna-se muitas das vezes invisível entre nós, pois, não está descrita no corpo de cada aidético, sobretudo em fotos como as que foram expostas nos *slides* desses artistas (os três com ótima aparência física). Ao apontar os cuidados que levam à longevidade de um doente HIV, o destaque foi dado ao fato de que muitas das vezes, não aparentando estarem doentes, a primeira vista buscou-se esclarecer que não dá para reconhecer um portador de HIV simplesmente pela aparência.

Foi interessante perceber também que este material preparado pelo PET Medicina, com as fotos citadas acima remeteram apenas às figuras masculinas. Dessa observação ficava subliminar a homossexualidade, o que de certa forma pode ter induzido a dizer que a AIDS estava ligada a apenas aos gays. Este é um ponto que apesar de não ter sido a intenção da equipe masculina do PET, também ninguém problematizou no momento.

Assim, em meio à conversa, o médico fala como ficaria a relação sexual de um casal homossexual quando um deles tem o vírus da AIDS, necessitando o afetado usar camisinha na relação para proteger o parceiro, neste momento um dos garotos intervém.

- *Mas depois perde a confiança né?* (Aluno)

Um dos alunos da Medicina ao mostrar o antepenúltimo *slide* contendo a imagem de duas mulheres, uma com aparência de ser anorexia e a outra sendo uma das *panicats*¹³, o estudante de medicina pergunta para os garotos da EFA qual das duas mulheres eles achariam estar doente? E um dos garotos apontando para a *panicat* responde:

- *Essa tem cara de ter a vida sexual ativa. Tem cara de “chefona” ela.* (Aluno)

Essa resposta parece corroborar com o estudo de Nolasco (1993), quando ele aponta como presente na vida masculina a dualização de grupos femininos, as mulheres tidas como santificadas serão procuradas para serem esposas dos homens e as mulheres que se enquadram em suas aventuras, serão exibidas como troféus para os amigos, tornando, assim, as amantes dos homens. Segundo o autor: “De forma sucinta, os homens tendem ser os filhos da santa e os homens da puta” (p. 69). As “chefonas” da vida geralmente seriam as responsáveis pela perda da virgindade masculina, que ao que tudo indica é sabido pelos garotos da EFA, inclusive pelas conversas entre eles onde encontrar as mulheres para satisfazer seus desejos é comum nas falas. Esta transmissão da vida sexual com prostitutas parece ser repassada dos mais velhos para os mais novos, principalmente os garotos mais novos que se enquadram no perfil de garoto aventureiro, aquele que topa entrar nas aventuras dos mais velhos.

Em um determinado momento da palestra, já finalizando, um dos estudantes da Medicina começa uma demonstração de como abrir uma camisinha corretamente, ele primeiramente abre com a mão, e depois ele segura a parte rasgada em uma mão, e a outra em outra mão. Neste momento, um dos garotos intervém na demonstração dizendo o seguinte:

Não precisa separar não, depois fica mais difícil encobertar dos pais.
(Aluno)

¹³ Assistentes de palco do programa televisivo *Pânico* transmitido pela rede Bandeirante de Televisão.

Este termo “encobertar” quer dizer esconder. Daria maior trabalho esconder dos pais duas partes rasgadas da embalagem de camisinha. Esse comentário corrobora com a ideia de que “namoros” às escondidas é algo incontrolável. Em termos foucaultianos pode-se dizer que as resistências/transgressões e os conflitos geracionais são enfrentamentos comuns entre esses jovens, como poderá ser visto mais adiante nas descrições das entrevistas com os pais.

7.2. A conversa com as garotas

A etapa com as meninas revelou primeiramente a abrangência da influência da EFA na vida dos educandos. Essa influência é percebida na fala de uma das garotas.

- Quando fiquei a primeira vez menstruada eu estava aqui na EFA. Minha mãe já tinha falado disso comigo. Mas, ela achava até meio estranho eu ainda não ter menstruado. (Aluna)

Assim, como ocorreu com os garotos, uma das alunas de Medicina lançou o questionamento: “Diante da questão posta pela equipe da UFV: existe idade certa para começar a ter relações sexuais?” E a resposta das garotas, assim como a dos garotos foi por unanimidade de que “*Não existe*” idade certa, o que acabou gerando um bate-papo entre as garotas e com a orientadora:

- Mas... [uma disse] a pessoa tem de achar que o corpo tá preparado. (Aluna)*
- Como assim? O que é estar preparado? (Orientadora)*
- Se já teve menstruação. (Aluna)*
- Vocês conhecem história de gravidez em corpo não preparado? (Orientadora)*
- Conheço, é de uma menina lá de Ervália. Ela engravidou e a família pressionou muito.*
- Ela tomou um monte de remédio, chás e não foi bom.*
- Os pais cobraram muito dela. Nem sei como ela está agora. (Aluna)*
- E aí como é que foi? (Orientadora)*
- O bebê morreu. (Aluna)*
- E ela? (Orientadora)*
- Foi indo até ela mudar de lá. Ela foi embora. (Aluna)*
- É, tem de ter responsabilidade. (falou outra aluna)*
- Mas, o que é responsabilidade? (Orientadora)*

- *Pensar antes de fazer.* (Aluna)
- *Vê se pode arcar com as consequências.* (Aluna)
- *Saber dos riscos.* (Aluna)

Nota-se que entre as garotas a questão da gravidez foi destacada mais que na reunião com os meninos, apesar de ter sido abordada em ambas as apresentações dos estudantes do PET. Relacionada à questão da sexualidade e com a afetividade, tudo indica que gravidez e sexo são preocupações atribuídas mais às mulheres que aos homens. Contudo, foi possível perceber que as ideias de responsabilidade e as consequências reprodutivas da experiência sexual atingem, tanto garotas como garotos, mas de forma diferente: nas primeiras, diretamente em sua vida social, em sua consciência e em seu corpo; nos garotos na vida social e, indireta ou inevitavelmente, em sua consciência. Finalizando, a intervenção com as garotas, foi abordado o tema da virgindade, com a seguinte dúvida de uma das garotas:

- *Tem como saber se a mulher é virgem. Mas, e o homem, como que agente sabe se ele é virgem?* (Aluna)

Ao que uma aluna do curso de Medicina respondeu:

- *Só se ele te disser. Não tem como saber.* (Aluna da Medicina)

As dúvidas das educandas permitem remeter ao que Bourdieu (2005) discute sobre a relação de honra defendida para homens e mulheres. No caso, a mulher com sua honra tida sob sua virgindade, só poderia ser defendida ou perdida. Aliás, a honra da mulher é sendo reforçada pelo manto da fidelidade, enquanto a honra masculina (exaltação dos valores masculinos) engloba a experiência sexual. Segundo o autor, essa honra torna-se um fardo para ele carregar justamente pela obrigação de ter de sustentá-la, crescendo e buscando a distinção em esfera pública.

Pensando no que diz respeito à honra e à sexualidade em sentido prático, Bourdieu (2009) enfatiza o jogo de papéis estrutura/estruturante de gênero através do *habitus* produzido pela necessidade econômica e social (familiar) refletindo nas condições de existência para homens e mulheres inseridos na economia doméstica e nas relações familiares. Ou seja, a necessidade econômica e social familiar acaba produzindo este *habitus* que estaria, em princípio, na percepção ulterior de cada homem e de cada mulher engendrados historicamente em nossa sociedade.

Um dos principais efeitos que o *habitus* possui é o de objetivar as práticas cotidianas tornando-as senso-comum, tidas como consensos na coletividade das práticas cotidianas. Por este motivo é que a noção de *habitus* ajuda a compreender modos de pensamentos e condutas. O fato de haver toda uma produção de discursos duais sobre a virgindade feminina está ligado ao interesse familiar de manter seu crédito de honradez, como bem aponta o autor. Além disso, as diferenças de condutas pelas virgindades, vergonha na manutenção da masculina e orgulho na manutenção feminina, fortalece práticas diferentes de gênero e estas, em contrapartida, reproduzem os discursos duais como necessários à prática. Por isso, Bourdieu (2009) diz que: “*cada sistema de disposição individual é uma variante estrutural dos outros.*” (p. 100)

8. DISCIPLINA E RESPONSABILIDADE: A FALA DOS MONITORES E DOS PAIS

Aqui serão analisadas as entrevistas realizadas com os monitores e com as famílias. Nesses diálogos ficaram explicitados os sentidos atribuídos aos temas em questão e assumidos na EFA como desafios de formação. Também serão analisadas as regras de convivência da EFA que norteiam os comportamentos da Escola, bem como a referência religiosa nesta Escola.

8.1. Fala dos monitores

Inicialmente, é importante destacar que, os monitores, em sua maioria são pessoas com idade próximas aos dos educandos. Entre eles há alunos e ex-alunos da Universidade Federal de Viçosa (UFV), e até mesmo da própria EFA. Tudo indica que pelo fato de os monitores terem a faixa etária não tão distante dos educandos, muitos deles têm uma linguagem acessível, o que facilita a interação na relação docente-discente. Como alguns moram na EFA, no tempo escola cria-se uma relação de intimidade e amizade e até de aconselhamento. Arrisca-se a dizer que eles são vistos como “pessoas da família” destes educandos, o que por um lado parece propiciar maior respeito quando os monitores precisam intervir. Contudo, os próprios monitores já expuseram certo incômodo em ter de vigiá-los.

Pode-se identificar pela fala de uma das monitoras, que o fato de educandos e monitores conviverem tão próximos cria uma linha tênue de sentimentos, misturando amizade e ciúmes por atenção diferenciada dada a alguns estudantes.

Já ocorreu de na festa junina, achamos que não era necessário vigiar e ficamos em dúvida sobre se era necessário proibição ou não por conta dos pais estarem perto. No fim eram para intervir. E casos de ciúmes estudante com estudante e estudante com monitor.
(Monitora, 27 anos)

Dos oito monitores entrevistados, seis possuem o ensino superior e dois o ensino técnico, sendo que dos que possuem o ensino superior três são formados pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), caracterizando a EFA Puris como uma receptora de ex-alunos que se identificam com a proposta da Escola, dispondo-se a integrar o quadro de profissionais da Escola. É importante destacar que além dos monitores descritos há outros que não foram entrevistados, que também possuem sua formação pela UFV, como é o caso da monitora de Homeopatia, que é engenheira-agrônoma, com mestrado e doutorado nesta Universidade.

Quadro 1 – Formação dos monitores e gestoras entrevistados

Cargo Exercido na EFA	Formação	Instituição
Diretora	Licenciatura em Pedagogia	FAFILE (Carangola)
Secretária/Administrativa	Licenciatura em Pedagogia	UNOPAR (Pólo Viçosa)
Professor de Biologia	Ciências biológicas	UFV
Professora de Turismo	Turismo	FAMINAS (Muriaé)
Professor de Mecânica e Física	Curso Técnico em agropecuária	IFET (Rio Pomba)
Professora de Português e Inglês	Licenciatura em Letras e Inglês	UFV
Professora de Informática	Informática	EFA Paulo Freire (Acaiaca)
Professora de Geografia	Licenciatura em Geografia	UFV

Fonte: Entrevista com monitores e gestores.

A primeira e a segunda pergunta da entrevista com os monitores pretenderam saber com eles a seguinte pergunta: “Quais as dificuldades que a EFA enfrenta em relação a, namoro, disciplina e afetividades?” Os depoimentos remetaram diretamente a uma deficiência na formação do professor sobre os temas afetividades e sexualidades. Ao mesmo tempo eles destacam a importância da proximidade e da amizade entre monitores e educandos no enfrentamento dos problemas que surgem. Inclusive uma monitora destacou inquietação e curiosidade das educandas que sempre vieram conversar sobre relacionamentos e sexo. Outro aspecto focado pelos monitores foi quanto à proximidade de amizade entre os meninos e meninas, porém com ênfase nos meninos. Por fim, as respostas à questão acima trouxeram as resistências e estratégias dos

educandos para namorar às escondidas. Alguns depoimentos dos monitores esclarecem o cotidiano da escola e suas regras.

Menos problema que a escola convencional, a disciplina está ligada à falta de respeito. Lá, quando o professor pede, não se respeita. Aqui sempre uma conversa resolve a indisciplina. No momento, a conversa é direta com o professor.

Sobre afetividade e namoro é um problema de forma geral. Na EFA Puris é proibido namoro, abraço e ficar andando de mão dada. Eu só intervenho quando vejo que está passando dos limites. É importante tratar o assunto com os monitores além dos educandos. Se eu visse beijando, pelas regras da escola eu chamaria atenção. Não é permitido namoro, mas são liberados com a permissão dos pais, e os estudantes que namoram sem permissão, levam suspensão e assinam um livro. Já que é escola família a decisão fica a cargo da escola com a família e associação das escolas família agrícola. (Monitor, 24 anos)

Aqui não pode namorar; isto às vezes pode ser da idade deles, é muito recorrente da cabeça deles, e por estarem querendo e não poder, gera indisciplina e nós temos de estar vigiando. Dependendo do que ocorrer há expulsão. Se acontecer, principalmente por parte das meninas, os pais podem até tirar os alunos entre outros problemas.

Aqui não pode relacionamento e é preciso disciplinar. Eles às vezes querem burlar. Eu não sei por que há isto tão forte? Nossa sociedade lida com isto, a sexualidade, de forma muito estranha.

*De afetividade, por eles conviverem muito próximos eles desenvolvem uma relação muito **próxima do corpo, também do toque**, algo que na minha época não havia. Eles ficam mais a vontade. Uma amizade muito próxima de homem com homem, e com as meninas também. “**Eu acho que eles têm mais proximidade entre o mesmo sexo do que para o sexo oposto.** (Monitor, 25 anos)*

O principal ponto que pesa é namoro, se não pode eles querem fazer de todo jeito. Quando pensamos que eles maneiravam, eles começam tudo de novo. Às vezes um grupinho que chama você para jogar baralho, ajuda a distrair o monitor para um grupo namorar no canto. (Monitor, 29 anos)

Um dia eu fui dormir no alojamento com as meninas e do nada começou a sair umas perguntas assim: “O Ivanete você tem namorado?” “Como foi sua primeira vez?”

*Doeu? Como tem de fazer? Daí começou com uma, e depois foram vindo outras até onde eu consegui explicar, eu expliquei. Daí a Rosania chegou e eu pedi ajuda e elas começaram a perguntar para a Rosania. Cada uma tinha uma curiosidade, que dependia do contexto familiar, tipo pais separados, etc. Aí elas pegaram e falaram para mim assim: **talvez seria bom se tivesse alguém que ajudasse a gente a entender essas coisas.** Sugeriram espaço que elas pudessem ter mais abertura para saber mais sobre isto. (Monitora, 28 anos).*

Uma das dificuldades que os adolescentes e também a Escola possuem é de lidar com emoções a flor da pele. Os depoimentos acima mostram que as condutas afetivas vão sendo moldadas no convívio escolar. Tanto é assim, que identificar que no 1º ano é possível notar um perfil de adequação às regras e à disciplina da EFA. É com essa turma que a Escola é mais desafiada, pois são constantes as demandas de controle ou de ações educativas para acompanhar as intensas mudanças nas condições de sexualidades, mas principalmente, quanto à homossexualidade. Essa questão parece inquietar alguns monitores que assim questionam: como negar sem ter a alegação da homofobia?

Eu geralmente, eles me procuram muito para conversar sobre isto. O primeiro ano tem mais problema com isto, os outros chegam conversa. Mas já apanhamos alunos do primeiro ano namorando. Na hora de falar sério eles nos procuram. No caso em que deu problema sobre namoro aqui foi um aluno do terceiro ano com uma menina do primeiro ano, e mais um casal do primeiro ano.

Indisciplina eu tive problema um ano, foi uma discussão com um menino e hoje ele está no terceiro ano.

*Outra coisa que a gente percebe que eles dão boa noite para “**tirar casquinha**” um do outro. Tem um estudante que vai muito na brincadeira **para apalpar o outro**. (Entrevistador)*

Dois rapazes queriam vir para o exame de seleção que eram assumidos, daí parte da coordenação ficou receosa, se for para o alojamento masculino acontece isto, se for para o alojamento feminino ocorre isto... na hora do banho no alojamento masculino não tem porta no banheiro. Eu questionei como vamos negar a vinda deles? Eles podem alegar discriminação. (Monitor, 29 anos)

As entrevistas permitiram ver que os próprios gestores e monitores possuem receio em lidar com o “desconhecido”. Isso pode indicar que, mesmo sem pretensão, esse receio acaba facilitando a invisibilidade do tema nas ações. Os profissionais da educação, mesmo sem saber, erguem um manto de invisibilidade sobre a discussão das sexualidades, por falta de informação ou por dificuldades pessoais em lidar com o assunto.

A Escola e a educação concebem os educandos, muitas vezes, como seres assexuados, descontrolados e impulsivos. Tudo que se relaciona à sexualidade, mais que à afetividade, é porto no campo do indesejável, do vício, da contravenção e do desprazer. A maturação afetiva faz parte dos conteúdos de aprendizagem.

Eu já fui estudante de EFA e na EFA Paulo Freire ocorreu um problema sério. Uma garota engravidou e lá havia liberado cigarro. No começo só havia um aluno fumando já no final havia dez fumantes. (Monitora, 22 anos)

Nós temos exemplos de dificuldades de educandas que não conseguiu separar coração e regras e ciúmes de quem tá de fora, ou até mesmo aqui de dentro, gerando insegurança que pode gerar fofquinha, por elas não estarem preparadas para lidar com relacionamentos.

É muito complicado, gera muito conflito. A menina gostar de um garoto dentro da escola, ela não conseguir lidar com o carinho de outra colega com o garoto. (Monitora, 22 anos)

Por último perguntou-se: “O que já foi feito para trabalhar com essas dificuldades?” “E que resultado foi obtido?” Os depoimentos apontam que as regras sendo “supostamente” construídas coletivamente, com a participação dos educandos, permitiria uma relação mais democrática, entre direção e estudantes. Contudo, parece que com ênfase na relação entre pais e gestão escolar do que com os estudantes. O segundo depoimento destacado abaixo nos indica que temas como sexualidades e afetividades são tidas como extracurriculares e tratados em horários especiais. Isso pode indicar que o assunto é sério e merece uma atenção de abordagem especial, inclusive com profissional que possa melhor esclarecer as dúvidas dos educandos. Contudo, essa formação paralela revela que o conteúdo ainda não é considerado parte constitutiva importante na formação escolar das escolas, de maneira geral e das EFAs em particular. No dia a dia, essas temáticas nas escolas ficam a cargo da disciplina de biologia, o que torna a abordagem muito biologizada e, claro, exige uma “formação” ou “formatação” do professor para lidar com esses temas. Os depoimentos abaixo revelam a dificuldade dos temas em serem tratados nesse ambiente.

*Antes a escola não era proibida pelo que eu saiba, mas foi uma cobrança dos pais e monitores e os pais pediram que ficasse a responsabilidade da escola. Sobre a disciplina, hoje são três coordenadoras pedagógicas, então, quando ocorre um aluno “problema” elas sentam com o aluno para discutirem a regra da escola. **Os alunos sabem das regras, pois eles criaram as regras com a escola.** Ocorre sempre no primeiro ou segundo dia da quinzena uma reunião para repassar as regras da escola. (Monitor, 24 anos).*

*Os trabalhos que são feitos são em serão. Eu presenciei foi a palestra de uma sargenta Medina sobre droga e um pouco sobre sexualidade. Se tivesse palestra sobre sexualidade seria outra realidade. Uma coisa que eu percebo o aluno que não teve relacionamento ainda senta na mesma cama com outro mais experiente para saber mais sobre isto, rola esta **troca de informação**. (Monitor, 29 anos).*

8.2. Regras de convivência

A EFA Puris possui suas Regras de Convivência, que regem o cotidiano no período Tempo-Escola. Essas foram elaboradas em 24 de janeiro de 2011 e que possui 18 regras a serem seguidas. Quando quaisquer dessas regras são desobedecidas, a Escola comunica à família o ocorrido. Segundo a coordenação da escola, as regras contidas no documento não foram elaboradas de “forma vertical” ou sem participação dos alunos. Muito pelo contrário, a elaboração se deu pela participação da tríade, coordenação da EFA, pais dos educandos e os próprios educandos. Ao que tudo indica, a cada ano essas regras são “repassadas” para os educandos novos que chegam e, assim, os gestores consideram que estes novos educandos participam da revisão das regras. A importância desse documento só foi compreendida depois da visita às famílias

Quadro 2 – Regras de convivência EFA-Puris

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1 – Diálogo: levar ao conhecimento de todos os acontecimentos em geral (sinceridade).2 – Respeito: A privacidade de cada um, opinião pessoal e nos alojamentos.3 – Disciplina: utilizar com responsabilidade todos os equipamentos e materiais que a EFA-PURIS possui; devolver no local que foi retirado para posterior utilização; ajudar na conservação e limpeza no ambiente escolar; participar ativamente das práticas na propriedade e na EFA; respeitar horários das atividades na EFA (solidariedade).4 – Não é permitido namoro na EFA (agarrações).5 – Não é permitido fumar e usar bebidas alcoólicas ou qualquer outro tipo de droga na EFA.6 – Não é permitido qualquer tipo de arma branca ou de fogo na EFA-PURIS.7 – Preservar o patrimônio da Escola.8 – Não se esquecer dos hábitos de higiene.9 – Não utilizar materiais pertencentes à EFA sem autorização.10 – Utilizar a TV e som, quando programado, no horário de almoço a noite depois que todos tomarem banho, aos sábados e domingos - sempre comunicar o monitor responsável do dia ou responsável que estiver presente.11 – Assumir com responsabilidade o processo de formação.12 – Respeitar horários de dormir e evitar brincadeiras de mau gosto.13 – Respeitar os objetos pessoais alheios.14 – Não é permitida a entrada de meninos no alojamento feminino e de meninas no alojamento masculino.15 – Não é permitido sair da EFA sem avisar.16 – Não é permitido jovens jogando sinuca no bar.17 – Respeitar os objetivos da EFA-PURIS.18 – Não sentar na cama dos outros com a roupa suja, não pular nas camas, caso quebre será de responsabilidade do jovem o conserto, caso não faça será comunicado a família. |
|--|

Fonte: Documento Regras de Convivência da EFA PURIS (grifos nossos) de 2011.

Essas regras são muito representativas dos desafios de gestão e formação de jovens em regime de alternância.

Algumas dessas regras (em negrito) chamam atenção por estarem diretamente ligadas ao problema da pesquisa. Merecem destaque os itens 1, 2 e 3 (diálogo, respeito e

disciplina), que podem ser entendidos como princípios. Além disso, dos 18 itens, nove têm sentido negativo e de proibição explícita. Fora o primeiro (diálogo) todos os 18 itens, mesmo os que não têm o termo não no início da frase, trazem expressas limitações e conotações impeditivas.

Como aponta Yin (2005), no tocante aos estudos de caso, o importante dos documentos é corroborar e valorizar as evidências ocorridas por outras fontes. Assim, no caso essas regras explicam certos fatos observados em campo na EFA. Além do mais, essas regras destacadas também esclarecem alguns depoimentos coletados com os pais dos educandos, pois nelas estão registrados mais que valores e normas da conduta; essas regras representam expectativas acordadas e buscam controlar os resultados do trabalho pedagógico da EFA.

8.3. A fala dos pais

Além de observar e registrar a dinâmica escolar, ao acompanhar a visita dos monitores da escola às casas dos estudantes, foram registrados depoimentos de pais ou responsáveis pelos alunos, sobre os temas afetividade e sexualidade. De um total de 51 famílias, 19 foram visitadas. Por meio um pequeno roteiro de questões (Anexo D) buscou-se indagar quais seriam as concepções dos pais sobre os temas namoro, disciplina e liberdade.

Nos discursos dos pais, assim coletados, ficaram evidentes os valores que eles têm a pretensão de marcar na formação dos filhos e o tipo de relacionamento ou interação que eles têm com eles. Durante as entrevistas, foi possível notar em alguns diálogos, nos quais os filhos faziam questão de evidenciar, ficavam caracterizadas como eram as relações deles com os pais em casa. Mesmo que para alguns filhos essa influência fosse considerada pouca ou muita, ficou clara a presença dos pais na formação dos valores nos filhos. Os diálogos permitiram observar forte ligação entre os termos educação, disciplina e responsabilidade, como também havíamos notado na análise das Regras de Convivência.

As primeiras questões do roteiro foram “O filho(a) já namora?”, Se sim, “o que o(a) senhor(a) acha do namoro dele(a)?” Assim, 47,36% dos pais confirmaram saber do namoro dos filhos. Contudo, chamou atenção falas do tipo “que eu saiba não” (pai), que revelam certa consciência de que nesse assunto é comum haver desinformação por parte dos pais ou até transgressões. De maneira geral, notou-se que esses namoros provocam

certo “incômodo” entre os pais, tanto entre os que afirmaram com segurança o namoro dos filhos, quanto entre os pais que negaram os namoros. Contudo, todos sabiam que seus filhos estavam em uma fase “natural” de começar seus namoros, mesmo quando os pais manifestavam certo desconforto em falar do assunto. Com certeza, trata-se de algo sobre o qual o controle é difícil.

Em suas falas, aspectos de gênero também ficaram evidentes. Tudo indica que, para o grupo haveria certa “natureza” mais dócil entre as meninas, além do que elas seriam mais “responsáveis”. Para os garotos é atribuída uma natureza mais indomável/viril, em razão deles serem considerados mais “irresponsáveis”. Essa dicotomia de gênero, entendida como marca de natureza, associa menina a um tipo diferente de racionalidade, pois elas seriam mais “cabeças” que os meninos, como se pode ler nos depoimentos que seguem:

- *Pra te ser sincero as meninas são bem cabeças e não namoram!* (Mãe)

- *O único que me deu dor de cabeça foi o menino.* (Mãe)

Se para os meninos o “ficar ciscando” é o mais comum, para as garotas “ficar ciscando” é uma postura rejeitada pela família. Tanto assim que, em um dos depoimentos foi manifestado um “Graças a Deus” quando as chamadas garotas “fáceis” se afastaram de um determinado jovem, pois esse tipo “garota fácil” não “prestava para namorar”.

- *Ele fica lá “ciscando”, mas namorada firme não tem não.* (Avó).

- *Ah! Sempre ele tá namorando. As meninas não dão sossego, graças a Deus, ele largou uma menina que não largava do pé dele, agora ele fica com uma ou outra.* (Tia)

Tudo indica que os pais se preocupam com os namoros em suas consequências, pois eles trazem limitações para a continuidade dos estudos na condição social que caracteriza essas famílias:

- *Tem de terminar o estudo para namorar.* (Avó)

- *Estudo e namoro nem para moço nem para moça dão certo.* (Avó)

- *Eu infelizmente, de namorar eu não acho ruim. Primeiro tem de estudar e depois namorar. Por que atrapalha os estudos mesmo. Não tenho nada contra, mas tem de ter tempo.* (Mãe)

- Porque ela tá estudando, ela é nova tem 14 anos, ela está tendo muita oportunidade que a gente não teve. Eu falo de vez em quando: estudar primeiro e depois pensar em namoro.

Nesse último depoimento é interessante a observação de que os jovens estariam tendo oportunidades que os pais não tiveram. Ou seja, pode ser que o acesso a uma escola, nos moldes da EFA, coloca os pais diante de situações nas quais eles nunca viveram, o que poderia explicar, em certo sentido, o desconforto ou a insegurança na orientação das condutas dos filhos e a forma como as regras de convivência foram estruturadas. Além disso, pode ser que seus discursos, nos filhos, venham a cair no vazio por não corresponderem às vivências escolares. A intimidade da escola, provavelmente, é desconhecida dos pais, pois, por mais que a escola seja ou pretenda ser transparente, a não vivência escolar anterior dos pais, os coloca na condição expectadores externos, estranhos.

A EFA colocou novas condutas e novos espaços de interação, tanto para pais e filhos e é comum o estranhamento, principalmente em se tratando de uma escola não convencional como ela se propõe ser. Mesmo que os pais demonstrem interesse no acompanhamento do funcionamento da Escola, alguns pais se veem limitados nesta participação, em razão da não vivência ou formação escolar, da distância de sua moradia e, como marca cultural já quase “naturalizada”, a pouca comunicação entre pais e filhos em casa. Por isso, tudo indica que, o que lhes resta é depositar nos agentes da Escola a confiança na boa condução da educação dos filhos que deve acontecer na Escola.

- Tudo de mais já vai gerar alguma coisa, se os monitores observam algo a mais irão nos contar, então neste sentido fica a cargo dos funcionários. É claro abraço e beijo não tem problema (...). Na brincadei-ra e cumprimento! (Pai)

- Eu acho que não é certo não de namorar dentro da escola. (Mãe)

*- (...) é igual ao caso dela, aconteceu na escola, eu achei certo... eles avisaram. Nós conversamos bastante e ela refletiu de não continuar a namorar. Ela tinha quebrado a regra e nós compareceu lá na escola. É igual lá, **tá sendo bom**. Se fosse na escola daqui (perto da casa da família), que não tem regra, no próprio ônibus [leva os estudantes para a escola] e mesmo que tivesse regras, eles não iriam cumprir.*

- Um dos primeiros passos, a partir do momento que ver, ou desconfiar, é chamar os jovens para conversar e resolver. Caso não resolva é conversar com os pais de ambos os lados. Uma vez que na assembleia já foi acordado, então para uma escola que tá começando e busca uma formação diferente, não pode correr o risco que ocorra

algo mais grave. Como a própria escola diz: é família agrícola, você tem liberdade até certo ponto, para que tenha o diálogo. Esse é o acordo para que você tenha essa formação para a vida né! (Pai e tio)

Assim, mais que conteúdo dos currículos programáticos, esta é uma escola da vida que permite vivências políticas de como acordar regras e efetivá-las. Um exemplo disciplinar, ligado à questão do namoro e da liberdade, pode ser citado como emblemático e que já foi citado em depoimento de monitores. Um dos estudantes veio transferido de outra EFA em razão de um relacionamento com uma jovem nas dependências da escola.

*-Você sabe da história que aconteceu com ele, não sabe? (...) ele teve problema na outra Efa que ele estudou, justamente por causa de namoro. (...) por isso ele foi para Araponga. Na época ele sabia da norma da escola. Ele extrapolou e estávamos de acordo com a escola. Numa escola com internato tem de ter regras e disciplina. Ele fez o oitavo ano em Sem Peixe e depois foi para Acaiaca e só depois para Araponga. (...) Ela [a moça] era de família pobre e tinha vários proble-mas na família. Daí sabe como é que é, primeiro rapaz inocente.... **Pra te ser sincero, eu acho isso um beco sem saída. O papel é coordenar e não fazer aquilo sério [expulsar o aluno] porque, como é que eu falo Não há respeito. Então, eu acho que tem de chamar os pais, porque no caso do FULANO, a escola estava certa. Tem de achar argumen-tos para mostrar para os dois que não é a hora.** (Mãe). (grifo nosso)*

Por isso, na pesquisa, quando se indagou “O que a senhor(a) acha do namoro deles?” foi possível perceber grande preocupação em relação aos filhos. É ideia geral é que o namoro tem “seu tempo certo” e que o ideal é encontrar um parceiro responsável.

- Eu acho de acordo, o rapaz é bom e responsável. (Mãe)

-Ah! A gente acha hoje meio escandaloso, não é dos pior, mas o namoro de hoje... Eu, assim, com a minha... Eu não gostaria que fosse de qualquer maneira. Mas... os mais novos não pensam assim. (Avó)

- Se tiver namorando na boa? (Pai) - A gente não apoia escândalo de moça nem rapaz! Mas... Hoje tá difícil né? Muita liberdade. (Mãe)

Muitos pais, contudo, postaram-se claramente contra namorar e estudar, ao mesmo tempo, tendo em vista que o estudo para eles se torna fundamental como projeto de vida para seus filhos. As transgressões são confirmadas e condenadas:

- Os alunos estão indo para lá não é para namorar! Se for para namorar tem de ser na minha presença e consentimento. Já é muita

responsabilidade monitorar o aprendizado deles lá, eu não quero que monitor fique monitorando namoro da minha filha lá! (Mãe)

De maneira geral, mesmo podendo observar maior ou menor abertura dos pais para com os namoros dos filhos, todos concordam que os sancionamentos aos comportamentos afetivos, são uma garantia de futuro para seus filhos. Aos monitores é também atribuída muita responsabilidade e deles, os pais esperam ações enérgicas na formação de seus filhos, principalmente porque eles ficam longe de casa.

- Vocês sendo professores deveriam corrigir, nem que seja tirando uma hora para isso. Vocês mesmo têm de conversar com eles, eles conversarem tem nada a ver, mas com falta de respeito não! (Mãe)

-Eu acho que os monitores tem de agir certo, e agir na hora certa!

-Eu acho que quanto mais bravo o monitor é melhor mesmo. E eu até apoio o coro! (Mãe)

A preocupação diferencial entre filhos e filhas traz as marcas de gênero nessas relações familiares e escolares. As filhas são, contudo, mais visadas por acreditarem que a condição de mulher merece e requer maior cuidado por parte dos pais. De certa forma, explicam no momento da discussão sobre sexualidade feita na Escola com o pessoal da Medicina. Ou seja, os pais têm medo dessa mistura e a Escola também. Essa concepção tradicional entre as famílias foi vista também por Nolasco (1993) em sua pesquisa. O recato das filhas é um divisor de águas e uma forma estruturante da dinâmica social que se vê reproduzida nas famílias, o que coloca desafios (limites) à educação transformadora que se pretende na Escola. Entre manter a tradição e promover mudanças, as famílias sinalizam a necessidade de segurança e controle das consequências:

- O que a gente sempre fala, não é preocupar com o filho, mais com a filha o “ouro da vista da gente”. A gente, como homem, tem esse pensamento machista, não é fulano [monitor] você tem a Fulaninha [filha] lá, que já é uma mocinha. Você sabe como é que é. A gente sempre fala de ter de respeitar a filha dos outros. (Pai)

- Se acontecer alguma coisa, não vai ser por falta de diálogo. (Mãe)

Nessas formas de narrativa ficaram claros os desejos dos pais de que a EFA reforçasse as regras, mesmo sabendo da complexidade que existe em lidar com temas tão delicados

- Eu acho que “nem tanto o céu, nem tanto o inferno”, nos tempos de hoje falar um menino chegou lá e ambos se gostaram, a escola

*deveria ficar mais atenta no sentido que aqui é proibido de falar que não rola, **se podar de uma vez é pior fica, se falar que pode liberar complica também.***

- regra tem que ter, até aqui pode ir, tem um “teto”, uma regra valendo! (Pai, setembro de 2011)

- Por mais que eles conversem, tem de conversar mais um pouquinho, o namoro não é só beijar. (Mãe)

*Eu acho que a escola tem de ter um “**jogo de cintura**”, tem de ter um carinho no trabalho com os alunos, tem de ocupar eles mesmos. (Pai)*

Entretanto, os pais consideram que alguns seriam positivos no processo pedagógico. Outros, contudo, são considerados “excesso”. Essa classificação corresponde aos objetivos de ensino presentes na EFA. O “normal” e o “não normal”, aparecem nas falas dos pais ligados às expressões responsabilidade, respeito e liberdade.

- Já é próprio do grupo acontecer a ligação uns aos outros, porque o ambiente escolar é local onde se faz amigos. (Pai)

- dentro do limite do normal, eu acho normal, tudo que não atrapalhe a vida do outro é normal para mim. (Mãe)

*- qualquer ato que **infrinja maior responsabilidade** seria impróprio para eles, pois, eles não estão prontos para esta responsabilidade. (Mãe)*

- Eu vejo que a escola tem como trabalhar sobre o assunto, sobre o namoro, disciplina, liberdade muito bem!(Mãe)

*-O pior é que nesta fase eles estão muito com esta questão que **comigo não acontece.** (Pai)*

A preocupação com a gravidez precoce inesperada ou indesejada, entendida como prejudicial para os estudos pretendidos pela família para seus filhos, implicou em uma atribuição de imensa responsabilidade para gestores e monitores na EFA. A credibilidade da Escola pode ser colocada em cheque, pois o espaço de formação da EFA extrapola sua área geográfico-pedagógica:

*-É uma “**faca de dois gumes.**”*

- Às vezes lá dentro da escola não acontece nada, mas fora sim!

- O fator extremo é engravidar, mais como vai saber que não rolou dentro ou fora da escola?

*- Este é meu “teto”, pois, aí a escola **cai no desmando, perde o respeito.** (Pai)*

Também apareceu nos depoimentos dos pais uma preocupação em relação ao excesso de brincadeiras de mau gosto.

*- O que pode haver é brincadeira saudável e entrosamento, divertimento mas com respeito e responsabilidade. O que não deve haver é namoro uma vez que se abre exceção diante dos “garra, agarra”. Acho que devemos evitar que aconteça para, no futuro, nenhuma família do jovem possa atrapalhar o futuro: brincadeiras que deva evitar são aquelas que causam **danos morais e físicos**, que pode machucar, aleijar. Acho que não deve haver. Alguns trotes são saudáveis para o entrosamento, eu mesmo brinco, isso devia ser levado em conta para a confiança entre eles. (Pai)*

Nas entrevistas com os pais, apenas uma vez houve fala explícita em relação a sexo na escola, e veio de uma tia que deixou claro até que ponto é compreensivo para ela os contatos:

*- Sexo de jeito nenhum! Lá dentro da escola não, é falta de respeito.
- Eles podem bater papo, dar uns beijinhos, mas essa outra coisa, de jeito nenhum. (Tia)*

No roteiro das entrevistas estava previsto indagar aos pais se eles conversavam com os seus filhos por meio da seguinte pergunta: “Sobre este assunto, que orientação o senhor(a) dá em casa e qual a senhor(a) gostaria de ver acontecer na escola?” Contudo, as respostas tomaram outro sentido. Muitos reafirmaram a confiança entre pais e escola, a participação dos pais na construção das regras da escola tornou-se uma espécie de aval discursivo para que estes encaminhem seus filhos para estudar na EFA.

*- Longe de casa as coisas complicam. Aí a gente já orienta, já sabe o sistema, que se fosse liberal a escola aceitar namoro, **eu não iria aceitar**. A gente confia, precisa de ordem, porque é bom, se fosse de qualquer namoro como é que ficava né? (Mãe)*

Ainda em relação às respostas a essa pergunta, percebeu-se ênfase nos termos respeito e responsabilidade.

*- Orientação que eu tenho dado com minha esposa, é que dentro de sala de aula e fora aprendam respeitar as pessoas. (Pai)
- Sejam sinceras e saibam brincar. Se errou, que tenha a humildade de assumir. Acho que a Efa tem cumprido este papel. No momento de punir, acho que tenho que punir, acho que às vezes **falta profissional para esta demanda** e na medida do possível temos tentado dar conta dessa demanda. (Pai)*

A mídia (TV) também foi lembrada como fonte de informação sobre sexualidade, o que para eles, exige cuidado. Nas respostas, a fatalidade de informações midiáticas, implícitas ou explícitas, torna o “conversar abertamente” com os jovens sobre sexualidade uma necessidade.

*- Aqui eu converso abertamente todos os assuntos. Elas têm liberdade de conversar e perguntar. Eu acho que sou aberta. Lá na Efa eu acho que devia conversar, com certeza, Porque eu acho que tem de ter limite no namoro, tem de conversar abertamente. **E a TV hoje mostra tudo né?**(Mãe)*

Na finalização das entrevistas procurou-se saber que efeito os pais percebiam em relação à pedagogia da alternância. Estaria, de fato, esta proposta pedagógica sendo um diferencial na vida dessas famílias? Para tanto, foi posta a seguinte pergunta: “O que a senhora espera da EFA hoje e como o senhora avalia a atuação dos monitores e coordenação da escola?”

Na maioria das respostas foi possível perceber forte conexão entre os valores dos pais a proposta política pedagógica da escola. A grande maioria concorda com as regras que preservam seus filhos de brincadeiras de mau gosto e de relacionamentos dentro da escola.

- Eu espero que aconteça uma boa disciplina.

- ... (eu esqueci o que eu ia dizer?)... Eu acho que ela é um lugar bom!

- Eu espero uma boa formação do William lá! (Mãe)

- Olha,... Até agora eu não tenho o que reclamar. (Pai)

- Eu acho que a escola tem de ter um jogo de cintura, tem de ter um carinho no trabalho com os alunos, tem de ocupar eles mesmos.

*- A Efa de vocês [dirigindo-se aos monitores] tem gente que não é fácil, **então temos de “tirar o chapéu” para vocês, “é algo de dá no vento”**. Olha, teve um menino que morou aqui conosco e era seminarista, ele me falou que roubava frango no seminário e preparava para comer no dia seguinte.*

- Então, se acontece isso dentro de um seminário?(Monitor)

- Limite é algo que tem de ter mesmo. (Pai)

- A comparação entre a EFA-Puris perante outra EFA.

*- Eu achei [a Efa] **um pouco mais liberal** do que a de Acaiaca.*

- Eu percebi que na escola de Acaiaca, ele começou a ser mais rebelde, e quando ele se foi para Araponga, ele pegou mais responsabili-

dade, que a escola colocou para ele isso. Ele sofreu muito em Acaiaca para Araponga, e tudo isso, até pelo fato que ele era muito fechado. Ele foi obrigado a falar e a andar sozinho. Na primeira vez nós o levamos lá, e na volta ele voltou sozinho, e com certeza ele amadureceu isso para ele e foi bom. (Mãe)

A transcrição acima aponta e reforça o que foi dito por uma funcionária da Secretaria de Educação, MG, em visita rotineira à escola em abril. A EFA de Araponga era a EFA melhor estruturada em todos os sentidos sem comparação com outras EFAs da região. Segundo a secretária, o que destoa Puris das demais são os aspectos de estrutura física, quantidade de educandos matriculados e sua organização pedagógica. Estes documentários indicariam “dificuldades” diversas pelas quais outras EFAs que compõem a área abrangida pela Delegação de Ensino de Ponte Nova, onde para esta funcionária está lotada.

8.4. A religiosidade na EFA e nas famílias

Em todos os momentos de observações na EFA buscou-se identificar e registrar os momentos considerados mais importantes para aqueles educandos, bem como para os gestores. Nas palavras de Laplantine (2004): “O etnógrafo deve ser capaz de viver no seu íntimo a tendência principal da cultura que está estudando” (p. 22). Por isso, os momentos de rituais e de festas foram também elucidativos dos valores presentes naquele espaço, pois eles refletem no cotidiano escolar e nas interações pedagógicas entre os estudantes.

O momento de oração, por exemplo, expressa valores próprios da cultura EFA. Na EFA é rotineiro ocorrer em todas as manhãs após os educandos acordarem e arrumarem seus alojamentos. Para fazer a oração é feito um círculo no pátio central da escola quando estudantes declamam o texto do Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Oração da EFA Puris, Araponga, MG

Obrigado Senhor, pela terra onde produzimos nossos alimentos. Queremos alcançar a sustentabilidade praticando a agroecologia. Juntos, com união e força de vontade, alcançaremos nossos objetivos. Queremos agradecer e pedir a benção para todas as mãos que produziram o alimento aqui presente que sacia nossa fome. Que nunca nos falte o alimento, nem a nossos irmãos. Amém.

A oração, segundo Maria Rosânia, secretária administrativa da escola, foi composta com a intenção de não enfatizar nenhuma crença religiosa, até porque na EFA “há a congregação de várias crenças religiosas”. Essa composição pretendeu não dar nenhum privilégio a qualquer crença pessoal de qualquer estudante. Como ela destaca, o foco foi no trabalho com a terra e no manejo sustentável e agroecológico, o que são considerados princípios de coesão e orientação filosofia daquela EFA-Puris.

Na escola também não há símbolos religiosos em paredes ou em qualquer outro espaço físico, o que diferencia das observações feitas nas casas das famílias visitadas, onde pode-se perceber vários objetos religiosos expostos, tanto em paredes, nos como-dos da casas ou adornando estantes e mesas. A maioria dos objetos religiosos indicava que a maioria dos estudantes tem famílias católicas. Mas, alguns jovens são de famílias ligadas à Igreja, como a Evangélica.

Em uma das visitas às famílias, uma avó fez questão de mostrar uma capela que ficava a poucos metros de sua casa. Ela disse rezar todos os finais de semana e que sua neta (educanda da EFA) rezava com ela nesses dias. Manifestou sua crença na seguinte expressão: “*Menino! Sem Deus nós num são nada não*” (Avó).

Ficou nítido também o compromisso de alguns educandos (e seus pais) moradores do centro do município de Araponga com a missa para as crianças, que ocorre sempre aos sábados à tarde na Igreja central do município. Tudo indica que é ao redor dela que também os habitantes da cidade se encontram. Na praça central e onde também acontece o reencontro com amigos e parentes ocorrendo nesse momento o descanso com as compras feitas no centro na espera do transporte que irá levá-los até sua comunidade rural. Nesse tempo de ônibus, carro de um conhecido ou moto, é momento de interação, de troca de informações (fofocas) e de criação de laços importantes na vida social dessas famílias. Em meio a esses encontros é que as práticas religiosas assumem a importância como marca de valor cultural para as famílias.

Sobre a religiosidade no meio rural, Scott (2007) fala sobre a importância na congregação do local através do símbolo da igreja. Segundo o autor: “(...) a igreja situada em um contexto local não é a Igreja (com I maiúsculo) e, sim, uma adequação dela ao conjunto de atores e eventos históricos que operam no cotidiano dos grupos sociais locais que a compõem” (p. 15).

Ainda, segundo o autor, a religião e a sexualidade entram fortemente no esquema de morais socioculturais contextualizados. Por isso, é necessário compreender a história e as estruturas de poder de um determinado local para se ter a noção mais clara

dessa relação entre sexualidade e religião. Como este não foi o foco do presente estudo, não houve a intenção de se aprofundar na análise das redes sociais de trocas, sexualidades e afetividades, vinculadas às crenças religiosas das comunidades rurais de Araponga. Contudo, apenas como apontamento sobre o contexto municipal da EFA, achou-se por bem registrar essas observações, pois se tornou evidente que os encontros sociais religiosos cumprem papel importante no delineamento dos espaços e das formas de controle social das condutas afetivas e até sexuais no município.

9. CONCLUSÕES

Durante a pesquisa constatou-se que estudantes, monitores, bem como gestores e pais da EFA, a princípio, enfrentam dificuldades em lidar com os temas afetividade e sexualidade.

No caso dos monitores e gestores, esses temas são desafios em razão da lacuna na formação, não só escolar, mas também sociocultural. Essa lacuna é reforçada porque muitos encaram os temas como meros *problemas de forma geral*, como bem disse um dos monitores. Esses problemas acabam sendo encarados como ameaças a uma ordem Escolar desejada por eles e pelos pais.

O papel exercido pelos monitores extrapola a rotina da docência, pois informações de vida são constantemente demandadas pelos educandos. Esses monitores os auxiliam a entender um período da vida que, em nossa sociedade, é recheado de dúvidas dos mais diversos tipos. Por exemplo, os jovens carecem de informações sobre o ciclo biológico do sexo e da reprodução e sobre as condições emocionais e sociocomportamentais que esses temas envolvem. Como se pode ver, tanto entre monitores e estudantes quanto entre gestores e pais, há interesse em se criar espaço que permita reflexões de natureza filosófica e política, que giram em torno dos temas sexualidade e afetividade.

Na medida em que aos monitores sejam atribuídas funções, também de orientadores de vida, não se observou o distanciamento entre professores e estudantes, tão comuns em escolas convencionais e tradicionais. A convivência muito próxima como seus monitores, faz com que a vivência escolar seja intensa nos períodos da alternância na Escola. Contudo, sabe-se que esses controles nunca conseguirão ser totais. Mesmo que a

escola consiga uma formação adequada e continuada de seus monitores, a tendência no cotidiano é aumentar os controles e as normatizações de condutas, muitas das vezes em nome das regras de contenção que a escola possui. A Escola tem como princípio uma filosofia dialógica, mas, na efetividade não se prescinde das regras de controles que antecederam o início de seu funcionamento. De certa forma, esses controles acabam tomando lugar dos processos de invenções diárias, que ocorrem em seus espaços pedagógicos. Mas, essas invenções estão limitadas por padrões culturais e condições sociais que fragilizam o processo de reprodução das famílias e as perspectivas de um futuro com dignidade para seus filhos. Sexualidade e a afetividade têm a ver com valores, com condições de possibilidade que tanto limitam quanto condicionam sua forma de expressão, como emoção, realização ou prazer.

Assim, os significados atribuídos aos temas afetividade e sexualidade não são os mesmos para pais, monitores e educandos. Para os primeiros, os temas remetem à preocupação com uma gravidez inesperada, principalmente, em relação às filhas, que acabam se afastando da escola caso isso aconteça. O chamado “namoro”, expressão sob a qual Escola e pais permitem-se discutir os temas sexualidade e afetividade, tem de ter limites. O tempo para estudar é considerado diferente do tempo para namorar. A prioridade dos pais é para os estudos e acreditam que as duas coisas (namoro e estudo) não combinam.

Eles também se preocupam com o que chamam de “contatos exagerados” que os educandos podem ter entre eles dentro da escola. As brincadeiras “exageradas” não seriam aprovadas pelos pais. Além disso, também se preocupam com o que chamam de “influências externas” de valores, principalmente a TV. No tocante a estas diversas preocupações, o que as famílias desejam não se contradiz com a política realizada na Escola, afinal esta Escola existe como resultado da ação e vontade dos pais.

Os “contatos exagerados”, como são chamados principalmente pelos gestores, podem ser entendidos como encontro de subjetividades e experiências de autoconhecimento, que, se vivenciadas no presente, sem amarras normativas cotidianas, podem trazer problemas. Contudo, essas regras que limitam, castram corpos, pois têm a pretensão de fazê-los dóceis e domesticados. Os tabus e valores religiosos profundos que orientam as regras muitas vezes são inconscientes e pouco claros para todos nós.

Merece aqui um destaque as respostas dos pais “que eu saiba, não” para a questão “seu filho(a) namora?” Essa prudência na resposta pode ser interpretada da seguinte forma: quase todos sabem que essa autoridade não é total e que não há um

controle total da vida sexual e afetiva de seus filhos. Isso é motivo de angústia para a maioria dos pais, já que o não dito causa angústia para quem exerce a função de controle. Como diria Foucault, a obrigação de falar é uma forma de controle.

Para monitores e gestores, a complexidade dos temas vem da dúvida de como lidar com eles no cotidiano, de como entendê-los e explicar os limites para os estudantes sem cair na mesmice da “pura repressão”. Contudo, sabem que isso não funciona de forma pura. Tanto monitores quanto gestores acabam de certa maneira reprimindo as subjetividades diversas existentes em uma tentativa de padronização de comportamentos. As resistências a limites, as “fugas”, as transgressões e até os conflitos entre os jovens, colocam nas mãos de gestores, monitores e pais a grande responsabilidade legal da educação de menores de idade. Como “tutores” naquela Escola eles acabam declinando para a “pura repressão”, mesmo que eles mesmos reconheçam não ser o melhor a se fazer. Esse é o desafio: um problema cuja solução exige constante crítica e autocrítica. Em qualquer escola essa seria a melhor educação a se permitir.

Ao se analisar os educandos, pode-se aqui destacar que eles são muito afetuosos, tanto as meninas quanto os meninos. Isso é explicado pelos monitores e gestores em razão deles ficarem longe das famílias, o que ocasiona carência de contatos e carinhos. Além disso, a vivência na Escola permite que eles venham a construir amizades muito sólidas com os colegas, talvez até mais afetuosas que com familiares. Se há ou não diferença nos afetos de casa e os afetos na Escola isso fica como hipóteses para outros trabalhos. Além disso, os jovens são espontâneos e transparentes na manifestação dos afetos, ou seja, qualquer um que visitar a Escola pode observar e se surpreender com o “jeito próprio” desses jovens rurais se expressarem. Para isso, conclusões apressadas podem induzir o visitante a atribuir classificações que não correspondem à forma como eles se veem ou querem ser vistos.

Inicialmente, quando esses jovens foram diretamente indagados sobre sexualidade e afetividade, os temas revelaram algo desconhecido como tema de debate publicizado na Escola. Também ficou evidente que a curiosidade, os mitos e tabus culturais, os medos e a vontade de descobrimento giraram mais sobre o tema sexo. Contudo, tornou-se evidente o interesse e a necessidade de entendimentos conjugados com valores, tanto da parte dos estudantes quanto dos gestores e monitores.

Como qualquer jovem, os estudantes da EFA recebem influências diversas, não só da família e da Escola. A Escola e a família permitem contato com pessoas consideradas mais “experientes” e o ciclo de amizades entrelaçados das três turmas configura

uma referência importante nas trocas de informações, nas crises nas relações e na reprodução de valores. Entretanto, à medida que o indivíduo cresce, a vida extrapola as relações escolares e familiares. Os valores vão, assim, se fixando ou mudando em razão das experiências, “boas” ou “más”, fora da Escola e da família. E é sobre esses efeitos externos que acontece, ao mesmo tempo, tanto a falta de controle dos monitores dos mais velhos quanto a oportunidade de exercício da autonomia moral do jovem incorporada como valor dotado de sentido.

Contatou-se durante a pesquisa que os meios de controle que a Escola possui em relação aos “exageros” de contatos estão presentes nas regras de convivência. Estes controles acentuam uma estrutura escolar regida pela pedagogia de alternância. Para pais e direção são necessários esses controles, pois, sem o mínimo de regras claras, o convívio fica comprometido. Segundo eles, a confiança dos pais em uma Escola sem essas regras tenderia a desaparecer. A continuidade da confiança dos pais e a consolidação (institucionalização) da Escola estariam fadadas ao fracasso. Caso as regras não fossem cobradas (como bem disse um pai: “Tem de ter um teto”, no sentido de que precisa haver um acordo sobre limite, enfim, uma estrutura de ordem) esses controles, mesmo parecendo apenas funcionais, não fogem a um modelo de coibição da ação das subjetividades e reavaliação dos valores tradicionalmente cultuados.

As famílias do meio rural ou de pequenas “cidade rurais” acumulam experiências de controle social distintas das famílias de grandes centros urbanos. Contudo, como em qualquer sociedade, as transgressões também acontecem. É possível ler nas manifestações dos pais que as tradições morais e os seus valores estão diretamente conectados ao modo de vida do campo. Na visão dos pais e gestores, sem essas regras estaria a EFA colocando em risco, inclusive, a paridade de gênero que a Escola construiu, como uma característica distintiva dentre as demais EFAs da região.

Sobre a hipótese de uma peculiaridade rural nas manifestações da afetividade e valores do meio rural, pode-se dizer que ficou claro que entre os pais existem valores condizentes com um município do interior que envolve forte religiosidade na sua orientação moral, que no caso é cristã. Esses valores implicam responsabilidades e, que, além disso, esses pais almejam um futuro bom para os filhos por meio dos estudos, um bom casamento para sua filha com um rapaz “responsável” ou uma moça “direita” para seu filho. Ou seja, existe um modelo, um valor universalizado a ser seguido.

Mesmo que muitos dos educandos desejem continuar seus estudos depois de formados, isso não significa que não gostem da propriedade em que moram. Externali-

zaram o amor pelo espaço rural, entretanto, tudo indica que eles buscam uma vida com maiores oportunidades e que o estudo pode lhes dar isso. Por isso, acredita-se que o rural que lhes povoa a mente não lhes nega certos direitos, como o acesso à boa educação, à informática, à assistência à saúde, ao lazer e outros tantos direitos. Na medida em que a EFA tem conseguido um número expressivo de educandos aprovados em vestibulares, a Escola tem cumprido com os desejos atribuídos pelos pais.

Os pais sentem-se orgulhosos de seus filhos recém-aprovados para cursos superiores. Enfim, a finalização da vida escolar dos educandos na EFA não difere tanto de jovens “urbanos” após concluírem o ensino médio. Contudo, para além do vestibular, conforme discursos proferidos na formatura, gestores e monitores acreditam que a formação oferecida é diferenciada, pois é mais humana e com um olhar de maior compromisso para com a origem rural, o que cria a possibilidade de uma educação de pessoas que vem para “incomodar” a mesmice social. Assim, tanto gestores quanto pais esperam que os educandos da EFA-Puris saiam da Escola com a semente da transformação plantada e com grande possibilidade, mas, nunca, certeza absoluta de que irão ajudar a construir uma trajetória de vida mais feliz no campo. Entretanto, os educandos, agora, após a formatura, estão em contatos com novas experiências, novos contextos que podem reforçar subjetividades ou (des)subjetivizá-las.

Dessas conclusões pode-se dizer que, para melhor compreender a sexualidade e a afetividade em qualquer grupo social, é preciso olhar elementos dos mais diversos que se apresentam no cotidiano desses grupos. Os temas podem receber significados dos mais diversos, mas as compreensões dos sentidos passam por todas as experiências de vida que causam, ou não, prazer ou dor, satisfação ou constrangimento, vontade de futuro ou fixação em um passado mal compreendido. A EFA ensina e aprende a cada dia como seria o prazer da esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, RJ: Edusp, 1996.

_____, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI Afrânio (Org.). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 41-64.

_____, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2005.

_____, Pierre. *El baile de los solteiros: la crisis de la sociedad campesina em el Bearne*. Barcelona: Anagrama, 2004.

_____, Pierre. *O senso prático*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CECCHETTO, Fátima Regina. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004.

Dados de IDH e PIB da cidade de Araponga, MG. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Araponga_\(Minas_Gerais\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Araponga_(Minas_Gerais))>. Acesso em: 3 de nov 2010.

Dados do Sindicato dos trabalhadores rurais de Araponga, MG sobre famílias assentadas através do crédito solidário. Disponível em: <<http://www.agriculturesnetwork.org/magazines/global/land-rights/re-peasantisation-in-araponga>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

DESPRET, Vinciane. As ciências da emoção estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 23, n. 1, p. 29-42, jan./abr. 2011.

DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1993.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1990.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURÍS. *Regras de convivência EFA-Purís*. Araponga 24 de janeiro de 2011.

FERRARI, Clara Teixeira. *Territórios e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro*. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2010.

FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e Educação. In: FERRARI, Anderson (Org.) *Sujeitos, subjetividades e Educação*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010. P. 7-21.

FERREIRA, Paulo Rogers. *Os afectos mal-ditos: o indizível nas sociedades camponesas*. São Paulo, SP: Aderaldo & Rothschild: Anpocs, 2008.

FILHO, Jairo Barduni [et al.]. *Compromisso e responsabilidade: a construção oficial do “espírito familiar” e as relações oficiosas na comunidade de Salazar*. Araponga, Minas Gerais, 2010.

FREITAG, Bárbara. *Itinerário de Antígona: a questão da moralidade*. São Paulo, SP: Papius, 1992.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1988.

_____, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1984.

_____, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. e org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1979.

_____, Michel. *As palavras e as coisas*. 6. Ed. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, Marirrodriaga Roberto; CALVÓ, Puig Pedro. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte, MG: O lutador, 2010 (AIDEFA).

GUIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*. Trad. de Magda Lopes. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993 (Biblioteca básica).

GOFFMAN, Erving. Estigma e identidade social. In: GOFFMAN, Erving (Ed.) *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 1975. p. 11-41.

GRUNSPUN, Haim. *Autoridade dos pais e educação da liberdade*. São Paulo, SP: Almed, 1983.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*. Trad. de João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo, SP: Terceira Margem, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Para que servem as escolas?* Petrópolis, SP: Vozes, 1996.

LINS DO RÊGO, José. *Doidinho*. Ficção completa. Rio de Janeiro, RJ, Editora: Nova Aguilar S.A., 1987.

MAGRONE, Eduardo. O impacto do processo de massificação do ensino sobre a autoridade docente: uma tentativa de interpretação. GT: sociologia da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27., 2004. Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? 2004. Acesso em: 7 jan. 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1993.

YIN, K. Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. *Ensaaios antropológicos sobre moral e ética*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1996. 118 p.

PEREIRA, João Batista de Castro; SILVA, Maria das Graças Miranda da. *Proposta Político-Pedagógica EFA-Puris – Escola Família Agrícola - Puris de Araponga*, MG, 2008.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA. *Plano político pedagógico EFA – PURIS*. Araponga, MG, 2008.

RESENDE, Barcellos Cláudia; COELHO, Maria Cláudia. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2010. (Série Sociedade & Cultura).

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

SCOTT, Parry; ATHIAS, Renato; QUADROS, Marion Teodósio de. *Saúde, sexualidade e famílias urbanas, rurais e indígenas*. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2007. 190 p.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?* Viçosa, MG: Editora UFV, 2003.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Rev. Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 34, n. 2. maio/ago. 2008. Acesso em: 22 fev. 2011.

TEIXEIRA, Igor Salomão; COELHO, France Maria Gontijo. Ruptura e continuidade: Para melhor compreender a História do Preconceito à Homossexualidade. *GLÁUKS – Revista de Letras e Artes*, Viçosa, MG, v. 1, n. 1, p. 53-59, 1996.

SOUZA, Ferreira Márcio de. As análises de gênero e a formação do campo de estudos sobre a(s) masculinidade (s). *Mediações*, Londrina, PR, v. 14, n. 2, p. 123-144, jul./dez. 2009.

ANEXOS

ANEXO A
MEMÓRIA FOTOGRÁFICA DA PESQUISA



Foto 1 – Dormitório masculino.



Foto 2 – Masculino/feminino.



Foto 3 – Estudantes, monitores, funcionários e palestrantes em Seminário de Homeopatia na EFA-Puris, 23 de novembro de 2011 (Obs.: por serem menores de idade, as tarjas nos olhos foram postas para garantir a não identificação por estranhos).



Foto 4 – Mapa do 1º ano da distância entre a EFA e a casa dos estudantes.



Foto 5 – Mapa do 2º ano da distância entre a EFA e a casa dos estudantes.



Foto 6 – Mapa do 3º ano da distância entre a EFA e a casa dos estudantes.



Fotos 7 e 8 – Caixinha com manifestações de dúvidas entre estudantes.







Fotos 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 de algumas famílias visitadas.



Foto 26 – Manifestação dos estudantes no quadro da escola como recepção à palestra com prof. Eduardo Simonini.



Foto 27 – Primeira devolução com o psicólogo prof. Eduardo Simonini respondendo as questões da caixinha.

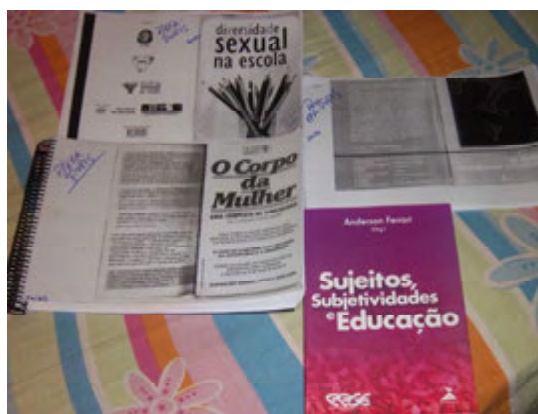


Foto 28 – Atividade de devolução: orientação para monitores.



Foto 29 – Atividade de devolução: palestra/debate sobre Afetividade e Sexualidade: cultura, saúde e sociedade.



Foto 30 – Atividades de devolução: palestras/debate sobre Sexualidade, Saúde e DSTs. Intervenções/palestras sobre DST com as meninas.



Foto 31 – Atividades de devolução: palestras/debate sobre Sexualidade, Saúde e DSTs. Intervenções/palestras sobre DST com os meninos.



Foto 32 – Demonstração sobre o uso correto de camisinha em prótese peniana.

FOTOS VALORES E CONDUTAS



Fotos 33 e 34 – Brincadeiras de lutinha entre os garotos da EFA.



Foto 35 – Aluno preparando doce na cozinha da Escola.

TAREFAS DIÁRIAS
9ª SESSÃO ESCOLAR: 17/10/11 A 28/10/2011

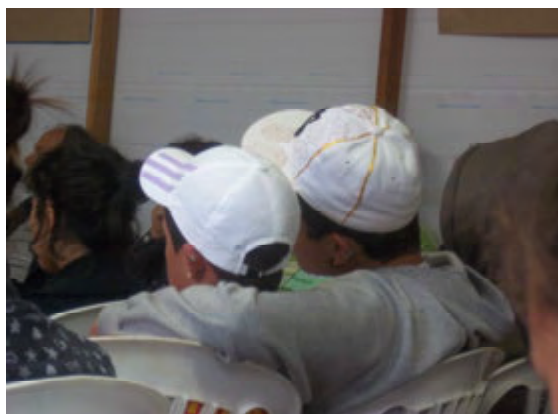
TAREFAS	NOMES	AVALIAÇÃO: (REALIZADA) - (%)						
		S	T	Q	Q	S	S	S
Lavar panelas do Almoço	Marciana							
	José Dias							
Lavar panelas do jantar	Isac							
	Lucílio							
Preparo de alimento	Regina							
	Daniela							
	Isadora							
	Priscila							
Limpeza do refeitório após café (manhã e tarde)	Bruno							
	Tais							
Refeitório após almoço e jantar	Robson							
	Cristiano							
Banheiro feminino manhã	Aureliadora							
	Natália							
Auxiliar do café da manhã	Gracielly							
Banheiro feminino tarde	Carina Martins							
Banheiro Masculino manhã	Dennis							
	Nedimar							
Banheiro Masculino tarde	Felício							
	Ruan							
Doméstico Feminino manhã	William							
	Dudu							
Doméstico Feminino tarde	Jozeley							
	Andressa Lima							

Atenção!
Todos são responsáveis pela manutenção da higiene e organização dos espaços: **almoço, no lixo.**
• **Almôço:** Balçados e objetos pessoais nos "seus" quadradinhos não prejudicando a qualidade de de tarefas dos outros.
• **Gomas** estendidas sempre
• **Após o banho** limpar sua sujeira (sabão, barras, roupas sujas, etc.)
Isso vale atitude e participação!!!
Seja atento.

Fotos 36 e 37 – Regras cotidianas para manutenção higiênica do espaço físico da EFA.



Foto 38 – Motos dos garotos da EFA estacionados em frente aos alojamentos.



Fotos 39 e 40 – Convivência e afetos expressos nas amizades entre meninos.



Foto 41 – Convivência e afetos expressos nas amizades entre meninas.

QUATRO EXEMPLARES DE FICHAS DEPOSITADAS NA CAIXINHA

(X) M () F

(15)

Afetividade e sexualidade

O que você gostaria de perguntar ou falar

E até hoje não teve oportunidade de perguntar ou falar

- Qual a faixa de idade melhor /ou começar a fazer sexo?
- ~~Gonorréia~~ ~~o que é~~
- Se você fosse escolher entre gays e homens fortes e bonitos qual você escolheria?

() M (x) F (6)

Afetividade e sexualidade

O que você gostaria de perguntar ou falar

E até hoje não teve oportunidade de perguntar ou falar

→ Quando exatamente é o PERÍODO FÉRTIL da mulher?

→ Tendo certeza (exames feitos) que o PARCEIRO NÃO TEM DORMIDAS. É seguro somente o USO ANTI-concepcionais e NÃO o USO do ~~do~~ PRESERVATIVO?

→ É correto TODAS AS VEZES que o CASAL tem HA UMA RELAÇÃO SEXUAL a mulher tome a PÍLULA do ~~do~~ DIA seguinte?

☒ M ☐ F

(46)

Afetividade e sexualidade

O que você gostaria de perguntar ou falar

E até hoje não teve oportunidade de perguntar ou falar

Com quantas tentativas a mulher
sentiu teso (prazer)?

☐ M ☒ F

(8)

Afetividade e sexualidade

O que você gostaria de perguntar ou falar

E até hoje não teve oportunidade de perguntar ou falar.

Qual o período ~~período~~ fértil da mulher, qual período?

O OB pode tirar a virgindade?

ANEXO C

ROTEIROS COM ESTUDANTES E MONITORES

1. ROTEIRO CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DAS FAMÍLIAS (ESTUDANTES)

- 1) Quem aqui, os pais não mexem com roça?
- 2) Quantos aqui o pai tem terra?
- 3) De 0 até 10 hectares? De 10 até 20 hectares? De 20 até 30 hectares?
- 4) Vocês pretendem voltar para a terra de seus pais?
- 5) Pretendem construir família e morar em outro lugar?
- 6) Quantas pessoas moram em sua casa?
- 7) Quantos são parentes (tios, madrinhas, avós)?
- 8) Seu pai trabalha na roça?
- 9) Tem sobrinho que mora na mesma casa?
- 10) Filho de quem?
- 11) Esta casa é de vocês?
- 12) O terreno é de seu pai? Ou parceria com alguém?

2. ROTEIRO DE QUESTÕES MONITORES

- 1) Quais são as dificuldades que a EFA enfrenta em relação a: namoro, disciplina, afetividades e sexualidade?
- 2) Dê exemplos de situações que você enfrentou.
- 3) O que já foi feito para trabalhar com essas dificuldades? E que resultado foi obtido?

ANEXO D

ROTEIRO QUE ORIENTOU OS DEPOIMENTOS DOS PAIS E RESPONSÁVEIS

ROTEIRO ENTREVISTA COM PAIS E RESPONSÁVEIS

- Os(as) filhos(as) do(a) senhor(a) já namoram?
- O que o(a) senhor(a) acha do namoro deles?
- Como o(a) senhor(a) acha que os(as) monitores(as) e a coordenação da escola deveriam agir caso os estudantes iniciassem um namoro depois que se conhecessem na escola? Por que essa seria a melhor forma?
- Pensando nos temas disciplina e liberdade o que poderia e o que não poderia acontecer na escola?
- Sobre este assunto, que orientação a(a) senhor(a) dá em casa e qual o(a) senhor(a) gostaria de ver acontecer na escola?
- O que o(a) senhor(a) espera da EFA hoje e como o(a) senhor(a) avalia a atuação dos(as) monitores(as) e da coordenação da escola?

ANEXO E

SEXUALIDADE E AFETIVIDADE

(As apresentações abaixo estão disponíveis em arquivos anexos)



SEXO E SAÚDE MENINOS



VAMOS FALAR SOBRE SEXO E SEXUALIDADE! MENINAS.



ANEXO F

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

Nós, Maria das Graças Miranda da Silva
e Maria Rosânia Lopes Duarte, na qualidade de,
respectivamente, Diretora e Coordenadora Pedagógica da Escola Família
Agrícola Puris (EFA-PURIS), localizada na Zona Rural de Araponga – MG,
autorizamos o estudante do mestrado em Extensão Rural da UFV **Jairo
Barduni Filho** a realizar sua pesquisa nas dependências dessa Escola. Sob a
orientação da professora France Maria Gontijo Coelho, do Departamento
de Economia Rural da UFV, o projeto intitulado **Namoro, disciplina e
liberdade: afetividade e sexualidade na pedagogia da alternância** foi
considerado por nós como uma pesquisa importante para a Escola. Por
isso, aqui fica autorizado: aplicação de entrevistas a monitores, estudantes
e pais, além de acesso à toda documentação da Escola ou quaisquer
outros materiais necessários a essa pesquisa e a possibilidade de uso de
imagens e de falas, desde que autorizadas pela coordenação da escola.
Conforme esclarecimentos prestados pelo pesquisador, as atividades do
processo de pesquisa serão sempre antecipadamente acordadas com a
Direção e Coordenação da Escola e com monitores, estudantes e pais.
Além disso, nenhuma dessas pessoas poderá ser constrangida a prestar
depoimentos ou a participar das atividades para levantamento de dados.
Ao longo da pesquisa, o pesquisador se compromete a organizar os dados
de forma a devolvê-los e debatê-los com a comunidade escolar na
expectativa de que a pesquisa seja uma forma de contribuição para o
aprimoramento pedagógico do tema na EFA-Puris.

Araponga, 05 de maio de 2011

Maria das Graças M. da Silva
Diretora Coordenadora
Registro Nº- 200888

Maria das Graças Miranda da Silva

Diretora da EFA-Puris

Maria Rosânia Lopes Duarte
Secretária
Registro Nº- 200.889

Maria Rosânia Lopes Duarte

Coordenadora Pedagógica

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS
DE ARAPONGA
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
RESOLUÇÃO SEE Nº- 170/29/01/02
DECRETO FEDERAL Nº- 5154/23/07/04
PORTARIA Nº- 47/2009
COMUNIDADE NOVO HORIZONTE
CÓRREGO SÃO JOAQUIM
ZONA RURAL - ARAPONGA - MG
PORT. DE RECONHECIMENTO Nº- 488/2011
PROCESSO Nº- 286, DE 07/04/2011

ANEXO G

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UFV



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

Campus Universitário - Viçosa, MG - 36570-000 - Telefone: (31) 3899-1269

Of. Ref. Nº 110/2011/Comitê de Ética

Viçosa, 08 de julho de 2011

Prezada Professora:

Cientificamos V. S^a. de que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em sua 5ª Reunião de 2011, realizada nesta data, analisou e aprovou, sob o aspecto ético, o projeto intitulado *Namoro, disciplina e liberdade: afetividades e sexualidades na pedagogia da alternância*.

Atenciosamente,


Professor Ricardo Junqueira Del Carlo
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Vice-Presidente em exercício

Professora
France Maria Gontijo Coelho
Departamento de Economia Rural

/rhs.