

1

Sobre a pesquisa

1.1

Questões teórico-metodológicas

Esta pesquisa utilizou a etnografia como opção teórico-metodológica. Esta perspectiva metodológica foi adotada a fim de possibilitar a “documentação do não-documentado” na escola, ou seja, investigar não apenas o que é dito e está escrito sobre “educação sexual”, mas como essa prática se constrói no cotidiano escolar. Além disso, ela propiciou observar a dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia e descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos investigados referentes à sexualidade.

A partir da segunda metade do século passado, os estudos antropológicos não são mais feitos exclusivamente sobre um outro distante, diferente, pertencente à outra cultura. Assim, o referencial teórico da antropologia penetra também no campo educacional. Na relação entre esses dois campos, abre-se um espaço para debate, reflexão e intervenção, acolhendo desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, ética e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança (GUSMÃO, 1997: 12). Dialogando com autores da educação e da antropologia, discorro, a seguir, acerca da interface entre esses dois campos.

Para Tania Dauster (1997), a antropologia emerge de uma forma específica de colocar problemas e, a partir do estudo das chamadas sociedades simples, volta-se para as sociedades complexas com o sentido de entender a cultura e a vida social. A etnografia é uma das vias para isto. Adotando como referência Lévi-Strauss, a autora mostra que o antropólogo visa elaborar a ciência social do observado, ultrapassando suas próprias categorias, construindo um conhecimento

fundado na experiência etnográfica, na percepção do “outro” do ângulo de suas razões positivas e não de sua privação, buscando o sentido emergente das relações entre os sujeitos.

Nesse sentido, a etnografia não deve ser reduzida a uma técnica, mas deve ser tratada como uma opção teórico-metodológica, o que, de acordo com Dauster (1997), já implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas em perguntas provenientes da teoria antropológica. Para isso, o educador precisa, mergulhando na literatura antropológica, apreender outras relações e posturas, possibilitando estranhamento e possíveis relativizações em face aos fenômenos tidos como educativos. Em outras palavras, através de uma atitude de estranhamento, visa-se o questionamento de categorias abstratas e o conhecimento mais complexo da realidade.

Esta estratégia de estranhamento é também uma forma de abordar o problema da familiaridade do pesquisador com o campo (ANDRÉ 1995). Esta questão remete-me ao que João Teixeira Lopes (1997) chama de *ilusão da familiaridade*. Devido a suas experiências como aluno ou professor, ao investigar escolas, o pesquisador tem a ilusão de já conhecer este local. Esta ilusão precisa ser vencida pela transformação do familiar em estranho através de um permanente questionamento da realidade. No entanto, o familiar não deve ser necessariamente visto como exótico, “mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe, através dos quais fomos socializados” (VELHO, 1981: 45). A ilusão da familiaridade pode ser vencida, utilizando palavras de Clifford Geertz (1989), pela substituição de quadros explicativos simples por outros mais complexos. Para Gilberto Velho (1981), o familiar, com todas as necessárias relativizações, é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas em nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas.

O conhecimento dos princípios básicos da etnografia e do papel da teoria na pesquisa é de fundamental importância para o pesquisador. Todavia, alguns autores alertam que nem sempre isto ocorre, e muitos estudos na educação apresentam uma enorme fragilidade teórica (DAUSTER, 1997 e ANDRÉ, 1997). Marli André enfatiza que o trabalho de campo não é uma mera coleta de dados: não se trata de reproduzir o real, mas de reconstruí-lo. A busca de interpretação

dos sistemas de representação, dos pontos de vista e das ações dos participantes não depende só do apoio teórico, mas também da experiência de campo. Neste sentido, a autora também alerta contra o divórcio entre o referencial teórico enunciado no princípio do trabalho de campo e o processo de coleta e análise de dados. Este é, segundo ela, um problema presente nas pesquisas em educação, pois diversos trabalhos fazem descrições minuciosas, mas não avançam na sistematização teórica. O trabalho de campo parece mais uma forma de confirmar resultados de outros estudos do que uma tentativa de novas descobertas.

A investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos, que o pesquisador procura entender usando uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias e gravações. Colocando uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações, é possível ver o cotidiano da escola mais de perto, o que possibilita uma aproximação a um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (ANDRÉ, 1995).

Para a interpretação da realidade pesquisada é importante, de acordo com Dauster (1989), que a investigação seja constituída a partir das relações sociais observadas e do significado emergente.

Nesta linha, o trabalho de campo, a observação participante e o uso de entrevistas em profundidade são os instrumentos de elaboração de um conhecimento relativizador em busca dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado. (DAUSTER, 1989, p. 12)

Em que pese a incompletude dessas observações, lembro que, na antropologia, a busca de compreensão do outro dentro do seu contexto social surge a partir de Malinowski, considerado o grande fundador do trabalho de campo. O próprio pesquisador, e não mais algum informante, viajante ou missionário, deve realizar as observações, que são a própria fonte da pesquisa e não ilustração de uma tese. Cabe ao pesquisador conhecer as significações e coerências próprias dos costumes de uma cultura que, tendo um funcionamento distinto das sociedades européias, não deve ser vista como primitiva ou atrasada. O conhecimento será, portanto, sempre contextualizado, pois o antropólogo não pode olhar para outra sociedade a partir de sua própria lógica, mas sim, a partir da lógica do outro. O investigador não leva ao campo hipóteses a serem confirmadas, mas perguntas de inspiração teórica, que têm um caráter flexível, pois serão

reformuladas durante o trabalho de campo, o qual também colocará novas perguntas ao pesquisador. Assim, as categorias de análise, os sistemas de classificação, as representações sociais etc. devem emergir a partir do trabalho de campo (MALINOWSKI, 1978).

A antropologia não se caracteriza por um objeto de pesquisa que lhe seja próprio, e sim por um estilo de pesquisa, uma abordagem, um enfoque, um olhar que lhe são particulares (GEERTZ, 2001). Assim, fazer etnografia, segundo Clifford Geertz (1989), é elaborar uma “descrição densa”. O etnógrafo encara uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas das quais estão sobrepostas ou ligadas entre si, sendo, ao mesmo tempo, estranhas, irregulares, não-explicitas, e cabendo-lhe captar primeiro essas estruturas, para depois explicá-las.

Outrossim, a inserção no campo é sempre precedida de uma “domesticação teórica do olhar”, para utilizar um termo de Roberto Cardoso de Oliveira. Segundo ele, a teoria social pré-estrutura nosso olhar e nosso ouvir, sofisticando nossa capacidade de observação. “A partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo.” (OLIVEIRA, R., 1998: 19).

No campo da educação, esta questão é abordada por Neusa Gusmão (1997), ao afirmar que o “olhar antropológico” não é único. Qualquer que seja ele, depende de pressupostos que orientam as perguntas que são feitas e indicam caminhos de busca de possíveis respostas. Também para Ana Lúcia Valente (1997), toda e qualquer proposta investigativa implica a escolha do lugar teórico a partir do qual ela é conduzida. Esse é o aspecto decisivo e que irá nortear os resultados obtidos. Na seleção, observação e interpretação de “fatos etnográficos”, a teoria explícita ou implícita determina a orientação ou o rumo a ser perseguido.

Em vista disso, chamo a atenção para o caráter interpretativo do trabalho etnográfico. Para Geertz (1989), os textos antropológicos são interpretações de “segunda mão”, pois os dados do antropólogo são sua própria construção de construções de outras pessoas. A análise, por sua vez, é escolher entre as estruturas de significação e determinar sua base social de importância. Para isso, o autor também defende que o antropólogo se situe, considerando os pontos de partida e os limites de sua análise. Para Geertz (2001: 127), este reconhecimento

do fato de que todos somos “observadores posicionados (ou situados)” com a renúncia à autoridade proveniente das “visões que partem de lugar nenhum” é um ganho para a pesquisa e não um recuo ou limitação.

1.2. Seleção da escola

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Num primeiro momento, as observações foram feitas em uma escola de Copacabana, mas, conforme justificarei a seguir, esta fase exploratória do trabalho de campo mostrou a necessidade de modificar a delimitação do problema e, conseqüentemente, de mudar de escola. A pesquisa passou a ser desenvolvida em uma escola no Jardim Botânico, onde permaneci de agosto de 2002 a julho de 2003. Apresento a seguir os critérios utilizados para a seleção das escolas.

A escolha do ensino fundamental de 5^a a 8^a série deve-se ao fato de, segundo os PCN, “a partir da quinta série, além da transversalização (...), a Orientação Sexual comportar também uma sistematização e um espaço específico” (BRASIL, 1998, p. 308). Isso indica uma intensificação dos trabalhos de educação sexual na escola a partir deste ciclo. Além disso, na 7^a série (quarto ciclo de escolarização)¹, questões sobre saúde e o corpo humano são mais detalhadamente trabalhadas nas aulas de Ciências, estando incluídas aí questões sobre DST e AIDS, gravidez e relações sexuais. Por este motivo, as observações de aula foram feitas em turmas de 7^a série.

A opção por uma escola municipal e não estadual deveu-se ao fato de o ensino fundamental ser prioridade do município, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), 1998), e de a maior parte das escolas públicas regulares de ensino fundamental serem municipais.

A escola selecionada deveria estar situada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Consoante as suas características geográficas e a distribuição de seus habitantes, moram nesta região pessoas de diferentes condições sócio-econômicas. Desse

¹ Apesar de nomenclatura oficial atual ser “ciclos de escolarização”, nas escolas visitadas, as classificações das turmas continuava sendo feita a partir de “séries”.

modo, realizar a pesquisa neste local possibilitaria atuar numa escola que contasse com estudantes de camadas populares e de camadas médias, possibilitando a investigação de possíveis diferenças e semelhanças, fronteiras simbólicas, diversidade de práticas e representações sobre sexualidade e educação sexual. Conforme explicado noutro momento, não foi possível atingir esse objetivo, pois, na escola, tornou-se impossível estabelecer distinções sócio-econômicas concretas entre os(as) estudantes.

Na fase exploratória do trabalho de campo, a partir de uma pesquisa na página na internet da Secretaria Municipal de Educação², foram selecionadas escolas da Zona Sul que atendessem a estudantes do terceiro e quarto ciclo de escolarização (5^a a 8^a séries). Entrei em contato por telefone com dez escolas de bairros diversos da região a fim de visitá-las e selecionar aquela onde seria realizada a pesquisa. Após um telefonema agendando um encontro, visitei as escolas para apresentar a pesquisa e consultar a coordenação sobre a disponibilidade de realização da pesquisa na instituição. Nestas visitas, procurei conversar com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola, bem como com os docentes responsáveis pelo tema da pesquisa, que, conforme me foi indicado, são predominantemente professoras/es de Ciências. A algumas escolas foram feitas duas ou mais visitas a fim de coletar um maior número de informações.

Assim, levando em conta os critérios estabelecidos, a pesquisa de campo foi iniciada em uma escola situada em Copacabana, que, na época, atendia a aproximadamente 1080 estudantes de 5^a a 8^a séries.

Durante um mês, acompanhei o dia letivo de duas turmas de sétima série nesta escola. Havia dias que as aulas começavam com atraso ou que eram concluídas mais cedo e aqueles que, por motivos diversos, simplesmente não havia aula. Nas aulas, os conteúdos tratados eram específicos de cada disciplina e o trabalho todo centrado no livro didático. Assim, não tive a oportunidade de observar nenhuma perspectiva de trabalho transdisciplinar ou que, de uma forma ou de outra, abordasse o tema de minha pesquisa.

Simultaneamente a este processo, procurei as pessoas responsáveis pelos projetos e cursos de educação sexual na Secretaria Municipal de Educação (SME) – trabalho sobre o qual eu havia sido informada por professoras durante o

² Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/>, acesso em: 22.04.02.

processo de seleção da escola. Seus relatos corroboravam a necessidade que eu percebera na escola de reformular o projeto e incluir nas análises também o trabalho realizado em um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM). Este fora apresentado como um dos principais projetos na área de educação sexual desenvolvido pela prefeitura. Naquela época, em 2002, das 1036 escolas municipais, 63 tinham um NAM, onde, fora de seu horário de aula, estudantes reúnem-se sob a coordenação de uma professora ou professor para tratar assuntos ligados à adolescência, sexualidade, drogas, entre outros. A proposta é de que esses(as) adolescentes multipliquem as informações recebidas dentro de suas escolas e na comunidade. No próximo capítulo são fornecidos mais detalhes sobre os trabalhos desenvolvidos no NAM.

Para a segunda seleção de escola, os critérios utilizados foram: (1) ter um NAM; (2) estar situada na Zona Sul do Rio de Janeiro; (3) disponibilidade da escola para a pesquisa.

Na 2ª Coordenadoria Regional de Educação, que inclui a Zona Sul, havia, na época, dois NAMs oficiais e outros oito com perspectiva de implementação, alguns dos quais já funcionavam, contando com o trabalho voluntário dos professores. Na Zona Sul, havia apenas um NAM, pois o outro fica no Grajaú. Deste modo, a pesquisa foi realizada numa escola situada no bairro Jardim Botânico.

Por fim, esclareço que o projeto dessa pesquisa, intitulado “Pedagogia da sexualidade e do gênero: a construção social da orientação sexual em uma escola com um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores”, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e aprovado em reunião realizada em 18.09.02. Além disso, o mesmo também foi submetido à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que aprovou a realização da pesquisa em suas escolas mediante a assinatura de um termo de compromisso.

1.3 Sobre o trabalho de campo

Através de uma pesquisa etnográfica, buscou-se investigar como ocorre a construção social da educação sexual em uma escola municipal de ensino fundamental (5^a a 8^a séries), situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho de campo foi desenvolvido entre agosto de 2002 e julho de 2003.

Esta escola tinha em torno de 360 alunos matriculados, dos quais aproximadamente 110 estudavam no período da manhã e 250, à tarde. Segundo informações do diretor, ela atende a estudantes moradores predominantemente de favelas como Rocinha, Vidigal, Dona Marta e do bairro Horto – informação que confere com dados obtidos nas fichas cadastrais dos estudantes. O perfil dos/as estudantes da escola é analisado mais detalhadamente na descrição dos entrevistados, no item 1.4.2 desse capítulo. Além disso, encontra-se em anexo uma tabela com o resumo dos dados obtidos.

O trabalho de campo poderia ser dividido em duas partes, o realizado em 2002 e o em 2003. Durante a primeira fase de observações, acompanhei quase diariamente as aulas de apenas uma turma de 7^a série do ensino fundamental, a 701, cujos estudantes tinham entre 13 e 15 anos de idade. Essa turma fora selecionada por ser aquela que tinha um maior número de integrantes no NAM.

Nesse período, assisti às aulas de todas as matérias, quais sejam Português, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Ciências, Artes Plásticas e Inglês. No ano seguinte, tendo constatado que o tema da sexualidade era abordado na escola quase que exclusivamente nas aulas de Ciências e no Núcleo, restringi as observações a esses espaços e ampliei o número de turmas. A intenção era observar as aulas de Ciências de todas as turmas de 7^a série. No entanto, devido à falta de docentes, no período da manhã, a turma estava sem professor/a de Ciências. Deste modo, assisti às aulas de Ciências das duas turmas da tarde, 701 e 702, que eram ministradas pela professora também coordenadora do NAM, a professora Silvana.

Durante todo o período, foram acompanhadas as reuniões do NAM, reuniões de docentes e outros eventos promovidos pela escola. Foram feitas entrevistas com estudantes, professores/as, membros da direção e professoras de Ciências de outras escolas.

A fim de garantir o anonimato da instituição e dos sujeitos pesquisados, o nome da escola não será revelado, assim como todos os nomes próprios utilizados ao longo da tese são fictícios. Os dos/as estudantes foram escolhidos por eles/as próprios/as nas entrevistas. Alguns gostaram da idéia de adotar um outro nome, outros insistiam que eu mantivesse seus nomes originais, o que não foi aceito. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A maior parte das transcrições foi feita por mim mesma, no entanto, algumas foram feitas por outra pessoa e depois revisadas por mim. As análises das entrevistas foram feitas através de um programa de computador *Nud*ist*.

O *Nud*ist* é um *software* para análise de dados qualitativos que, resumidamente, funciona da seguinte maneira: as entrevistas são previamente preparadas para serem inseridas no programa. Para isso, precisam ser divididas em pequenas “unidades de texto”, pequenos trechos, normalmente de até um linha, que traz algum dado que posteriormente poderá ser catalogado. Feito isso, a entrevista pode ser inserida no programa e, a medida em que ela ia sendo lida, categorias de análises iam sendo criadas e uma ou mais unidades de texto eram inseridas nessas categorias. Apesar do programa propiciar inúmeros outros recursos analíticos, meu uso do mesmo praticamente se restringiu a isso. Ele foi utilizado como uma ferramenta de categorização. Todas as entrevistas foram inseridas no programa e subdivididas em inúmeras categorias. Enquanto escrevia a tese, retornava a algumas dessas categorias para reler os dados suscitados nas entrevistas sobre algum tema em específico. O programa também permitia se locomover facilmente do pequeno trecho selecionado para a entrevista na íntegra, de modo a não perder o contexto de determinada fala. Diversas categorias e subcategorias foram criadas no momento de análise das entrevistas, no entanto, nem todas acabaram sendo utilizadas durante a escrita da tese.

1.4 Sobre as entrevistas

1.4.1 Relações entre a maior quantidade de meninas entrevistadas e a educação sexual escolar

Trinta estudantes foram entrevistados/as em treze pequenos grupos, formados por eles/as próprios e que variaram de dois a quatro integrantes. Apenas um aluno, Paulo Vítor, foi entrevistado individualmente. Entre os/as entrevistados/as, havia participantes do NAM, bem como pessoas que nunca tinha participado e outras que tinham deixado de participar. A maioria dos entrevistados cursava a sétima série, no entanto, alguns/mas estavam na sexta e outros/as na oitava. Foram entrevistados 20 meninas e 10 meninos. Os/as entrevistados/as tinham entre 12 e 15 anos, sendo sua idade mediana de 14 anos³. Conforme já mencionado, os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios.

Minha intenção inicial era entrevistar um número equivalente de meninos e meninas e, para isso, no primeiro semestre de pesquisa, fiz um convite coletivo a toda a turma para entrevistá-los/as. No entanto, a disponibilidade delas para realizar as entrevistas foi bem maior do que entre eles.

Para entrevistá-los/as, era necessária uma autorização prévia da mãe, pai ou responsável, mediante a assinatura do consentimento informado, no qual estavam explicitados os objetivos e procedimentos da pesquisa e as questões a serem abordadas na entrevista. Ali estava escrito que a pesquisa buscava “conhecer como ocorre a transmissão de saberes referentes a cuidados com a saúde e com o corpo na escola, e, mais especificamente, conhecer trabalhos de educação sexual desenvolvidos com alunos e alunas neste espaço”. Convidava-os a “participar da pesquisa concedendo uma entrevista sobre sua participação no Núcleo de Adolescentes Multiplicadores e sobre os trabalhos que a escola realiza sobre saúde, educação sexual, uso de métodos anticoncepcionais, prevenção a DST/AIDS etc”⁴. Foi esclarecido que não trataríamos de questões pessoais, mas sobre assuntos referentes à escola, entre outros, sobre como ela desenvolvia o trabalho de educação sexual. Esse documento e uma carta aos pais foram lidos em conjunto em sala de aula. Deste modo, minha fala e o consentimento informado

³ A média de idade é de 13,76 anos.

deixavam claro o assunto que seria tratado na entrevista. Ficou combinado que trariam o papel assinado e marcaríamos a mesma.

Ocorreu, no entanto, que um número maior de meninas do que de meninos se dispôs a conversar, mesmo que, posteriormente, eu os tenho procurado individualmente, incentivando-os a participar. Aqueles que concediam as entrevistas demonstravam contentamento, manifestavam terem gostado da conversa e vários professores comentaram comigo o quão orgulhosos e importantes eles estavam se sentindo por estarem dando entrevistas. Neste primeiro semestre de pesquisa, consegui entrevistar cinco meninos e 15 meninas.

No segundo semestre, adotei uma estratégia diferenciada e convidei individualmente algumas pessoas para fazer entrevistas; todos e todas aceitaram. Nesta ocasião, entrevistei um grupo da sexta série (Yasmim e Marcelo) logo no início de seu ingresso no NAM e dois alunos/as da oitava série (Natacha e Paulo Vítor), que também eram integrantes. Foram também entrevistados outros cinco meninos e três meninas de 7^{as} séries. Infelizmente, por problemas técnicos, uma entrevista, feita com outros dois meninos, não gravou. Além disso, uma entrevista individual foi feita com um menino da 8^a série, participante do NAM e que se dizia “homossexual assumido”. Na época em que o entrevistei, ele estava suspenso da escola e tive de entrevistá-lo em outro lugar. Ser homossexual assumido era, em última instância, o motivo de sua suspensão, conforme será mostrado no quarto capítulo.

Minha primeira reação à diferença entre a participação feminina e a masculina nas entrevistas foi de preocupação, pois, conforme mencionado, a proposta inicial era entrevistar um número equivalente de meninos e meninas. Num segundo momento, mudei meu foco de interpretação: deixei de ver esse acontecimento como um problema de ordem metodológica, para buscar o que ele revelava para minha pesquisa e, principalmente, sobre o modo de a escola trabalhar questões ligadas à sexualidade.

Uma primeira hipótese a ser considerada para a menor participação masculina é o fato de eu ser mulher, o que poderia ser lido como motivo de inibição. Ao perceber essa recusa masculina, passei a questionar professoras e estudantes a respeito. A explicação dada pela professora de Português é de que

⁴ Uma versão completa deste documento encontra-se nos Anexos.

garotas falam de sexualidade com muito mais facilidade que garotos, que são mais travados para isso. Em outra ocasião, falando de outro assunto, a professora de Ciências também mencionara que as meninas são mais bem informadas sobre sexualidade que eles. Nesse caso, algo importante a ser questionado é porque isto ocorre e como a escola lida com isto. Antes, volto à conversa com a professora de Português, pois também a questionei se seria diferente se fosse um homem entrevistando-os. Segundo ela, o problema continuaria, pois, nesse caso, sentiriam vergonha, por achar que ele tinha mais experiência do que eles e que fariam besteira.

Ao conversar com algumas alunas durante a entrevista sobre essa questão, suas respostas foram condizentes com o que disseram essas professoras. Além disso, segundo elas, eles têm vergonha de falar sobre o que fazem ou deixam de fazer, sobre sua intimidade⁵. Outro problema destacado por outra menina é o fato de serem virgens e terem vergonha disso: “porque homem tem essa coisa que não pode ser virgem”⁶. Um garoto entrevistado⁷, no entanto, achou que mais garotos participariam da entrevista sendo um homem o entrevistador⁸.

É impossível prever o que teria acontecido frente à possibilidade de os meninos terem sido entrevistados por um homem. O que cabe ser feito dentro dos limites dessa pesquisa é considerar que o fato de ter sido uma mulher a entrevistá-los parece ter exercido influência na composição de gênero dessa amostragem. No entanto, se esse dado é importante para compreender o processo de recusa dos meninos, não é, por si só, suficiente. Ele precisa ser pensado em relação a outros fatores ligados a como e quem fala sobre sexualidade e a como trabalhos de educação sexual eram desenvolvidos naquela escola.

Na escola que pesquisei, semelhantemente a outras instituições, esse assunto era abordado pelas professoras de Ciências, seja durante suas aulas, dentro do tema reprodução humana, seja durante as reuniões do NAM. Durante as entrevistas, estudantes mencionavam a professora de Ciências como a única a

⁵ Paula, 14 anos.

⁶ Patrícia, 13 anos.

⁷ Manfred, 14 anos.

⁸ Os efeitos do sexo do pesquisador sobre uma enquete sobre sexualidade e AIDS foram pesquisados por J. Firdion e R. Laurent (1998). Na maioria das questões tratadas não foi identificado um efeito significativo do sexo do entrevistador, com exceção de questões de opiniões dizendo respeito a pessoas soropositivas.

falar desse assunto. Eles também a consideravam a pessoa mais adequada para fazê-lo, dada à especificidade de sua matéria e seu maior conhecimento a respeito.

Além dela, outra pessoa mencionada por alguns alunos e alunas como alguém que já falou ou fala com eles sobre temas ligados à sexualidade são suas mães. O pai ou algum irmão mais velho são muito raramente mencionados, mesmo pelos meninos – apenas uma garota contou ser seu pai e não sua mãe quem fala com ela a respeito⁹. Cabe notar que grande parte desses jovens não reside com o pai, mas apenas com a mãe e, além disso, também na escola o número de professoras é superior ao de professores. Logo, como pesquisadora, apareço como mais uma mulher a abordar o tema da sexualidade com os/as adolescentes.

O maior interesse das meninas em participar das entrevistas também pode ser relacionado à sua maior participação no Núcleo de Adolescentes Multiplicadores, espaço onde temas ligados à sexualidade são mais intensamente tratados na escola. O NAM é um espaço onde, segundo definição dos alunos, aprende-se sobre tudo ou, mais especificamente, sobre doenças, métodos anticoncepcionais, AIDS, camisinha, drogas, racismo. Conforme comentou uma garota em certa ocasião, seus colegas, que nunca participaram do Núcleo, pensam que ali só se fala de sexo.

Também em outros anos e em outras escolas que têm um NAM, a participação feminina é maior do que a masculina. As explicações dadas pelos estudantes para isso são de que os meninos não se interessam pelo assunto ou pensam que já sabem tudo. Penso, no entanto, que esta explicação não é suficiente, havendo outros fatores a serem considerados. Um deles seriam alguns critérios que, ainda que não sejam completamente explícitos, condicionam a participação no NAM, como o de ter bom comportamento. Durante o processo de inscrição no NAM, alguns meninos manifestaram interesse em participar, mas não foram aceitos por não preencherem esse requisito – situação que não observei ocorrer com meninas. Apesar de em várias ocasiões destacar que seria importante uma maior participação masculina no NAM, a professora Silvana conversou com os garotos que primeiro teriam de melhorar seu comportamento para então se inscreverem.

⁹ O terceiro capítulo dessa tese traz mais informações sobre as conversas familiares sobre sexualidade.

Para além do foco desta tese, seria interessante observar mais atentamente como a questão do “comportamento”, vale dizer, da “disciplina”, joga um papel significativo neste caso, como ocorre em outros campos de atuação da escola. Alguns estudos destacam que o bom comportamento das alunas na escola lhes garante melhor sucesso escolar do que o apresentado pelos meninos, que com mais frequência são considerados indisciplinados¹⁰. Frente à constatação de que o fracasso escolar era maior entre meninos e entre pessoas negras, um estudo, desenvolvido no Rio Grande do Sul, buscou identificar os processos presentes na escola e nas representações dos docentes que possibilitem entender as diferenças no desempenho escolar relacionados à cor e ao gênero. Segundo os autores, esse fator está relacionado à feminização da profissão docente e à maneira feminina de exercer o magistério, que acaba valorizando o desempenho escolar feminino. Esse parece estar mais ligado ao bom comportamento do que à construção de conhecimento (SILVA, et al., 1999). No entanto, como alerta Carvalho (2001), são múltiplas as dimensões da vida escolar e da infância que se articulam na produção de um quadro de maiores índices de fracasso escolar entre pessoas do sexo masculino. Há de se levar em conta tanto as condições sócio-econômicas e culturais de origem da criança, quanto as condições de funcionamento das escolas, o preparo dos professores, os critérios de avaliação etc.¹¹

Este é um fenômeno também observado na França. Catherine Marry (2001) demonstra que o sucesso escolar das meninas passou a ser estudado na França apenas a partir dos anos 90. A melhora do desempenho escolar das meninas em todos os meios sociais não pode ser explicada pela interiorização de uma dominação masculina imutável. A autora sublinha a importância de transformações históricas nos modelos educativos, que conduziram a uma maior igualdade dos investimentos paternos sobre o sucesso escolar e profissional das filhas e dos filhos e o papel das transmissões maternas na dinâmica de emancipação das filhas.

Outro fator a ser considerado é que, além do NAM contar com um número maior de meninas, muitos dos meninos que participavam tinham, fora dele, amizades predominantemente com meninas. Isto foi observado em cinco meninos

¹⁰ O jeito bem-comportado e obediente de ser jovem foi pesquisado por FRAGA, 2000.

¹¹ Trata-se de uma pesquisa com turmas de 4ª série desenvolvida em escolas públicas de ensino fundamental de São Paulo em 2000, tendo sido realizadas observações de aulas e entrevistas.

entrevistados, dos quais quatro participavam do Núcleo. Era principalmente com elas que dividiam suas mesas na sala de aula, com quem faziam trabalhos em grupo e com quem conversavam e circulavam no recreio.

Entretanto, mesmo que alguns desses garotos participassem do Núcleo, suas amigas mais próximas na sala de aula nem sempre o faziam. Portanto, não era necessariamente devido, especificamente, às suas amigas que eles ingressavam no NAM.

Cabe notar que, na escola, a amizade de um menino predominantemente com meninas era visto pelos colegas como indicativo de homossexualidade. Sua relação com meninas deveria ser diferente de uma relação de amizade, conforme analisado ao longo da tese. Ao fazer esse tipo de classificação, os/as estudantes explicitavam uma divisão rígida de gênero, com modelos únicos e uniformes de masculinidade e feminilidade. Um certo desvio no padrão hegemônico de masculinidade era transformado em acusação de homossexualidade, sem se cogitar, por exemplo, a possibilidade de um homem ter comportamentos considerados mais femininos e não ser homossexual.

Contudo, nem todos os meninos que participavam do NAM circulavam em grupos de garotas, assim como nem todos que o faziam participavam do NAM. Também não era explicitada na escola, tanto entre os/as estudantes quanto os/as professores/as, uma relação entre ser considerado feminino ou homossexual e freqüentar o NAM. Dos meninos que participaram do Núcleo, apenas Paulo Vítor se dizia “homossexual assumido”. Os outros não se diziam homossexuais; esta era uma classificação ou suspeita atribuída por colegas, professores/as ou mães. Conforme contou a coordenadora do NAM, certa vez, a mãe de um dos participantes mais antigos e assíduos do grupo a procurou preocupada, pois suspeitava que seu filho fosse homossexual. A mãe aprovava e incentivava a participação do filho no Núcleo, porque considerava que isto o ajudaria a se definir.

Não se trata aqui de estabelecer uma relação entre feminilidade masculina ou homossexualidade masculina e participação no NAM e nas entrevistas. Isto significaria impor uma categoria identitária aos sujeitos, o que não corresponde aos objetivos desta pesquisa. Por outro lado, os dados apontam para uma relação na participação em grupos de meninas, no NAM e nas entrevistas. Nessas três situações, é possível identificar conjuntos de relações que não são estabelecidas

apenas entre mulheres, do ponto de vista do sexo, mas que comportam características consideradas femininas, do ponto de vista de gênero.

Essa caracterização feminina do NAM não se deve exclusivamente ao fato desses conjuntos de relações serem compostos predominantemente por mulheres, mas também aos assuntos priorizados nesses espaços – como sexualidade –, bem como a maneira de abordá-los e conduzir as atividades. Para o âmbito desta pesquisa, interessa relacionar essa questão a como o tema da sexualidade era focado na escola, conforme será analisado em maior profundidade ao longo da tese.

Por enquanto, vale indicar que o tema da sexualidade, enquanto objeto de estudo e aprendizagem, era visto na escola como sendo um assunto de maior interesse das meninas. Mais do que isso, o modo de organizar a transmissão desse conhecimento priorizava o corpo da mulher e o processo reprodutor. Uma vez que o fenômeno da gravidez ocorre no corpo da mulher, elas eram consideradas, segundo os/as estudantes mais interessadas por esse assunto, bem como mais responsáveis por prevenir uma gravidez.

1.4.2 Entrevistas com estudantes

Através de uma pesquisa nas fichas cadastrais da escola, pode-se observar que a maior parte dos seus estudantes é oriunda de camadas populares de baixo poder aquisitivo, havendo, porém, também alguns alunos e alunas de camadas médias. A seguir, descrevo mais especificamente o perfil dos/as estudantes entrevistados/as.

Conforme aparece em detalhes na tabela em anexo, a maior parte das mães¹² desses estudantes é doméstica ou do lar, havendo algumas vendedoras, uma manicure, uma depiladora, uma secretária e uma professora. Percebe-se que, de um modo geral, suas profissões são de baixo prestígio social e lhes garantem um baixo poder aquisitivo.

¹² Optou-se aqui por não trabalhar com os dados sociológicos dos pais porque muitos deles não convivem com os adolescentes ou são desconhecidos. Ainda assim, quando informações sobre suas profissões estavam disponíveis, elas foram inseridas na tabela em anexo.

No que se refere ao nível de escolaridade, a maior parte das mães dos/as 30 adolescentes entrevistados/as, tinha apenas o ensino fundamental (1º grau) completo ou incompleto. Esse número (18), pode ser ainda superior se considerarmos que nas fichas de seis estudantes essa informação estava incompleta, o que pode significar a simples ausência da informação, mas também ausência de escolaridade. Apenas a mãe de uma entrevistada, a com a profissão de professora, tinha ensino superior e as mães de cinco, o ensino médio.

A definição do local de moradia permanece muitas vezes ambígua, pois, não raro, é revelado não o nome da favela, mas do bairro onde ela está situada. Ao invés de dizer que residem na Rocinha, por exemplo, muitos optam por dizer Gávea ou São Conrado. O mesmo ocorre entre Dona Marta e Botafogo, Balança e Jardim Botânico, Cruzada e Leblon. Essa estratégia parecia ser adotada no sentido de controlar o estigma em torno dos moradores de favelas. Residir num bairro é incomparavelmente mais valorizado na nossa sociedade do que residir numa favela. Além disso, na região do Jardim Botânico e do Horto, onde residem vários/as estudantes, há muitas casas construídas em áreas de ocupação do Ibama, conforme revelaram algumas pessoas na entrevista. Nesse sentido, a informação de que alguém mora no Leblon, no Jardim Botânico ou em Botafogo não revela necessariamente que a família tenha um elevado poder aquisitivo que lhe possibilite residir num dos bairros nobres do Rio de Janeiro.

Desse modo, os dados indicam que os sujeitos da pesquisa eram, em sua maioria, oriundos de camadas populares. Há uma certa homogeneidade nos dados, tendo, deste modo, sido impossível estabelecer distinções em termos de grupos sociais, como havia sido almejado por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa. De modo semelhante, as professoras da escola também não sabiam fazer esse tipo de distinção. Quando lhes era questionado algo a esse respeito nas entrevistas, quem tinha experiência fazia comparações entre estudantes da escola pública e da escola particular, mas nunca dentro da própria escola.

Metade dos/as entrevistados/as já tinha participado do NAM ou participava naquele momento.

Outra informação importante refere-se a com quem esses/as estudantes residiam. Essa informação estava presente nas fichas na escola e foram completadas nas entrevistas. A pergunta feita era: “Com quem vocês moram?”. Dentre 30 entrevistados, menos da metade informaram residir com seu pai. 14

informaram residir apenas com a mãe, sem o pai. Desses, apenas uma menina referiu-se à presença do padrasto em casa. Esses dados demonstram que a figura paterna era bastante ausente para grande parte dos estudantes. Em outros momentos, não era raro ouvi-los reclamar sobre o pouco contato que tinham com seus pais. Além disso, em diversas certidões de nascimento anexas às fichas cadastrais, o nome do pai não constava.

Outros/as 13 alunos/as moravam com suas mães e seus pais. Três outras pessoas não residiam com suas mães, as quais já eram falecidas. Uma delas residia com sua madrinha e padrinho, outra com seu pai e sua madrasta e outro com seus tios. Algumas famílias ainda são compostas, além de irmãs e irmãos, de avós e avôs, tios, sobrinhos ou primos, conforme especificado na tabela.

1.4.3

Entrevistas com professoras(es)

Em relação aos professores e às professoras, foram entrevistados/as: a professora de Ciências e coordenadora do NAM (Silvana), a professora de Português (Márcia), o professor de Geografia (Marcos), outra professora de Ciências (Taís), o diretor (Ronaldo) e a vice-diretora (Ana). Além disso, foram feitas entrevistas com quatro professoras de Ciências de outras escolas da região. Para essas, entrei em contato com a direção dessas escolas e, após uma apresentação minha e da pesquisa, informei que gostaria de entrevistar o professor ou a professora que trabalhasse com os/as estudantes questões ligadas à sexualidade. Em todas elas, fui colocada em contato com professoras de Ciências. Além disso, foi entrevistada a outra coordenadora de NAM da 2ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação – à qual a escola pesquisada também está vinculada. Letícia também é professora de Ciências na escola do Grajaú. Dados mais detalhados sobre as/os professoras/es estão em anexo.

Nota-se que dos 12 docentes entrevistados, sete eram professoras de Ciências. Este recorte disciplinar produzido pelo campo é um forte indicativo de como o tema da sexualidade é focado e trabalhado na escola. Esta questão é trabalhada predominantemente no quarto capítulo desta tese.

1.5 Sobre o lugar de pesquisadora na escola

Os principais espaços de observação na escola foram os encontros do NAM e as aulas de 7ª série, em particular as de Ciências. Esses dois espaços organizavam-se de maneiras distintas e, conseqüentemente, minha inserção como pesquisadora neles era necessariamente diferenciada. Um exemplo disso era a possibilidade de fazer anotações no caderno de campo. Devido às suas estruturas, era mais fácil fazê-las nas aulas do que no NAM. Na sala, todos sentavam em colunas, cada um com o seu caderno, sendo o meu apenas mais um. Isso não significava que minhas anotações passassem despercebidas e, várias vezes, fui questionada sobre o que tanto anotava. No entanto, ainda assim, anotar parecia pouco interferir no transcorrer da aula. Nas reuniões do NAM, era diferente. Sua estrutura era outra: sentavam em círculo, faziam dinâmicas e ninguém utilizava um caderno. Optei pelo mesmo e participava das atividades, até onde era possível, como uma aluna. As anotações ficavam para depois. Se, por um lado, não anotar facilitava minha integração ao grupo, por outro também significava perder mais detalhes das falas, que minha memória não conseguia reconstituir plenamente depois.

O exemplo supracitado suscita uma outra questão, referente ao lugar que, enquanto pesquisadora, eu ocupava na escola. Eu o via oscilando entre pesquisadora, professora e aluna. De um modo geral, percebia que as/os professores viam a pesquisa de modo positivo. Minha presença diária na escola, apesar de muitas vezes incômoda, não deixava de ser uma forma de reconhecimento do seu trabalho. Além disso, pesquisar a realidade concreta da escola distanciava-me das críticas formuladas por vários deles de que as pesquisas na área de educação desconsideram a realidade escolar. Minha postura era de alguém que estava ali para aprender com eles. Um dos fatores que parece ter contribuído para o estabelecimento desse tipo de relação foi o fato de eu ser mais jovem do que a grande maioria dos docentes.

Já para os estudantes, eu era algo entre professora e aluna. Sabiam que eu desenvolvía uma pesquisa, mas isso, com exceção dos momentos de entrevista, não lhes parecia algo muito concreto. Por um lado, eu sentava entre eles e assumia

um papel de aluna na sala de aula. Por outro, minha idade me distanciava deles e me aproximava das professoras. Alguns me chamavam de professora, outros pelo meu nome. A relação era mais próxima com quem eu convivera por mais tempo, ou seja, com os participantes do NAM e com a primeira turma cujas aulas assisti – participei de todas aulas dessa turma e não apenas das de Ciências como fiz no semestre seguinte. As entrevistas também eram uma forma de estreitar a relação.

Outrossim, ajudá-los a resolver equações nas aulas de Matemática foi uma ótima estratégia de aproximação, mesmo que ela não tenha sido programada enquanto tal. Certo dia, o professor Sandro passou uma lista de exercícios e pediu que a turma os resolvesse em sala de aula. Eu estava sentada ao lado de Hugo e, vendo que ele não conseguia resolvê-los, resolvi ajudá-lo. Ficou muito orgulhoso consigo mesmo ao conseguir resolver algumas contas. Na aula seguinte, voltou a sentar próximo de mim e, aos poucos, outras pessoas da turma foram fazendo o mesmo. Hugo chegou a me propor que sua mãe me contratasse como sua professora particular, pois sua “explicadora”, segundo ele, não lhe explicava tão bem. Independentemente disso, consegui assim aproximar-me de vários meninos e meninas e, enquanto resolvíamos algumas equações, também conversávamos sobre assuntos diversos.

Por outro lado, isso me colocou numa situação constrangedora, uma vez que passei a ser, de certa forma, um modelo de melhor aluna que o professor evocava para solicitar mais empenho dos demais. Mais de uma vez, ao repreender a turma pelo fraco desempenho em uma prova ou por não conseguirem resolver um problema, eu era citada como alguém que já estudara Matemática há muitos anos, fizera outras coisas e, no entanto, ainda sabia resolver os exercícios. Eu ficava extremamente constrangida com esse tipo de comentário e passei a faltar algumas aulas de Matemática para evitá-los. Minha ausência não passava despercebida nem pela turma, nem pelo professor, que depois me perguntavam por explicações. Certo dia, o professor resolveu me perguntar publicamente a resposta de uma equação, a qual eu não soube resolver. Dessa vez, o constrangimento foi dele, pois desconstruí seu exemplo de boa aluna para a turma.

Na escola eu tinha ampla liberdade de circular por onde eu desejasse e de observar o que fosse de meu interesse. Nunca nenhum/a professor/a se opôs à minha presença em uma de suas aulas e também tive acesso a documentos, a todas reuniões e outros eventos que ali transcorreram. O mesmo não pode ser dito em

relação à Secretaria Municipal de Educação. Apesar de este órgão ter autorizado a realização da pesquisa, em algumas atividades desenvolvidas nesse órgão minha participação foi interdita. Além da escola, minha intenção era de também observar outras instâncias de formação, como os cursos de capacitação de professores sobre educação sexual, reuniões de coordenadores de NAM entre outros. Essas atividades eram de responsabilidade do Núcleo de Educação Ambiental e Saúde, que restringiu meu acesso a essas instâncias. Não permitiram a observação de todas as reuniões de NAMs e tampouco de nenhum curso de formação. O acesso à escola foi irrestrito, no entanto, limitado no que se refere a instâncias que ocupam posições hierarquicamente superiores na organização do sistema educacional municipal.

Por fim, antes de apresentar as análises desta pesquisa, esclareço que as reflexões aqui desenvolvidas buscam conhecer o trabalho de educação sexual na escola a partir da perspectiva de professores/as e de estudantes, ou seja, a partir de como eles e elas percebem e vivenciam esse trabalho. Por outro lado, assumo a autoria e a parcialidade das reflexões feitas a seguir, pois, na condição de pesquisadora, sou eu que foco, recorto e problematizo as questões observadas e escutadas na escola. Assim, esta tese apresenta um ponto de vista que, limitado pelo próprio desenvolvimento da pesquisa que a fundamenta, não se propõe a esgotar a complexidade do tema e sua inserção escolar; pretende apenas, lançar sobre ele um olhar.

Esse olhar não é o mesmo que teria, por exemplo, a professora Silvana, cujas aulas e demais atividades foram meu principal foco de observação. Com tanto tempo de convivência, construímos uma boa relação ao longo do ano que permaneci na escola. Ela sempre foi muito receptiva à minha presença na escola, disponibilizou-me o material necessário para a pesquisa, colocou-me a par de eventos etc. Em suma, nunca enfrentei por parte dela nenhuma restrição ao desenvolvimento da pesquisa.

Eu sabia que existiam – e ainda existem – expectativas em torno do que eu escreveria sobre essa experiência de pesquisa, não só por parte dessa professora, mas de toda a escola. Os/as próprios/as alunos/as, não raro, mostravam curiosidade em torno do que eu escreveria e diziam querer ver esse resultado. Quando comecei a escrever, isso produzia em mim uma certa angústia, pois imaginava que minhas análises e conclusões não corresponderiam ao esperado.

De fato isso se confirmou quando, finalizando meu trabalho de campo em 2003, apresentei uma primeira versão das análises para a professora Silvana¹³. Ela levou para casa para ler e, quando nos encontramos novamente, trouxe o texto de volta dizendo que tinha gostado. Somente quando insisti, perguntando se não tinha nenhuma crítica ou algo que pensasse diferente, ela fez algumas considerações. Disse que achava que eu tinha descrito seu trabalho de modo restrito, ressaltando demasiadamente uma perspectiva biológica e científica no ensino da educação sexual. Ela não se via atuando dessa maneira.

Em parte, pode ser que uma certa cientificidade e objetividade sejam involuntariamente ressaltadas quando, na condição de pesquisadora, transformo uma experiência de sala de aula em um breve relato escrito. No entanto, ainda que uma certa relativização neste enfoque seja necessária, ele não pode ser desconsiderado, pois uma perspectiva biológica perpassava as aulas, como demonstro no quarto capítulo dessa tese. No NAM, a perspectiva de trabalho era outra, havendo mais espaço para dinâmicas, conversas, vídeos, etc. No entanto, a professora enfrentava dificuldades em adotar essas metodologias alternativas de trabalho em sala de aula, onde tinha que lidar com um número maior de estudantes, nem todos interessados no tema desenvolvido. Na sala de aula, na maioria das vezes, ela seguia o livro didático de Ciências.

Por outro lado, um relatório parcial da pesquisa também foi enviado em 2003 à Secretaria Municipal de Educação. Essa fora uma das exigências quando concordaram que eu desenvolvesse a pesquisa em uma escola do município e, mais de uma vez, recebi um telefonema solicitando esse retorno. Em agosto de 2004, participei de um evento sobre educação sexual na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), quando acabei encontrando algumas professoras responsáveis pelo Núcleo de Educação Ambiental e Saúde da SME, ao qual os NAMs estão vinculados. Uma delas me reconheceu e veio contar que haviam recebido o relatório que eu encaminhara à prefeitura e que tinham gostado muito. Disse que o texto lhes ajudara a pensar em algumas questões e falou que me convidariam um dia para conversar com professoras do município sobre a pesquisa. Comprometi-me novamente a enviar-lhes a versão final da tese e ela

¹³ Esse material resultou em um artigo: ALTMANN, 2003.

aproveitou para contar-me um pouco de seus trabalhos e do crescimento do número de NAMs na prefeitura.

Uma outra forma de retorno sobre a pesquisa foi dada aos estudantes, mais especificamente a primeira turma de sétima série cujas aulas assisti em 2002. Isso aconteceu também em julho de 2003, quando me restavam poucos dias na escola. A professora de Matemática cedeu uma de suas aulas e fomos ao laboratório. Sentados em círculo, contei-lhes um pouco sobre as conclusões que eu chegara a partir do tempo que assistira a suas aulas e das entrevistas que fizera. Ouviram atentos e se reconheceram em alguns momentos, quando fazia referência a algo que alguém tinha dito nas entrevistas. Deram alguns outros exemplos corroborando algumas coisas que eu dizia, mas não fizeram perguntas nem oposições às minhas constatações. Formular críticas não fazia parte do repertório desses estudantes. Nas entrevistas eles tampouco manifestavam opiniões contrárias à escola. A posição hierarquicamente distinta que ocupávamos ali, o grande número de pessoas na sala, a idade relativamente jovem desse grupo talvez inibissem a formulação de críticas. Mesmo assim, avalio que o principal motivo deles não expressarem opiniões diversas é que essas opiniões simplesmente não existiam.

Após a conclusão do trabalho de campo, não retornei mais à escola onde a pesquisa foi realizada. Conversei apenas uma vez ao telefone com a professora Silvana. Esse distanciamento foi em parte facilitado por uma distância física, pois em agosto de 2003 fui estudar por seis meses na França e, quando retornei ao Brasil, passei a residir em Campinas, São Paulo. Mesmo assim, retornei ao Rio de Janeiro várias vezes durante esse período, no entanto, não à escola, pois senti necessidade de um distanciamento da mesma durante o processo de escrita da tese.