

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CEFAM: CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO AO
MAGISTÉRIO: HOMOEROTISMO, (IN)DISCIPLINA E PANOPTISMO -
HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS NORMALISTAS EM REGIME INTEGRAL NO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (1992- 1995).

KÁTIA MALENA SAMPAIO CAMPÊLO

FORTALEZA
2009

KÁTIA MALENA SAMPAIO CAMPÊLO

CEFAM: CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO AO
MAGISTÉRIO: HOMOEROTISMO, (IN)DISCIPLINA E PANOPTISMO -
HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS NORMALISTAS EM REGIME INTEGRAL NO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (1992- 1995).

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA,
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ,
COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE,
ORIENTADA PELO PROFESSOR DOUTOR JOSÉ
GERARDO VASCONCELOS, NA LINHA DE
PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA
EDUCAÇÃO.

FORTALEZA

2009

C196c Campêlo, Kátia Malena Sampaio

CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério: homoerotismo, (in) disciplina e panoptismo - Histórias de vida de jovens normalistas em regime integral no Instituto de educação do ceará (1992- 1995)./ Kátia Malena Sampaio Campelo. – Fortaleza, 2009.

67f.; 31 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2009.

Orientação: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos.

1- INDISCIPLINA ESCOLAR. 2- TRANSGRESSÕES DISCIPLINARES . 3- EROTISMO.4- CORPOREIDADE. 5- HISTÓRIA ORAL. 6- ANÁLISE DE DISCURSO. 7- FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 8- MEMÓRIAS. I- Vasconcelos, José Gerardo (Orient.). II- Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III- Título.

CDD: 371.5

KÁTIA MALENA SAMPAIO CAMPÊLO

CEFAM: CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO AO
MAGISTÉRIO: HOMOEROTISMO, (IN)DISCIPLINA E PANOPTISMO -
HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS NORMALISTAS EM REGIME INTEGRAL NO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (1992- 1995).

DISSERTAÇÃO APRESENTADA Á COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA LINHA DE PESQUISA
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO

APROVADA EM: _____/_____/2009

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS - PRESIDENTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROF. DR. JOSÉ ROGÉRIO SANTANA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROF. DR. RAIMUNDO ELMO DE PAULA VASCONCELOS JUNIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

PROF^a. DR^a. SARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

AGRADECIMENTOS

É como imenso prazer que agradeço publicamente a todos aqueles que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Primeiramente, a você, José Gerardo Vasconcelos, querido orientador. Em outras oportunidades já pude-lhe falar, mas agora posso tornar pública a importância que foi a sua presença ao longo desta investigação, pela sua compreensão, paciência, humildade, sabedoria. Por me acompanhar, me tranquilizar e acreditar que era possível. Espero que o nosso diálogo continue e que outras possibilidades surjam no nosso caminho...

Aos professores doutores, Antônio Germano Magalhães Junior e Rui Martinho Rodrigues, pelas considerações no exame de qualificação e pelo incentivo na continuação da pesquisa.

Aos colegas(companheiros) de curso Jacques Luis Casagrande, Cellina Muniz, Maria Rosália Meneses e Roberto Kennedy Franco Gomes, pela força, pelas conversas, pelas angústias e alegrias compartilhadas, pela relação que se constituiu. Avante!

À escola – Instituto de Educação do Ceará, que abriu suas portas para o desenvolvimento da pesquisa.

À Clayla do Nascimento da Cunha, arquivista do Instituto de Educação do Ceará, por sua gentileza em disponibilizar os documentos da realização da pesquisa.

Aos professores e alunas entrevistados da época do CEFAM, sempre atentos e dispostos, obrigada pelo tempo que me concederam para realizar as entrevistas e concluir este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação e à FUNCAP que me agradeceram, com uma bolsa de estudos, e o que possibilitou minha pesquisa ser concretizada.

Aos meus pais, Moacir e Rita (*in memoriam*), que amo muito, e foram exemplos de responsabilidade e força e, a quem agradeço, por ser a deles parcela que sou hoje. Obrigada.

As minhas irmãs, Rita Maria, Célia Maria, Cácia Maria e Gardênia (*in memoriam*), pela sua compreensão e por me fazerem acreditar que os sonhos podem se realizar.

A minha querida tia Maria Nilce Sampaio Lopes, que sempre acreditou em minha pessoa e me apoiou nos momentos difíceis.

Ao Marcelo Ferreira, meu marido, que compartilhou do desafio de “fazermos” o Mestrado. Pelo seu amor, sua força e o seu incentivo, sem os quais, dificilmente, chegaria até aqui.

A Douglas e a Demétrius, meus filhos, fonte de toda minha inspiração e luta.

Que bom ter podido contar com tantas pessoas, de formas diferentes e especiais. Muito obrigada a vocês que, muitas vezes, acreditaram mais em mim do que eu própria!

Ao meu pai(*in memoriam*), exemplo de coragem,
amor, compreensão; imagem de lutas e conquistas.

Ao Marcelo, cujo amor se traduz na nossa
insistência em construir projetos possíveis.

A Douglas e Demétrius; amor infinito, sem palavras;
profundo e eterno; simplesmente amor.

RESUMO

O objetivo de estudo desta pesquisa foi analisar o cotidiano do CEFAM com o foco das práticas de homoerotismo, (in)disciplina e panoptismo das histórias de vida das normalistas que participaram do projeto de formação de professores no Instituto de Educação do Ceará entre os anos de 1992-1995. A metodologia aplicada durante a pesquisa foi o levantamento de documentos da época. Encontrei documentos referentes à implementação do projeto, regimento disciplinar, atas de registro das condutas indisciplinadas e entrevistas com sujeitos envolvidos. É importante ressaltar que a pesquisa realizada foi mediante o cruzamento de fontes documentais e relatos orais, apontando para um conceito de se fazer histórias de condutas e sentimentos, que foi narrada por agentes sociais, que falaram e ecoaram sentimentos de suas vivências, de seu cotidiano *cefariano* e de suas intimidades. Sabendo que trabalho de pesquisa desde âmbito privativo, gerou em mim pesquisadora armadilhas e contradições diversas. Esta incidência de emoções e sentimentos intrínsecos aos relacionamentos íntimos que foram investigados, levou-me a optar por um registro de temporalidade, com base em depoimentos a respeito de um terreno subjetivo recheado de signos e códigos, em que os dilemas e as fronteiras conferiram significados e projeções buscadas de uma memória individual e coletiva neste universo explorado. Outra metodologia utilizada foi a análise de discurso alimentada pelos sujeitos envolvidos, que apresentaram dentro do espaço CEFAM um corpo que se educa, que se torna disciplinado, liberando dispositivos da sexualidade, gerando práticas sexuais que se expandiram e que, ao mesmo tempo, se modelaram e permaneceram as mesmas. O CEFAM e todos os que circularam delimitaram espaços, servindo-se de símbolos e códigos, afirmando que cada uma podia ou não fazer. Separaram e instituíram. Percebi que no interior *cefariano* o tempo e o espaço valorizaram as diferentes formas; o tempo do estudo e o tempo delimitaram os lugares permitidos proibidos e determinaram os sujeitos que poderiam ou não transitar por eles; e decidiram qual o tempo que importava; apontaram as formas adequadas para todas as pessoas se ocupar em(ou gastar ou em usar) o tempo.

Palavras-chaves: Homoerotismo, panoptismo, análise de discurso, (in)disciplina e histórias de vida.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the daily CEFAM with a focus in the practice of homoeroticism, (in)discipline and panopticism life histories of normality that participated in the project of teacher education at the Institute of Education of Ceará between the years 1992-1995. The methodology applied during the research was a survey of the season. I found documents relating to project implementation, regiment disciplinary record of the minutes of unruly behavior and interviews with people involved. Importantly, the survey was conducted by the intersection of documentary sources and oral histories, pointing to a concept of making stories and feelings of conduct, which was told by social workers, who spoke and echoed sentiments of their experiences in their daily cefaniano and their intimacies. Knowing that research work since sieve private and particular, has generated in me researcher several pitfalls and contradictions. The impact of emotions and feelings inherent to intimate relationships that were investigated, led me to choose a record of temporality, based on testimony about a land filled with subjective signs and codes, in which the dilemmas and gave meaning and boundaries projections sought an individual and collective memory in this universe that has been explored. Another method used was discourse analysis supplied by the involved subjects who presented within the space CEFAM a body that is educated, it becomes disciplined releasing devices sexuality managing sexual practices that expand, and at the same time is shaped and remained the mesmas.O CEFAM and all that circulated delimited spaces. Making use of symbols and codes, stating that each one could not do. Separated and instituted. I realized that within cefaniano time and space: value different forms: the study time and time delimited the places permitted and forbidden subjects determined whether or not they pass through them, decided that the time that mattered, pointed out the appropriate forms for all persons to mind (or spend) the time.

Key words: Homoeroticism, (in) discipline, panopticism and life stories.

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS DA PESQUISA SOBRE O CEFAM: DESCOBERTAS, ESTUDO E ENCANTAMENTO.....	10
2 CEFAM – CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO AO MAGISTÉRIO: ENCONTROS DE PASSAGEM COM A MEMÓRIA, ESQUECIMENTOS E FONTES.....	21
2.1 A implementação do CEFAM: encontros de passagens com as fontes documentais e orais.....	24
3 FALAR DO OBJETO: DISCIPLINA, PODER E PANOPTISMO NO CEFAM.....	34
3.1 A análise do discurso do poder no CEFAM.....	38
3.2 A análise do discurso do corpo no CEFAM.....	42
3.3 A análise do discurso da (in)disciplina no CEFAM: intermédio dos documentos oficiais.....	50
4 SEM LENÇO, SEM DOCUMENTO, SEM MEDO DE SER FELIZ: HOMOEROTISMO, PERMISSIVIDADE E DEVASSIDÃO NO CEFAM.....	55
5 UM OLHAR SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS: ESCRITA E ATO PARA UMA CONSTANTE INDAGAÇÃO.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
Anexo I – Projeto CEFAM.....	
Anexo II – Regimento do CEFAM 1992.....	
Anexo III – Regimento do CEFAM 1993.....	

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS DA PESQUISA SOBRE O CEFAM: DESCOBERTAS, ESTUDO E ENCANTAMENTO

Sem querer quebrar alguma norma acadêmica, vou iniciar esse texto de introdução de maneira particular. Não sei se é pretensão de minha parte, mas, geralmente, as pessoas escrevem no texto introdutório da dissertação sua trajetória de vida com o enfoque cronológico, até chegar ao objeto da pesquisa. Não desmerecendo estes tipos de textos e, acredito que terá linhas periódicas de fatos marcados em minha vida na introdução, mas não vou me deter nelas. Busquei algo de inovador na minha escrita, por isso, decidi ir livremente falar de minha vida, deixando registrados os ensaios de minhas passagens pela Faculdade de Educação, pelo CEFAM, o que aprendi, o que vivi, o que descobri neste percurso de dez anos, sabendo de todos os riscos que posso correr.

Pretendo fazer deste texto uma interação com os possíveis leitores que poderão circundar minhas interpretações, suposições, hipóteses que elaborei na caminhada para a realização da dissertação de Mestrado.

Meu primeiro passo foi pensar o que pesquisar e o que perguntar para a academia. O que poderia trazer de originalidade, de estudo, de criatividade? Estas dúvidas pairavam em meus pensamentos e me questionavam como a seleção ao Mestrado da Faculdade de Educação me deixou tão aflita e angustiada, já que a Faculdade era um espaço de aspecto tão familiar para minha pessoa; nesta casa onde aprendi tantas coisas, que me proporcionou momentos decisivos de minha vida pessoal e profissional, que me fez ter um prisma crítico perante a realidade, que me proporcionou (re)produção de fugas, de encantamento, de pesquisa e militância.

Como uma militante comunista, que lia Marx, Engels, Mészáros, Gramsci, que era participante de grupos de estudo, representante das lutas sindicais e de classes enveredou para linha pós-moderna, onde Nietzsche e Foucault foram os referenciais de base para esta dissertação? Quanta reviravolta de linha teórica e confusões de escrita dedilhavam ao escrever meu projeto, depois a qualificação e, por último, o texto final! Como anota Maffesoli (2004, p.79), “somos essa mistura alquímica de razões e sensações, onde os temperos demarcam nossas posições, nossas atitudes, nossas identificações”.

Para iniciar a conversa, aprendi neste percurso na faculdade que a qualidade de ensino é temática discutida em todas as áreas do conhecimento e que perpassa em nossos dias uma herança sócio-histórica e cultural, pelas consequências da ciência moderna, acrescentando a complexidade da vida atual e o grande número de (in)formações com que somos postos em contato.

Apesar das explícitas solicitações da contemporaneidade, porém, a Educação no País, em todos os níveis, ainda está longe de atender à demanda atual, no que se refere ao tratamento dado ao conhecimento e às relações de poder dentro das instituições de ensino: o conhecimento é especializado, hierarquizado e previamente organizado, baseado em uma lógica, que só é possível entender se levarmos em consideração a fragmentação do saber. As consequências dessa lógica se evidenciam no enquadramento de pessoas, conteúdos e processos de relações sociais estancadas e isoladas; nas formas autoritárias e centralizadas em gestão, seja na escola, nas redes de ensino ou do próprio sistema educacional brasileiro.

Creio que militei na Faculdade de Educação representando os estudantes do curso da Pedagogia na promoção da democratização do saber. Levantava a bandeira de não tornar o saber democrático apenas para garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, jovens e adultos brasileiros, e sim promover outras formas de relação com o conhecimento; que era preciso atender às rápidas mudanças sociais, culturais e econômicas.

Nessas reflexões sobre a educação no Brasil, havia algo que me incomodava. Lançava perguntas subjetivas para poder ter um entendimento maior dessa complexidade que é a sociedade na qual estava inserida. Parece que, quanto mais procurava respostas, mais eram apresentadas dúvidas. Um das grandes dúvidas era o movimento estudantil, no qual me inseri na minha caminhada pela faculdade. Comecei a perceber uma ameaça por uma vigilância de apatia e deterioramento em relação a décadas passadas. A criatividade do movimento se estabeleceu num laboratório de tentativas, de um uso da não-inteligência coletiva. O mundo parecia parado na década de 1970 e só conseguíamos estabelecer algum tipo de diálogo nas reuniões com as mesmas palavras: “Companheiro, questão de ordem, declaração de voto, questão de esclarecimento”. Foi por este comportamento sufocante e repetitivo que fui procurar outros caminhos e, comecei a desobedecer, a buscar uma nova geografia de poder e saber.

Apesar de procurar outros caminhos e leituras teóricas, creio que os movimentos sociais devam buscar autonomia, que não sejam outorgadas, mas constituídos por todos que ali convivem e trabalham, respeitando as diferenças e a diversidade inerente aos distintos contextos e grupos. Os sujeitos vivem as contradições do mundo moderno e de sua própria existência, onde a partilha e os debates são condições necessárias para lidar com esses conflitos e formular projetos coletivos, por que não? Entendo, assim, que minha formação acadêmica, política e social, absorvida na Faculdade de Educação, serviu de instrumento de reflexão e análise da realidade social.

Outra experiência fundante no término do curso de Pedagogia foi participar da disciplina Projeto Especial I, que trabalhava produções de textos autobiográficos, ensaios de balanços corajosos da vida e vontade de auto-conhecimento.

A professora da disciplina registrou considerações aos meus textos produzidos durante o semestre na disciplina, nas quais afirmou: “através da convivência na disciplina, aprendi a conhecer lados ocultos e ricos, onde no seu caso deu oportunidade de nascer relatos vigorosos e tocantes, encadeados de narrativas muito originais e poéticas.(...)um conjunto de acontecimentos extremamente complexos, que permitiram uma organização psicológica capaz de suscitar suspense, emoção, curiosidade e admiração pela protagonista, que se expõe sem medo”.

A comunicabilidade na disciplina entre os companheiros e a professora desencadeou em mim uma tranquilidade de perceber a inconclusão do ser humano. Percebi como é eficiente a vida sem meus ataques de histerismo ou até mesmos ataques revolucionários. O mundo caminha e segue. Meu caminho platônico não deveria ser engolido pelo meu trilhar. As dinâmicas de leituras e experiências de vida de cada colega foram fundantes para abertura de um leque de intimidades nas quais todos depositaram a credibilidade privativa da sala de aula. O laboratório da sala, uma espécie de divã, foi proposital para reconhecermos as fragilidades e perseveranças, dúvidas dos outros em si e em nós mesmos.

A disciplina proporcionou rascunhar um pouco sobre minha vida, falar sobre minhas elaborações subjetivas de como tento cada dia entender e relacionar comigo mesma. Em curto espaço de tempo transformou com maestrias lembranças significativas, formatadas

em estilos de “fanzine”, aliadas e recortadas na tentativa de criar relações com a teia de esquemas e correlações de força e poder.

Esta experiência no último semestre da Faculdade propiciou desdobramentos e um delineamento de interesse particular de investigação, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério – CEFAM, um conjunto de reminiscências, leituras e interpretações – teóricas e pessoais – de um período recente da história educacional cearense, compreendido entre os anos de 1992 a 1995 no Instituto de Educação do Ceará - IEC.

Fiz um levantamento de fontes históricas relativas à época, detectei poucas pesquisas na área que trataram sobre a experiência do projeto CEFAM, com sua proposta de educação integral e especificação na qualidade de formação pretendida. No primeiro momento, pretendi analisar essas relações e o ponto de partida foi a história com as memórias e eventos do cotidiano de jovens mulheres que participaram daquele projeto.

Esse tipo de estudo foi categorizado por pesquisar memórias e lembranças, no intuito de elaborar textos e saberes históricos das múltiplas interpretações de relações de experiências de jovens normalistas que participaram do projeto CEFAM e seus impactos de formação relacionados às questões de condutas de comportamentos ao homoerotismo, (in)disciplina, poder, corpo e dispositivos de controle.

Estas análises ocuparam posição central na pesquisa, com respaldo em uma estratégia sistemática e metodológica adequada ao seu aprofundamento, sabendo que o pretendido não saiu conforme o cronograma de atividades da pesquisa.

CEFAM – Foi criado pelo decreto Governamental nº28.089, de 13 de janeiro de 1988, no âmbito da rede Estadual de Ensino. O legislador, para a criação do CEFAM, respaldou-se na Deliberação CEC nº30/87 e no Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º grau; decretos nº 10.623, de 16 de novembro de 1977 e no nº 11.625, de 23 de maio de 1978.

Homoerotismo, pode ser uma definição mais flexível e mais adequada a este trabalho de dissertação, pois adequa à pluralidade de práticas orientadas pelo mesmo sexo, pois exclui a alusão a desvio, doença, anormalidade ou perversão, nega a existência “uma substância homossexual” e não indica identidade. (PRADO, 2008)

A disciplina é a individualização dos corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.(FOUCAULT, 1997 p.125)

É um conjunto, um novelo que não se delimita por blocos homogêneos, criando conexões e linhas que se afastam e ao mesmo tempo se encontram(crifo meu)

A investigação incidiu sobre emoções e sentimentos intrínsecos aos relacionamentos íntimos que foram investigados, o que me levou a optar por um registro de temporalidade, com base em depoimentos a respeito de um terreno subjetivo recheado de signos e códigos, em que os dilemas e as fronteiras conferiram significados e projeções buscadas de uma memória individual e coletiva neste universo explorado.

A análise dessa multiplicidade de vidas, histórias, memórias e lembranças estruturaram-se por meio de entrevistas e registro documental. Toquei em sentimentos que afetaram o estilo e o sentido do envolvimento das práticas e condutas indisciplinadas e homoeróticas das normalistas durante o curso de formação de professores, evidenciando possível mudança de comportamentos particulares, que revelou nos documentos encontrados um impacto e intervenção nos regimentos disciplinares no CEFAM, ano após ano, razões que relatarei no terceiro capítulo.

Situei as condutas e mudanças regimentais no âmbito das diversas transformações que marcaram a vida *cefaniana* naqueles quatro anos de projeto que se desenvolveram no plano cultural, por intermédio de uma complexidade de estruturas sociais simbólicas. Quem vivenciou o cotidiano CEFAM percebeu um trânsito de mudanças aceleradas e imprevisíveis, que mereceu por minha parte, como pesquisadora, ter um exame histórico atento, procurando uma atitude cuidadosa de reflexão acerca do seu dinamismo, olhando as arestas, cavando as camadas e analisando as entrelinhas de documentos oficiais. Longe de pretender encontrar respostas plenas, satisfatórias, tencionei, porém, localizar algumas evidências fornecidas pelo passado, para poder analisar o cotidiano do CEFAM.

Apesar de minha intenção inicial na pesquisa fosse de realizar dez entrevistas com as jovens que participaram do projeto e que tiveram condutas (in)disciplinares, não foi tão fácil assim falar com elas e capturar alguns relatos dos fatos acontecidos na época. Muitas se calavam, silenciavam, marcavam entrevistas e faltavam, não falavam do assunto, fazia uma pergunta e a resposta era completamente diferente, enfim, uma dificuldade para coletar dados a fim de embasar minha pesquisa.

Com toda esta dificuldade, porém, encontrei no arquivo “morto” do IEC pastas, atas e documentos que revelaram pistas e deram respostas algumas perguntas, das quais

falarei posteriormente. Apesar de todas as dificuldades, conseguir falar com três alunas e três professores que participaram do projeto CEFAM.

A exploração desse rico material contou com a concessão de fontes documentais e orais, que reforçaram a aliança deste estudo com uma base de narrativas e abertura dos diálogos com os sujeitos envolvidos.

Trabalhei e explorei a história oral “(...)não é necessariamente um instrumento de mudança, pois, depende do espírito com que é utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar certas barreiras, que existem, no caso estudado, entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior”. (cf. Thompson, 1992, p.22).

É importante ressaltar que a pesquisa realizada ocorreu mediante o cruzamento de fontes documentais e relatos orais, apontando para um conceito de se fazer histórias de condutas e sentimentos, narrada por agentes sociais que falavam e ecoavam sentimentos de suas vivências, de seu cotidiano *cefariano* e de suas intimidades; sabendo que um trabalho de pesquisa desde crivo privativo e particular, gerou em mim como pesquisadora armadilhas e contradições diversas no momento da escrita.

Foi com o suporte nessa trajetória rica no sentido de propiciar descobertas, de experimentar erros e acertos, e estabelecer troca de saberes, excitante quanto à perspectiva de lançar constantemente desafios aos sujeitos envolvidos e, por fim, em nada linear, pois continha a perspectiva processual de elaboração e exercício da historicidade e diálogos, que passei a conhecer mais de perto, para assim poder refletir e aprofundar análises sobre o significado que as experiências desenvolvidas no CEFAM possuíam para as jovens envolvidas.

Nesse percurso de pesquisadora, ouvi sujeitos afirmarem, quase que envolvidos por um discurso unânime, que essas experiências possuíam “um significado para as suas vidas diferentes daqueles que estão recebendo no sistema regular de ensino”.

Poderia dizer que essa foi uma das motivações iniciais na elaboração e execução desta pesquisa. Muitas destas mesmas questões foram aprofundadas, algumas dissipadas, outras reformuladas, mas, muitas delas, e que hoje me perseguem, surgiram com base em um aprofundamento a que me “aventurei” na trajetória do mestrado.

Assim, surpreendi-me construindo o texto, seguindo trilhas e abrindo percursos. Alguns foram desvencilhados, outros ampliados e, assim, segui a pesquisa peculiar, se tornou plural em muitos momentos, em virtude dos diálogos travados com outros, que se tornaram colegas e cúmplices dessa jornada.

Pensar o cotidiano do CEFAM levou-me por caminhos diversos, por amplas possibilidades, e a fazer várias reflexões, tendo em vista meu recorte inicial.

Assim, me proponho, neste momento, dizer da minha experiência, da trajetória que percorri, compartilhando, também, das reflexões que pude tecer ao longo deste percurso. Hei de deixar claro, contudo, que se tratou de uma visão, um caminho, o qual não pretendo que seja o único. A diversidade de possibilidades na compreensão de um mesmo objeto era algo já sabido. E, por isso, era importante advertir para o fato de que esta pesquisa foi um resultado plural, em virtude dos diálogos e documentos encontrados. Tratou-se de uma interpretação, de um caminho escolhido, dentre outras tantas possibilidades.

Assim, ao definir “o cotidiano CEFAM” como objeto de pesquisa para a dissertação de mestrado, sabia que essa decisão revelava uma incursão na minha própria subjetividade. O objeto de pesquisa deve pulsar no pesquisador. Talvez o meu desejo em estudá-lo decorra do fato de tentar encontrar respostas de muitas experiências na adolescência, de beijos em meninas que beijei, de línguas chupadas e masturbações dentro do banheiro na hora do intervalo; e acreditar que seria necessário transpor muros, quebrar barreiras, enfim, transgredir “regras”. Sei que, com esta pesquisa, de alguma forma, retorno a um lugar significativo para mim, espaço que faz parte da constituição de vivência; por isso que minha ansiedade interroga: o que eram as coisas, os fatos, as situações, os comportamentos, principalmente, a constituição subjetiva do corpo?

Desse modo, influenciada por essas reflexões, percebi durante a caminhada na pesquisa uma multiplicidade de experiências vivenciadas pelas normalistas. Neste vasto universo, o meu olhar se volta para o cotidiano. Entrei no cotidiano do CEFAM e assumi o desafio de desvendar como as jovens que habitavam aquele espaço, demarcando seu território, observando e manipulando corpos, disciplinando e descarregando vontade/verdade, vontade/desejo, dispositivos de controle, oficializando na existência da não-aceitação de regras, burlando e criando regras como novas formas de inserção no mundo *cefamiano*.

A metodologia aplicada para esta investigação permitiu tanto a mim quanto aos entrevistados um “mergulho” no passado, bem como nas lacunas formativas de vozes de silêncios que foram escutadas no campo da subjetividade e intimidade dos sujeitos envolvidos, como analisa Louro (2003, p.42): “As vozes desses sujeitos faziam-se ouvir a partir de posições desvalorizadas e ignoradas; elas ecoavam a partir das margens da cultura e, com destemor, perturbavam o centro”.

Os sujeitos da pesquisa inicialmente foram dez alunas que participaram do Projeto e que tiveram experiências de homoerotismo e burlavam as normas disciplinares da Instituição naquele período. Esses sujeitos foram abordados em entrevistas e relatos orais de suas experiências do cotidiano, considerando o que acentua Olinda (2005, p.112), no sentido de que:

O depoimento oral nos coloca frente à informação e a necessidade de interpretação. Os pesquisadores que se utilizam da metodologia oral envolvem-se num processo dialógico de produção do conhecimento, o que implica abordagem a discussão relativa à subjetividade, e ao relacionamento com o outro, que é um ser singular, mas que, ao mesmo tempo, diz do seu próximo e da realidade social como um todo.

Senti dificuldades no momento das entrevistas, pois muitas delas, no instante dos relatos mais tocantes e significativos para mim mudavam de assunto, silenciavam, perguntavam se realmente precisavam falar, preocupadas com a exposição de nomes e intimidades. A maioria delas, quando tocavam no assunto, mudavam o discurso para as questões de grêmios, passeatas, medalhas, feira de ciências e olimpíadas de que participaram.

Quase finalizando a pesquisa, desistindo dos relatos orais, pois, como disse anteriormente, as normalistas quando tocavam no assunto mudavam de discurso e as

entrevistas não estavam ensejando substâncias balizadoras dos fatos que queria capturar. Consegui, porém, entrevistar três alunas normalistas daquele período e as chamarei de Gomes, Santos e Alencar – nomes fictícios para a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos.

Primeiramente, ouvi Gomes, aluna que concluiu o curso do CEFAM, atualmente trabalhando em ONG como professora, dando oficinas sobre Educação Ambiental, tem 34 anos. Sua orientação sexual, até hoje, é com parceiras do mesmo sexo, tendo compromisso sério com sua parceira-casada. Tem necessidade de falar e despir seus sentimentos.

Outra entrevistada foi Santos, 32 anos, aluna que foi do curso, também concluiu o projeto, é professora da rede municipal, casada, tem dois filhos, não gosta muito de falar sobre o assunto e só vivenciou estas práticas homoeróticas na época da CEFAM.

Por último, Alencar, 35 anos, concluiu o curso, gosta de falar, contar detalhes, é professora, orientação sexual do mesmo sexo, não tem parceiras fixas, gosta da noite e refere-se ao CEFAM como um espaço que brotou (des)encontros, singulares e significativos em sua vida.

Para outro desafio da pesquisa, uma das metodologias aplicada foi o levantamento de fontes históricas em arquivos públicos e jornais de época, confrontando com uma seleção de bibliografia e aprofundamentos teóricos.

O acervo documental e hemerográfico foi efetivado no arquivo da Escola Normal (Instituto de Educação do Ceará) e na Biblioteca Menezes Pimentel, garantindo importante suporte para a execução do trabalho, trazendo um pouco deste período correspondente todo um acervo de passagens e marcas da época. Estas evidências, pistas, fotos, artigos de jornal, atas de condutas indisciplinadas, regimentos disciplinadores e projetos de formação de regime integral das professoras formaram um conjunto de material de documentação primária para formular as hipóteses sobre o objeto estudado.

Com efeito, essa análise documental se desenvolveu no campo da comunicação, sobretudo no espaço da imprensa, como técnica de pesquisa para uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo. As fotos 1 e 2 que se encontram no segundo capítulo

foram extraídas do arquivo da biblioteca municipal, apresentando fatos históricos de implementação do projeto no IEC.

As fontes enfatizadas neste encontro de análise documental e oral que realizei nesta pesquisa não se esgotaram em si próprias, e seu potencial informativo só poderá ser alcançado se esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em múltiplos enredos. A busca de significado da realidade do interior *cefaniano* constituiu fascinante desafio intelectual, pois, à medida que expressaram formas simbólicas, constituíram a materialização de uma determinada maneira de pensar, sentir, fazer o estudo.

Acredito que outros procedimentos decorreram durante a pesquisa, o processo empírico, as leituras, as apropriações conceituais e teóricas relacionadas à análise das concepções dos dispositivos de controle, disciplina, panoptismo, homoerotismo, relacionadas à experiência de formação de professoras normalistas naquele projeto de tempo integral.

Para tanto, no segundo capítulo, tenciono de forma sucinta, descrever sobre os desafios e dificuldades que acompanharam o esforço de catalogar a documentação do CEFAM. Documentos e pessoas têm falado, dando os seus testemunhos dos fatos ocorridos e como ocorreram. Alguns se revelaram polêmicos, outros contraditórios e outros, ainda, persistiriam como obscuros.

No terceiro capítulo, disserto com o palco principal do texto o conceito de disciplina, panoptismo, dispositivos de controle/verdade no CEFAM. Estes conceitos apresentados foram fundamentados nas leituras de Michel Foucault, Nietzsche, Louro, Monteiro e Orlandi naquilo em que os autores discursaram a respeito do conceito sobre a sexualidade, acerca do corpo como objeto de um discurso e esse discurso como objeto da disputa e poder. A escrita deste capítulo esboçou inquietude de minha parte, percebendo alguns pontos sugestivos no texto alicerçado em busca – devir - de uma Pedagogia do corpo, de um corpo que se educa, se movimenta, se (re)produz, que se silencia, se fragiliza, se renova, que se alimenta de discursos, se transforma, se potencializa.

E, no quarto capítulo, analiso o discurso da subversão da identidade como intervenção discursiva de colocar em xeque a lógica binária que fundamenta a posição

secundária das mulheres e como as normalistas viam isso. Finalmente, por meio dos relatos das normalistas busco nas entrevistas coletadas analisar os comportamentos e condutas indisciplinadas das normalistas, quais as demarcações e regras criadas e estabelecidas por elas durante os quatro anos de projeto no IEC, de como a escola transformou em um espaço de uma instituição disciplinar, com caráter de técnicas de punição que se tornou cada vez mais abstrato e anônimo a cada ano, e, a humanização das formas de punição que repousaram nas normalistas de forma preventiva, pois as normas não precisaram ser de fato exercidas, pois já tinham um efeito consciente. Os procedimentos disciplinares não precisaram ser visíveis, pois o olho que tudo vê estava lá, disfarçado e ao mesmo tempo, à mostra, dizendo o que poderia ser feito, quais as limitações, as regras que poderiam ser burladas e as ações que poderiam ser cometidas ou infracionadas.

2 CEFAM – CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO AO MAGISTÉRIO: ENCONTROS DE PASSAGEM COM A MEMÓRIA, ESQUECIMENTOS E FONTES

O piso avermelhado de chão batido apresentava os passos de anúncio e encantamento ao entrar na centenária escola de formação do Estado do Ceará - Instituto de Educação do Ceará – IEC. Ao momento da entrada no local para a realização da pesquisa, senti-me deslumbrada de perceber como experiência de juventude escolar marcou o estádio de lembranças tão significativo para minha pessoa. Pareceu-me que o túnel do tempo lançou uma flecha de passagem em minha memória e pude perceber a riqueza de detalhes daquele local tão importante para mim, tão relevante para os outros. Lembrei-me das escadas, de algumas pessoas, do cotidiano, dos alunos, dos corredores, das aulas, do recreio, das brincadeiras, dos esconderijos, das fugas.

Ao descer as escadas, a mesma sirene com o toque do corpo-bombeiro anunciava o início da aula. A entrada triste de alguns alunos que naquele toque haviam interrompido suas conversas, bate-papos sobre o que acontecera no final de semana, e, por outro lado, alunos inquietos, loucos ao entrar para saber o que iriam aprender ou ensinar a alguém. Essas imagens derrapam em minhas emoções e esquecimentos e, consigo por alguns instantes, vivenciar algo experimentado. Fez-me sentir algo, e notei que minha pesquisa era real, era tangível, podia acontecer. Voltar lá e sentir a pesquisa marcou uma sensação inesgotável de descobertas e investigações.

Iniciei as investigações embaixo de uma formidável castanhola ao lado de um exuberante e centenário cajueiro que reside no (IEC), desde sua época de construção. Nas sombras das árvores, cautelosamente fui recebendo os relatórios, projetos e documentos de Clayla do Nascimento da Cunha, agente administrativo e arquivista do Instituto. A cada segunda-feira, era marcada visita com a senhorita que aos poucos fora me entregando os documentos para serem analisados e redigidos, podendo extrair o que achava interessante e o que poderia capturar daquelas folhas amareladas.

A primeira vez em que pude entrar no arquivo havia três caixas pretas lacradas com o nome em letras garrafais: CEFAM. Criei uma expectativa – caixas pretas?! O que poderiam me dizer àquelas caixas?

Ao abri-las, porém, deparei apenas com ofícios, solicitações de compras de material de uso escolar, de limpeza, permanentemente, de escritórios. Tudo, porém, não foi bem assim. Para conseguir acesso a todo o material documental, precisei usar estratégias metodológicas de conquista com a arquivista do IEC e iniciei por meio de conversas, risos e revelações.

Primeiramente, comprei um presente para a arquivista. Uma toalha de boa qualidade embalada em uma caixa com gavetas douradas cravadas com seu nome em alto relevo. O que este presente poderia fazer nesta pesquisa? Revelações do arquivo “morto” do IEC?

Ao entrar na intimidade profissional da arquivista, pude perceber um sujeito histórico-social cuidadoso, cauteloso e metódico em suas ações; ações estas de porteira, guardião da chave enigmática que poderia revelar segredos inimagináveis, ou até, talvez, de quem pudesse interpretá-los incansavelmente. O presente já referido não foi um mérito de premiá-la, mas, de garantir a minha entrada no mundo secreto, amontoado de mofo e ácaro do arquivo do Instituto de Educação do Ceará.

O começo foi difícil, pois ela com suas qualidades profissionais, possuía um zelo e certa introspecção com relação a minha pessoa. Esta dinâmica não era apenas comigo, mas também com os documentos; tinha que olhá-los de longe, pelas suas pequenas e finas mãos que os agarrava como amuletos raros. Eram documentos frágeis, antigos como papiros, que deslizavam em seus dedos e eram apenas capturados pelo meu olhar. Só podia olhá-los; como faria então, para tocá-los, lê-los, ou analisá-los? Esta estranha pergunta pairava em meus pensamentos e sentimentos, na certeza de que teria que fazer alguma coisa. Devia entrar em sua intimidade pelas beiradas, aos poucos, devagar, mas caminhando.

A cada início da semana, conhecia uma pessoa diferente, mais solta, mais entregue, receptiva, que buscava e procurava trazer os registros o dos quais precisava.

Os pensamentos borbulhavam e apontava um só alvo, um tiro certo. Tinha que conquistar sua confiança, entender seu comportamento, perceber nas entrelinhas suas nuances. E para isso minha paciência foi posta à prova e o meu “Just in time” guardado no canto secreto. A cada movimento, a cada dia ficava preocupada e me perguntava se estava no caminho certo para a realização do objeto de pesquisa.

Mais de que vale uma pesquisa que retrate o cotidiano de jovens normalistas que viveram práticas de homoerotismo em regime de tempo integral em meados da década de 1990, num curso de formação de professores numa escola tradicional de formação pública em Fortaleza seria fácil? A dúvida do caminho, do que poderia encontrar, do que poderia dizer? Se já soubesse, então para que pesquisar? Como anota Martinho Rodrigues,

A boa investigação deve situar-se na encruzilhada do saber com o não saber. A via do conhecimento, trilhada com orientação, é uma busca a ser compreendida, que passa, com efeito, pelo caminho do não-saber, do desconhecido, território a ser desbravado (2007, p.5).

Com o tempo, iniciei a estreitar laços com a arquivista e a conversa de intimidade foi derivando para o aspecto familiar, da moda, da profissão e ela foi cedendo e comecei a ter acesso a eles.

Em relação aos documentos que Clayla me entregava a cada semana durante a pesquisa de campo, quantos deles eram descartáveis e importantes ao mesmo tempo. A cada encontro de passagem com os documentos podia extrair algo novo, algo inusitado, algo estranho, até naquele que ontem achava descartável poderia em outra visita encontrar marcas diferenciais para minha pesquisa. Havia documentos que apenas diziam datas, palavras, notas ou assinaturas que significavam uma alusão a minha pesquisa. Um risco, uma folha amassada, um retrato, eram pistas que falavam algo para amadurecer minhas idéias de registro.

A pesquisa documental é a que se vale, se não unicamente, pelo menos básica ou predominantemente de documentos como fontes de informação. Por documentos entendem-se não apenas papéis oficiais, autenticados ou assemelhados. Um texto como carta particular pode ser um documento histórico. Uma fotografia é um documento de que se valem antropólogos e pesquisadores forenses. Uma fita gravada é um documento. Logo, documento é uma fonte material de informações. A materialidade do documento não se restringe ao papel. (RODRIGUES, 2007, p. 45).

Nesta caminhada de análise documental, para adquirir intimidade com eles, pude perceber seus traços, suas marcas, encontrar detalhes tão preciosos, tão silenciados.

As fontes revelaram a cada encontro aspectos (des)favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa e pontos que constituíram entraves. Apesar de todo meu esforço e empenho, notei que às vezes estavam regredindo e vários foram os obstáculos que impediram a realização dos passos por mim programados.

Creio ser válido realizar pesquisa com um cronograma de execução dotado de atividades, porém, no meu caso não me auxiliou. A cada visita, ou encontro com a pesquisa era uma dinâmica diferente, era um momento singular, uma descoberta única e particular.

Precisava filtrar as informações colhidas e procurar uma metodologia adequada que confrontasse as entrevistas das alunas e professores com os documentos oficiais.

2.1 A implementação do CEFAM: encontros de passagens com as fontes documentais e orais

Em análise aos documentos de fontes primárias notei claramente nos artigos e decretos publicados na época um indicativo de reformulação do Ensino Médio, valendo salientar, em especial, a proposta da reforma, que continha dupla finalidade - encaminhar para as universidades e preparar para a vida profissional.

O MEC, contudo, em seus estudos e pesquisas pedagógicas e avaliativas, por meio de sua SEPS/COES, verificou a baixa qualidade no ensino público, as péssimas condições de funcionamento das escolas públicas, as altas taxas de evasão e repetência, os elevados índices de professores sem habilitação específica, os cursos noturnos precarizados, distanciados e desvinculados do saber efetivo de seus alunos e professores, bem como ínfima eficiência do curso Normal na instrumentalização do aluno para o exercício competente do magistério de 1ª a 4ª série.

A identificação de tais problemas contribuiu para a urgência da implantação do projeto CEFAM, que buscou promover uma formação integral de professoras, para que, em sua bagagem, pudesse mesclar teoria e prática como elemento formador.

O CEFAM, portanto, deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política, comprometido com o social, capaz de responder adequadamente às necessidades da escola de 1º grau e do pré-escolar, para que essas escolas possam atender satisfatoriamente às novas demandas exigidas pelas camadas populares, em sua maioria clientela da escola pública baseando em uma formação de tempo integral que busque o convívio para a construção do processo ensino-aprendizagem (CAVALCANTE, 1994, p. 62).

Para Pimenta (1997, p.17) o CEFAM, surgiu nos anos 1980 como projeto nacional alternativo à Habilitação Magistério. Era uma escola que declarava a intenção de “formar um professor capaz de transformar o meio social”.

O CEFAM foi uma tentativa de estabelecer discussões acerca da problemática dos cursos de habilitação ao magistério, focalizando a busca de opções para superação de fragilidades no ensino normal. Segundo o discurso oficial, o objetivo central do CEFAM, como anota Cavalcante (1994, p.95,96), era:

Recuperar a especificidade dos cursos de formação para o magistério; colaborar para suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais; oportunizar aos alunos, trabalhadores e demais um curso de formação de professores de boa qualidade; e atender a política de ação e diretrizes da Secretaria de Educação.

Para analisá-las, percebi a importância aos dispositivos de controle em que os discursos eram produzidos, por meio dos quais neles eram validados, onde novos adeptos eram conquistados, mobilizados, neutralizados ou até mesmo persuadidos.

Para Foucault (1996, p.9), “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Capturando dados de subsídios históricos em registro das atas do IEC datadas de 1991, estas relataram a mesma retrata várias reuniões com o corpo técnico e docente do IEC que estavam preocupados com a crise por que passavam a escola pública. Por isso, resolveram aceitar o desafio, do então governador Ciro Ferreira Gomes, de melhorar a qualidade de

ensino do Instituto de Educação do Ceará, mediante a reforma de ensino: “ESCOLA PÚBLICA: REVOLUÇÃO DE UMA GERAÇÃO”.

Um dos critérios desta reforma de ensino do 2º grau do Governador foi o decreto nº 28.089, em 13 de janeiro de 1991, elaborado juntamente com a Secretaria de Educação do Estado que contava, nos autos dos documentos, que:

O Governador do Estado de uso de suas atribuições e considerando a necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil cria os Centros de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério e dá providências correlatas.

Logo após o decreto, foram ouvidos novamente os técnicos, professores e alunos, para saber o que eles achavam do ensino que estava sendo ministrado no IEC. Em registro da ata de reunião datada em 22 de maio de 1991, todos afirmavam a mesma coisa: “O ensino está péssimo, alunos desestimulados e professores sem compromisso”.

Em consequência disto, a Congregação da escola foi convocada para que todos juntos pudessem tomar uma resolução: “Criar uma comissão para encontrar caminhos que tirassem o IEC da situação em que estava”. Para tanto, foi escolhido, na reunião de Congregação (ata datada no dia 17 de outubro de 1991), um grupo de oito professores que deveriam estudar e encontrar estratégias de melhoria da qualidade do ensino no IEC para o ano de 1992.

A Comissão apresentou à Congregação um projeto que propunha o seguinte:

A criação do CEFAM, como caminho mais adequado para tirar o IEC da crise e revitalizá-lo, já que o Projeto CEFAM, desde 1983, já vinha sido testado, com apoio do MEC, em algumas Unidades da Federação como alternativa no redimensionamento da Escola Normal (Ata, 29 de outubro de 1991).

É importante compreender que este programa já estava em curso com registro de experiência exitosas no Estado de São Paulo, desde da década de 1980 e sua implementação nos estados do Nordeste em meados de 1990. Foi lançado com o objeto de intervenção constituído, orientação político-pedagógica validada e sedimentada, em que agentes deveriam ser credenciados para implementá-lo.

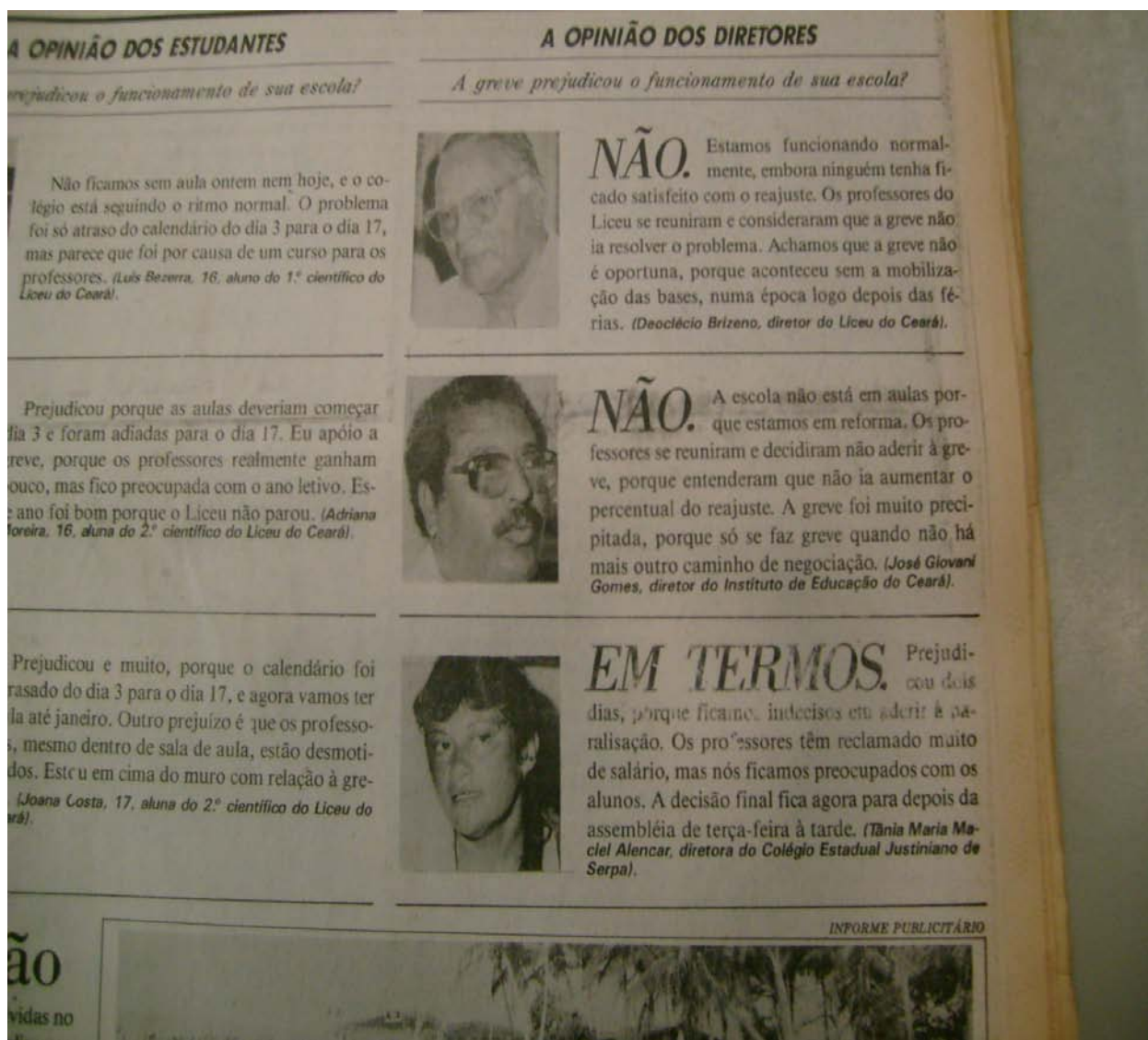
Não se sabe se a operacionalidade do projeto foi uma decisão política de cima para baixo, ou uma tomada de decisão efetiva dos professores e alunos. Percebe-se uma obscuridade nos documentos e nas páginas desta história que configura uma satisfação do corpo docente ao recebimento do projeto como proposta pedagógica e curricular para 1992. Havia, entretanto, um contratempo de decisões político-econômicas, configurando este contexto. Em pesquisas no jornal *O Povo*, capturei que os professores do Estado naquela época estavam insatisfeitos e já se organizavam para deflagração de greve.



Fonte: Jornal: O POVO, 19 de fevereiro de 1992: caderno p.9A

Quando me reportei aos agentes credenciados, quis retratar que a comissão formada era composta por cargos de confiança do Estado, reforçando ainda mais minhas

inquietações sobre o movimento de militância organizado pelos os professores do IEC. Minha pesquisa, entretanto, possui outro foco, mas, registrei este momento de passagem que percebi nas entrelinhas documentais quando na fala do diretor em entrevista com O Povo ele afirma que o IEC não está em alerta de greve do corpo docente, mas sim passando por uma reforma para o recebimento do Projeto.



Fonte: Jornal: O POVO, 18 de fevereiro de 1992:caderno p.11A

Voltando à análise documental, em novembro de 1991, por meio do ofício de nº034/91 – DILIE/DAE, o IEC recebeu a autorização da SEDUC para começar, imediatamente, a viabilização da implantação CEFAM para 1992, este ficaria sob a orientação técnico-pedagógica do “Departamento de Programação e Acompanhamento Pedagógico – DPAP – da Diretoria de Desenvolvimento Curricular (DDC)”.

Vejamos alguns trechos dos documentos do DDC que falam da criação do CEFAM no IEC:

Integra-se a Secretaria de Educação ao Projeto do Ministério da Educação, do qual já fazem parte outros Estados, para a criação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério – CEFAM. Com o objetivo de tornar a escola normal uma agência de formação, aperfeiçoamento e atualização de professores, visando melhoria da qualidade do ensino público das séries iniciais e pré-escolar. Será implantado no Ceará, em 1992, o primeiro CEFAM, no Instituto de Educação; a escolha se deveu ao fato de tratar-se de uma escola tradicional, cuja estrutura física comportaria às mudanças necessárias ao seu bom funcionamento, bem como à potencialidade de seus recursos humanos, que permite a viabilização das ações transformadoras(1991, fl.03).

Como dispositivo de cooptação de adeptos e de unificação programática, o discurso do Instituto feito espaço de instalação do CEFAM, foi interrogado e analisado pelos representantes da SEDUC sobre o projeto. Neste discurso, as referências à importância da educação, que constavam na justificativa do Projeto CEFAM no IEC realizada pela comissão de professores para sua implementação, diziam:

Considerando que somos uma Escola Centenária que prepara profissionais em educação para o magistério de 1º grau, com muitos anos de história a serviço da juventude cearense, com mais de cem anos de riquezas colhidas no tesouro da experiência realizada por tantos homens e mulheres generosos, propomos para 1992 um novo modelo pedagógico para o IEC, o CEFAM. (1991, p.03)

Notei que este registro no projeto articulou um entusiasmo pela educação que perpassou como modelo salvaguardista de soluções e males do IEC. Passou a ser trabalhado como *slogans* que unificava ideias e atitudes de um movimento histórico, social e político em meados de 1990.

O projeto CEFAM, elaborado pelos professores da Comissão, apresentado ao MEC e a SEDUC, tinha como objetivo:

(...) humanizar, personalizar, socializar e dinamizar todas as potencialidades do ser humano, afim de que o educando da escola pública possa tornar-se uma “Pessoa humana” com identidade própria, mas social e política (1991,p.02).

Este entusiasmo pela educação possibilitou compreender nos debates educacionais promovidos pela Congregação de professores os fundamentos do CEFAM, constando no

projeto a fonte embasadora: “(...)uma filosofia clara e objetiva que indique o tipo de homem que desejamos formar e o tipo de sociedade que desejamos construir”(1991, p.05).

Tal compreensão tinha como uma de suas consequências principais a recomendação de que o estudo de tempo de regime integral para formação de professores seria uma reestruturação significativa do sistema público de ensino do 2º grau normal. Não seria possível dissociar as medidas do decreto-lei que preconizou as práticas mediante as quais a educação vinha sendo configurada como peça estratégica de organização social do modelo imposto.

Com efeito, estabelecido o projeto que possuía currículo integral em dois turnos, sendo que, no primeiro, o ensino de matérias didáticas e pedagógicas foi priorizado e, no outro turno, ocorreu o desenvolvimento de atividades de aperfeiçoamento curricular (danças folclóricas, musicalização, teatro, artes plásticas, francês) e estágios supervisionados. O MEC deu o suporte econômico, liberando recursos e procedendo à captação financeira do projeto, como: bolsas de estudo, livros, fardas escolares, alimentação, vales-transporte e material escolar às alunas. Para os professores do Instituto de Educação envolvidos com o Projeto, foram oferecidos cursos de capacitação para a realização do planejamento pedagógico. Em contrapartida, a Secretaria Estadual de Educação Básica ficou com a responsabilidade das condições de infraestrutura, como: espaço físico, salas de aulas amplas, banheiros com duchas, biblioteca e cozinha industrial.

Muitos destes suportes, porém, ficaram nos papéis: resoluções e documentos burocráticos, pontilhados de entraves que limitaram sua atuação, sobretudo, pelos poucos recursos destinados a financiar a execução e operacionalização do projeto de formação de professores que foi desenvolvido pela parceria MEC e Secretaria Estadual de Educação Básica, bem como pela descontinuidade administrativa, presente nos diferentes níveis da administração educacional.

Cavalcante (1994) ressalta os impedimentos à sua concretização, quando expõe seu depoimento de quem vivenciou todos os entraves da sistematização e desenvolvimento da ação.

O projeto CEFAM, como alternativa pedagógica ao redimensionamento da escola normal, é uma proposta político-pedagógica que nasceu sob a égide da participação e da responsabilidade compartilhada, mas que encontrou no desconhecimento dos dirigentes e nas arbitrariedades dos poderes instituídos, nas diferentes esferas educacionais, os seus maiores algozes (p.88).

O esgarçamento das fronteiras entre os campos discursivos suscitou impasses e descobertas no processo da pesquisa com repercussões nos estudos realizados.

Nas entrevistas realizadas com os professores sobre o CEFAM, acerca de suas lembranças, análises de como foi o projeto, notei informações discrepantes, discursos decorrentes dos testemunhos; se bem que, com este contato, também houve discussões distorcidas, que me fizeram desconfiar do cotidiano da escola em toda a sua complexidade, alinhavando documentos e discursos que apresento neste capítulo.

A entrevista realizada com o professor WT de didática em relação ao CEFAM diz que:

Comecei no projeto como professor de didática, e terminei como coordenador pedagógico. Lá, na época foram muitos impasses encontrados pelo o caminho. A verba não era suficiente para atender a demanda. Lembro-me que era difícil segurar as meninas, pois, não tinha almoço, ou merenda; por meses tínhamos que liberar mais cedo. O único problema era completar a carga horária, mas, conseguimos completar a carga horária exigida. Quando o dinheiro chegava, era bom demais. Fazíamos de segunda à sexta até às 9h da noite e aos sábados pela manhã. Eram gincanas, atividades de estudo dirigidas, esportes, ensaios da banda, apresentação de teatro, danças folclóricas para os pais, aconselhamento, palestras contra as drogas e tudo mais. Tudo o que podia fazer era feito, tudo mesmo, Conseguimos ir até o final. Para mim a experiência foi gratificante, pois, nunca fui coordenador, aprendi várias coisas burocráticas e a lidar com as diferenças, pois quando você é professor você dá sua aula, mas quando você é do grupo gestor você precisa de um feedback dos professores. Você está em outra posição, é diferente. Eu gostei do projeto(risos). Não posso falar mal, eu era o coordenador. Que pena que não pudemos continuar pela falta de recurso.

Já na entrevista com o professor de história GM, ele expressa:

Eu não estava no início da implementação do projeto. Eu vim depois. Estava afastado na época. Lembro-me quando cheguei aqui encontrei inúmeros problemas. O diretor se sentia o máximo, achava que era o dono da escola. Ele tinha uma forte influência na Secretaria, pois a mulher dele era chefe de gabinete da Secretária de Educação. Achava que podia mandar em tudo, ele era muito autoritário. Outros problemas que nós enfrentamos no CEFAM foram à falta de recursos. A gente queria trabalhar, sair daquele marasmo, trazer sangue novo pro o IEC. Os professores que estavam aqui de duas uma: uns eram cargos de confiança e a grande maioria que estavam aqui estavam cansados, com raiva, desestimulados, muitos já iam se aposentar. Muitos deles fugiam ou nem apareciam no curso de

formação. Batia o ponto e escapulia. Há! Aqui não tem jeito. Professores que não querem nada, que não tem compromisso, que não está aí pra nada.

Na entrevista com o professor de Matemática JC, ele acentua:

Este projeto não aconteceu. Não teve curso preparatório de Formação para os professores. Eu mesmo nunca participei de nada. Minha filha, eu dava minha aula e ponto final. Aqui não tem jeito. Graças a deus que estou bem pertinho de me aposentar. Estou cansado, não vejo à hora de voltar pro meu interior, meu sertão, pra minha roça. O CEFAM não deu certo. As meninas ficavam por aí, soltas, sem almoço, sem freios, ninguém que pudesse olhar ou cuidar delas.

Perguntei o que isto explicitava: “Sem freios”? Ele disse: - Fazer coisas indevidas por aí. Continuei minhas indagações: O que seriam estas coisas indevidas? Ele não me respondeu e mudou de assunto.

Este é um dos pontos de partida mediante o qual procurei analisar os discursos que permaneceram ou que pairaram nos flagelos de silêncio das frases, documentos e melodias de palavras, partilhando inquietações: como entrelaçar teoria metodológica sem segurança proveniente da crença nos sólidos arcabouços teóricos? Como aliar o rigor à ausência de rigidez? Há espaços para a imaginação e a intuição no esforço investigativo que não se confunda com aligeiramento de reflexão teórica? O que significa em minha prática de pesquisa interpretar abandonando a ilusão de alcançar “a verdade”? Qual o lugar da subjetividade? Do discurso? Das microrrelações de poder? E têm lugar, espaço, fronteiras estas relações? O que o professor falava “sem freios”?

Foucault (1996, p. 35) nos alerta para o fato de que:

(...)rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas(diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrições prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

Anunciar estas questões que pontuou dúvidas, não constitui exercício cujo resultado pretendido seja a exposição de análises bem arrematadas. Revelaram de certa forma medos de sucumbir certezas. É uma frase inconclusa, assim como a viagem que empreendi

através do CEFAM. Aliás, nenhuma viagem acaba quando retornamos ao ponto de partida: continuam as lembranças, a saudade ou o desejo de retomar os próprios passos.

Realizar pesquisa não foi uma tarefa simples, como disse anteriormente, porém, pesquisar é uma viagem a território desconhecido e comecei a visitar em meio a uma tormenta, pois pesquisar é um esforço de entender e analisar as fontes encontradas que de algum modo revelaram o que deveriam ser e os esconderijos que nas entrelinhas poderiam falar mais com quem estava à mostra.

Visitar este tema pela flecha do túnel do tempo exigiu de mim uma trajetória diferente daquelas feitas por certos viajantes que têm uns roteiros preestabelecidos, que obedecem a certa detalhada descrição da programação, data de chegada estipulada.

No desembarque desta viagem não se sabe qual a rua a ser percorrida, as pessoas a serem entrevistadas, os horários que estão planejados para não fugir ao previsto e não provocar transtornos.

Outros, com os quais me identifiquei, definiram apenas o destino: as múltiplas questões. Como o corpo docente pensava essas questões afetivas das alunas? Havia algumas elaborações racionais de juízo e disciplinamento sobre essas condutas? De que forma essas elaborações interferiam no trabalho de formação pedagógica? Os professores sentiram a necessidade de controlar e dirigir o significado da mudança? Em contrapartida, por conta desses acontecimentos, o CEFAM realizou efetivamente a formação profissional pretendida? Como as normalistas inseridas nesse conjunto estrutural de fatos e fatores deixaram a sua passagem por aquela instituição aberta à formulação de narrativas, na condição de pessoas “simples”, “normais”, capazes de demarcar o traçado de suas vivências reais, ou até mesmo de ilusões do dia-a-dia? Como foram estabelecidos códigos de convivências dessas alunas, em sua luta pela sobrevivência moral, permanecendo dignas, entendidas e úteis?

Selecionei atalhos, retornei, descansei, não cumpri a programação prevista nem obedeci ao ritmo de horários em função de minha curiosidade que a paisagem, o arquivo, os documentos, as fontes, os entrevistados, os corredores do instituto me despertaram.

Minhas idas e vindas às fontes documentais e orais foram compostas em diversas vozes polifônicas que atravessaram por múltiplos sentidos – polissêmicos – e, a cada nova leitura nas fontes, pude revelar ruídos perturbadores, vozes dissonantes ou ao mesmo tempo um silêncio eloquente a ser descoberto e dissecado.

Para tanto, o que encontrei nos documentos revelaram-me inquietudes e insegurança ao analisá-los, pois não entendia como eles se apresentavam tão explícitos e ao mesmo tempo tão ocultos.

No próximo capítulo pretendi analisar os documentos e os métodos punitivos nos regimentos disciplinares e como estas práticas punitivas perpassaram pela análise do discurso dos sujeitos que circularam o CEFAM e como eles falavam da (in)disciplina, corpo e panoptismo.

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo esteve imerso no interior *cefariano* em relações de poder e saber, que se implicaram mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, corpo e (in)disciplina, falar e ver constituíram práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder. Nesse sentido, o discurso ultrapassou a simples referência as “coisas”, existentes para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não puderam ser entendidos como um fenômeno de mera expressão de algo que apresentou regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais era possível definir uma rede conceitual que lhe era própria. Sugeri no próximo capítulo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residiram na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estiveram no próprio discurso e se impuseram a todos aqueles que falaram ou tentaram falar dentro de um determinado campo discursivo (Foucault, 1986, p.70).

3 FALAR DO OBJETO: (IN)DISCIPLINA, PODER E PANOPTISMO NO CEFAM

Não pretendo neste capítulo centrar a escrita nos mecanismos punitivos unicamente em seus efeitos ‘repressivos’, ou só em seu aspecto de ‘sanção’, mas recolocá-lo na série complexa de efeitos positivos que eles podem induzir, mesmo se à primeira vista forem marginais.

Antes de encaminhar uma das problemáticas de meu objeto de pesquisa, é importante apresentar uma precaução, sublinhada por Foucault (1997), sobre a análise do poder: o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns. O poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo. Nessa perspectiva, não se trata da questão de “quem tem o poder”, mas de estudá-lo no ponto em que se implantam e produzem seus efeitos reais.

Analisando os métodos punitivos e de vigilância nos regimentos disciplinares do ano de 1992 e 1993 do CEFAM, percebi que não são como simples consequências de regras de direito ou como indicadores de estruturas sociais; mas como técnicas que tiveram sua especificidade no campo mais geral dos outros processos de poder. Os mecanismos da disciplina como poder foram exercidos no CEFAM sobre “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2002 p. 117); o corpo que se tornou objeto e alvo de poder.

Para Foucault (1997), o poder em todas as sociedades está ligado ao corpo. É sobre ele que se impõem as obrigações, limitações e proibições. Daí surge à noção de docilidade, o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder.

No CEFAM o curso de Formação de professores era proibido falar durante a aula, tinha que sentar na posição correta, não podia levantar-se da cadeira, era preciso levantar a mão para falar, para dizer que precisava ir ao banheiro, não podia ir beber água o tempo todo, durante as atividades não podia olhar de lado nem conversar com a colega (Relato da aluna Gomes).

Ao produzirem saberes, as normalistas organizaram um número de práticas que condicionaram (disciplinaram) a se relacionar com elas mesmas e com os conhecimentos produzidos e reconhecidos como verdadeiros. Por meio deles, exerceram o poder, sujeitaram os outros a imporem as suas vontades/verdades. A produtividade deste poder, por sua vez, estava relacionada à capacidade do mesmo em inter-relacionar posições diferentes, economizando os "custos" de uma imposição violenta que explicitamente dominava, violava, violentava e obrigava.

Elas produziram diferentes arranjos (subjetivações), na medida em que era exercida, a proporção se reagia a ele, se resistia, tentara fazer valer outro saber, outra verdade, criara novas forças, que sujeitaram em função de outras argumentações.

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, quadricula-os; localiza-os funcionalmente (os espaços devem ser úteis para permitirem maior rapidez, habilidade, vigor e constância); e posiciona-os na série, na linha, na coluna ou na fila. Para conseguir ter um resultado satisfatório, utiliza recursos para o "bom adestramento", tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora (a penalidade) e o exame (FOUCAULT, 1997, trad.minha).

Já a disciplina é, no fundo, “o mecanismo de poder pelo qual conseguimos controlar no corpo social até os elementos mais tênues pelos quais chegamos a tocar os próprios átomos sociais, isto é, os indivíduos”. Técnicas de individualização do poder. “Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar seu rendimento, como multiplicidade suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde será mais útil” (...). (FOUCAULT, 1997 p. 58 e 59)

Portanto, a disciplina fixa, imobiliza, regulamenta, neutraliza os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas (IDEM, p.193).

Em um dos relatórios de registro de (in)disciplina no CEFAM consta que:

Teoricamente, a escola objetiva oportunizar a todos os alunos instrumentos que lhe possibilitem a apropriação de conhecimentos e uma atuação consciente no seu meio e ao seu tempo. Muito, no entanto, têm sido os obstáculos, exaustivamente identificados, analisados, avaliados e denunciados pelos educadores - entre eles, certamente, os mecanismos repressivos e disciplinadores da escola. Vendo que o

mesmo não está mantendo o bom funcionamento da vida escolar. (Relatório parcial de atividades desenvolvidas do CEFAM, 1993)

A disciplina produz uma forma diferente de exercer o controle (ou assujeitar o outro), pois, por meio dela, é possível "observar, comparar e controlar os rendimentos, as presenças e as ausências dos monocromáticos sujeitos-pontos: modelo panóptico de ver o todo permanentemente. O olhar disciplinador está sempre atento, olhando para cima e para baixo, intervindo continuamente, é perseverante, conseqüente, cotidiano e sistemático. É, acima de tudo, vigilante". (cf, FOUCAULT, 1997)

O aparelho disciplinar perfeito, segundo Foucault (1997), é aquele que é capaz de ver todos e tudo com olhar único. Ao olhar, vigia, e a vigilância é um operador econômico decisivo, é uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar.

A formulação que aqui proponho destes diferentes tipos de vigilância a que me refiro – “repressora, disciplinadora e tecnológica” – está, por um lado, diretamente relacionada ao exemplo de espaço escolar - CEFAM. Por outro lado, está relacionado à necessidade de que se faça uma reflexão sobre as ações desenvolvidas para “aprimorar” o controle não só do Instituto, mas também nos outros locais públicos e privados de convivência social das normalistas. Sobretudo porque estas ações (in)visíveis justificam e ampliam o exercício indiscutível e indiscriminado do controle.

Portanto, independentemente do modo como a vigilância foi operada – de forma repressora, disciplinadora ou tecnológica – ela teve por função esquadrihar os indivíduos em tão bem fechados e “especialísticos” – mesmo que muitas vezes imaginários– quadrículos sociais, culturais, políticos, profissionais, espaciais, temporais, fazendo, cada vez mais, com que não seja necessário exercer sobre estes mesmos indivíduos o controle visível (violento, autoritário, antidemocrático, mais fortemente hierárquico). Isto porque, um espaço economicamente vigiado – onde cada um e todos sabem exatamente o lugar que ocupam as possíveis atitudes a serem no caso do espaço *cefamiano*, particularmente, quanto mais foi organizado, distribuído, delimitado, previsto, quanto melhor determinadas foram suas ocupações e funções, menor seria o exercício do controle externo, arbitrário, totalitário, único e unilateral.

Tínhamos que ir ao banheiro. Este era o único lugar que podíamos fazer algo. A CL diretora da escola colocava duas mulheres na porta para vigiar. Geralmente era a servente ao a auxiliar de merenda. Não adiantava nada. Fazíamos o que queríamos. Namorávamos e espiava o corpo nu uma das outras com desejo, prazer, ciúmes, posse e amor. Nos masturbávamos. Sentimos o cheiro uma da outra. Era perigoso, prazer.(Relato de Gomes)

Ao analisar o espaço escolar do CEFAM, é interessante perceber o tipo de vigilância que se exerceu em determinados locais e como o exercício do controle foi mudando, "se modernizando", "evoluindo" (ou melhor: como as ações repressivas "suavizaram-se" e aumentaram os mecanismos de controle tecnológicos).

Após várias reuniões com a comunidade escolar a Congregação de professores do CEFAM deverá apresentar no prazo de sessenta dias conforme os dispositivos legais inseridos no presente regimento o Serviço de Apoio Operacional gerenciado por um responsável a ser indicado pelo Diretor Administrativo o cargo de coordenador disciplinar que terá como responsabilidade pelo o adequamento do cumprimento das normas disciplinares do CEFAM.(Ata da reunião de fevereiro de 1993)

Por tudo isto, e apesar disto e dos tantos outros problemas e críticas entre os professores, pais e núcleo gestor sobre os comportamentos e condutas indisciplinadas das normalistas que o Instituto (como espaço e tempo) permanentemente conviveu, muitos professores afirmaram em seus relatos que pensaram até em "eliminá-lo completamente, finalizar o projeto antes do tempo, pois não estava funcionando como explicitamente desejaram. (...) porque ainda nele existem as evasões, as repetências, os castigos, as ausências, as necessidades contínuas e as faltas graves".

Parafraseando Foucault (1997), talvez esta aparente "utilidade" do CEFAM possa ser facilmente observada, se considerar o seguinte: quanto mais escolarizados formos, mais indisciplinados existirão; quanto mais indisciplina houver, mais desorganizada (despolitizada, mal educada, indisciplinada) será a sociedade e mais necessidade e vontade de disciplina ter-se-á; mais aceitável e desejável, então, será o Instituto e o sistema de controle (in)disciplinar?

A existência deste pequeno perigo interno permanente [a indisciplina] foi uma das condições de aceitabilidade deste sistema de controle. Outra condição de aceitabilidade poderia ser pensada, citada, enumerada, postulada. Talvez a lista jamais acabe. Ou delas eu pudesse falar muito mais.

3.1 A análise do discurso do poder no CEFAM

O corpo, a sexualidade é objeto de alterações e disputas de discursos construídos ao longo da história, e um dos aspectos a destacar é o campo do discurso cristão. Para esse discurso, o homem e a mulher são dois pólos, um superior, outro inferior, marcados pelo signo do sexo, da sexualidade, da reprodução, cada um com o seu papel, segundo a sua “natureza”, dotada do selo divino. A heterossexualidade é como norma vinculada às relações assimétricas entre os corpos sexuados que estruturam o imaginário ocidental ordenado às práticas e relações do discurso, onde o pecado é provocado e alimentado como mecanismo de controle perante o prazer, a carne, o corpo.

(...) a um recentramento geral do pecado da carne no corpo. Não é mais a relação ilegítima, é o próprio corpo que deve estabelecer a diferença. É a partir dele que a questão se coloca. Digamos numa palavra: assistimos o aprisionamento da carne no corpo. A carne, o pecado da carne, era antes de mais nada a infração à regra da união. Agora o pecado da carne mora no próprio corpo. É interrogado o corpo, é interrogado as diferentes partes do corpo.(...) É o corpo e todos os efeitos de prazer que nele têm sua morada, é isso que deve ser agora o ponto de focalização do exame de consciência ao sexto mandamento bíblico. (FOUCAULT: 2002 p.238 e 239)

Para Louro (2003), este jogo perverso dos discursos nas práticas sexuais vem ganhando “o natural – reprodutivo” com o marca do humano, resultando em uma sociedade moldada pelo sexo. De forma gradual, a sexualidade presente nos corpos vai sendo censurada, limitada, definida, esboçada em perfis cada vez mais restritos, sempre se acentuando que só é aceita e válida em cima da procriação.

Foucault (2005) considera que o mundo moderno é regido por dispositivos da sexualidade, ou seja, uma rede de investimentos políticos, econômicos, institucionais, científicos, religiosos, jurídicos e educacionais que trazem ao centro do social o sexo e a sexualidade.

Sujeitar-se mediante um corpo sexuado é uma das atitudes mais comum na era da Modernidade, é aceitação total das instituições, do social. É o desenvolvimento individual nos perfis definidos pela sociedade entrelaçadas nas microrrelações de poder.

O campo de micro-poderes oriundo próprio relações sociais cria o corpo ao anunciá-lo sexuado, ao fazer de sua constituição biológica um fator natural. O que o

poder cria é a importância dada a este fator corporal, é o sentido que lhe atribui de revelador, de catalisador (FOUCAULT, 2007 p. 77).

Pressupõe nestas relações de poderes uma latitude de ação do corpo dentro dos moldes, valores e comportamentos constituídos socialmente, no caso da experiência, *cefariana* das normalistas no dia a dia, assumiram e traduziram representações e imagens adquiridas: a repetição dos mesmos gestos e o controle dos desejos.

A sexualidade, o corpo no espaço CEFAM constituíram-se em conceitos que puderam relacionar a um dispositivo histórico-social, não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldades, mas, à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, tudo isto, encadeou-se em todos os lugares e sujeitos envolvidos no projeto, principalmente com as alunas utilizando estratégias de saber e poder.

A sexualidade *cefariana* foi inserida em um universo de símbolos, signos, conceitos, normas, padrões etc, relacionadas com palavras, imagens, ritos e fantasias com o corpo. As práticas de homoerotismo não se limitaram na busca incessante pelo desejo da carne e prazer. As jovens normalistas misturavam estas vontades e desejos numa coordenação e comando entre o fino prazer e a disciplinas dos corpos. Tudo era feito ou programado na busca do prazer efêmero. E, como posso definir práticas homoeróticas que eram conduzidas sem nenhuma finalidade e ao mesmo tempo direcionava prazer e paixão? Que práticas eram essas que despiam e mascaravam estas experiências?

A palavra experiência citado no texto foi fundamentada no que Larrosa afirma: A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. A experiência para Larrosa é a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; para sentir, sentir devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

De acordo com o relato de Santos a mesma afirma que:

(...) aquela cantada mudou completamente a minha vida. Fiquei totalmente envolvida, completamente apaixonada. Foi o único relacionamento que realmente vivi homoafetivo. Não morávamos juntas, porque ela tinha outra namorada. Dividiam a mesma casa. Eu acho que ela gostava de mim e eu a amava. Ela não me amava na medida em que eu a amava, essa era a diferença. Digo isso, pois permitia ela fazer várias coisas em mim, permitia que ela realizasse algumas penetrações com objetos na minha vagina. Ela sentia muito prazer em fazer isso em mim, eu deixava porque a amava e não posso ser hipócrita e dizer também que gostava. Fui amadurecendo e chegou um ponto que não queria mais aquilo para minha vida. Decidi romper. Depois de cinco anos a gente se separou e eu, não consegui namorar outras mulheres. Casei, tive dois filhos, mas continuo me sentindo sozinha. Às vezes não me entendo.

Foucault (2007) nos alerta para o fato de que o discurso alimentado ao corpo que se educa, que se torna disciplinado, libera dispositivos da sexualidade, gerindo práticas sexuais que se expandem, e que ao mesmo tempo se modelam e permanecem as mesmas. De fato, quanto mais corpos sexuados, mais performances sedutoras sentem as pessoas.

Até que ponto essa exuberância foi prazer, e até onde se tornou dever, para Santos, uma tarefa social? Até que ponto a disciplina nos corpos não exigia mais sexualidade, prazer efêmero, suspiros que prolongaram no poder da posse, da dominação, da compra, na multiplicação dos corpos?

Um dos meus argumentos foi que novos sujeitos do desejo não representou senão o contra-imaginário que abria suas asas, pronto para outros espaços de relações sociais, porém, como poderia mudar a realidade sem um novo espaço simbólico que traçasse, por sua vez, novas imagens dos corpos que ecoaram no CEFAM? Com que direito a sexualidade e a heterossexualidade, a homossexualidade definiram o sujeito do desejo? Com que direito uma norma ou um valor explicaram o corpo? E a partir de que vontade de poder/saber o desejo torna-se o eixo central do discurso sobre o corpo? Como destruir o labirinto que me faz girar sem fim no mesmo círculo fechado para poder entender estes significados? Tem significados? Por que eu os procuro?

Assim, a sexualidade e as práticas homoeróticas no espaço CEFAM foi um processo que ganhou forma consciente e cultural, pois se tratou de algo fortemente “atravessado” por escolhas morais e disciplinares que, na sala de aula, por exemplo,

geralmente mobilizou uma série de dualismos: saudável-doentio, normal-anormal (ou desviante), heterossexual-homossexual, próprio-impróprio, benéfico-nocivo etc.

Foucault (1997) revela a utilização de toda uma “tecnologia de poder” tomada em relação ao corpo. No CEFAM esta utilização foi significada nos corpos que deslizaram e escaparam não apenas porque foram alterados, mas porque eram objetos de disputas. Distintas instâncias culturais falaram dos corpos, afirmaram o que eles eram, explicaram-me, disseram como era, como devia ser e falar sobre a sexualidade, a vida e o prazer. Foucault (2007, p.95) afirma que: “nos últimos séculos mais do que nunca, se produziu um saber sobre o prazer e, simultaneamente, o prazer de saber – o sexo, a carne, o corpo foi colocado em discurso”.

Como um “saber” o corpo é construído. A marcação que sobre ele se executou no CEFAM cotidiano supôs investimento, intervenção. Processos que se fez ao longo da permanência de cada sujeito, de forma continuada e permanente dentro do projeto. Processos que foram articulados aos inúmeros discursos que circulam no espaço *cefamiano* e que possam ser compreendidos como pedagogias voltadas à produção dos corpos. Essa pedagogia, como retrata Louro(2003, p.17), são ordinariamente reiterativas das normas regulatórias de uma cultura: suas normas de gênero e sexuais, em especial. Elas não foram e nem serão, contudo sempre convergentes ou homogêneas. As normalistas foram alvos de pedagogias distintas, discordantes, por vezes contraditórias. Tudo isso tornou cada vez mais problemática a minha pretensão de tornar os corpos como estáveis e definidos no espaço *cefamiano*. Tudo isso faz cada vez mais impossível a pretensão de tomá-los como naturais.

As vontades, opiniões e pensamentos sobre a constituição do saber, do corpo, das práticas homoeróticas tornaram artifício básico de controle disciplinar do corpo e dos múltiplos dispositivos de saber-poder, exercidos de forma única e estatal, no CEFAM. “O poder estava constantemente nos controlando para conter nossa sexualidade, nosso corpo, nossa carne e a dos outros”.(crifo meu)

A sexualidade e o dispositivo saber/poder são demonstrados por Foucault (2007), onde o tema da escola está evidenciado na explicitação dos processos de subjetivação dos indivíduos/escolares que nela se encontram. É a partir dessa óptica, que a sexualidade é um terreno do conhecer e controlar, o que Foucault denomina de vontade de saber.

Pressuponho que a sexualidade se torna um dispositivo muito concreto de poder, pois se inscreve em todas as relações culturais.

Nas relações de poder no CEFAM, as práticas homoeróticas não foram o elemento mais rígido, mas um dos dotados fatores de instrumentalização de manobras, podendo servir de ponto de apoio, de articulação, às mais variadas estratégias de discurso “Esse saber científico se origina no poder, excluindo o outro, cria padrões do que é certo ou errado para deter o poder e “assistencializar” o poder normalizado”(Foucault 2007, p.48).

As concepções de sexualidade direcionadas ao homoerotismo no CEFAM variaram de acordo com a disputa de espaço e poder do grupo. O homoerotismo passou por um processo neste período que não foi implícito e sim explícito; as meninas exibiam e faziam questão de provocar e apresentar sua amoralidade e desvios de conduta, e isto é algo pertinente, porém não discutido na educação escolar, na sala de aula e sim pelos corredores do curso de formação de professores.

3.2A análise do discurso do corpo no CEFAM

Outro discurso que me intrigou bastante nas análises das entrevistas era como elas percebiam a construção de uma Pedagogia do corpo. Esta construção dos corpos, das carnes em estado de quadriculamento que fora vivenciada no CEFAM, retratou que entre muitos corpos ressignificou uma prática com diversas posturas e características diferentes e amorais e, afirmo, muitas vezes escapou do meu olhar, não dando conta de refletir sobre tamanha variedade das estruturas que permearam metaforicamente a elaboração destes corpos: alongados, encolhidos, leves, pesados, finos, grossos, magros e cheios. De acordo com a fala de Gomes,

A questão é que agente não consegue entender o por quê? De repente é uma coisa meio inata. Chega determinado momento da vida em que você começa a perceber que as meninas interessam muito mais do que os meninos. Você percebe que aquilo não é natural, porque o que aprendeu é exatamente o contrário. Só que, quando as coisas começam a acontecer, os envoltimentos, as experiências sexuais, o namoro, o gostar, não dá para fugir que nada está acontecendo. Eu me lembro que aos dez anos de idade, me apaixonei por uma menina, mas era uma coisa sem maldade. A

gente brincava de namorar. Com onze-doze anos eu gostava de meninos da escola. Aquelas coisas de começo de adolescência. O primeiro beijo de língua foi de um menino, mas acho que meu primeiro amor, já foi uma menina. Minha família veio para Fortaleza quando tinha uns quinze anos e fui fazer seleção para o CEFAM, queria ser professora e passei. Fiz amizade com uma menina que também era de outra cidade. Ao mesmo tempo, no IEC comecei a conhecer outras pessoas amigas das amigas que eram gays. Isso facilitou a minha aproximação com essa minha amiga. Era a primeira vez que ela também sentia atração por uma pessoa do mesmo sexo. Mas, eu tinha aquela coisa na cabeça. Achava que isso não podia acontecer. E quando ela se declarou, eu disse que ela ia esquecer o que ela estava sentindo tudo isso iria mudar. Estudávamos na mesma sala, e no fim, das contas, acabei me envolvendo. Nós começamos a namorar. Foi uma relação traumática, porque, primeiro, a mãe dela na época nos pegou e a família dela proibiu da gente se vê. Mandaram ela para o psicólogo. Depois de algum tempo, a minha mãe ficou sabendo. Não vou esquecer nunca na minha vida o que minha mãe me falou. Disse que na nossa família podia ter puta, galinha, mas sapatão, não. E que, se ela me pegasse com outra menina, arrebentava a boca das duas.

Quem conviveu no CEFAM presenciou um mundo de configurações diferenciadas com feições dinâmicas no qual o corpo se encontrou como ponto de referência, ponto que mudou com base nas experiências. É na experiência que ocorreu a (des)construção destas manifestações e desejos, tanto no âmbito familiar, pedagógico e institucional e, como viveu-se através e pela experiência, tal estrutura era sempre transitória, em formulação; ou seja, em um momento o discurso estava aqui, mas no outro não estava mais.

Atribuir funções de desejos ao corpo, em um ambiente de formação de professor, onde o professor devia ser formado para ser o referencial, o modelo a ser seguido. Como fazê-lo, então? Como entendê-lo? O corpo que implora para não ser desvendado, manter segredos, manipular poderes. Um corpo que se desmonta, se quebra. “O corpo é impregnado pelas ambições, exigências, disputas, equívocos, julgamentos, preocupações, ilusões. O corpo capta e armazena o lixo caótico como uma esponja absorvente”.(MONTEIRO: 2004 p. 13)

Em outra parte da entrevista, Gomes afirma que:

(...) Pode parecer meio estranho, mas tínhamos papéis distintos, tanto na escola, no nosso dia-a dia, quanto na cama. Sempre começava bem antes da cama nosso sexo. Com olhares, palavras, gestos, apertões. Quando ela fazia estes gestos na hora do intervalo, sabia que quando terminasse a aula íamos fazer amor. Podia ser no colégio ou no quarto dela. Dependia do dia. Mas, tinha dias que não queria namorar com ela. E sempre escolhíamos outra menina. Passávamos meses conversando, convencendo à menina a ir conosco. Tinha as vezes que dava certo, outras não. Quando dava certo o convencimento namorávamos e fazíamos amor às três. Ela gostava mais de olhar do que eu.

Os discursos da construção do corpo aqui referidos neste relato foram entrelaçados em relações sociais no território *cefaniano* que romperam e perpetuaram os acasos. Os relatos foram condizentes e trataram entre o real e o imaginário mundo simbólico, uma caixa de surpresa para a constituição subjetiva deste corpo que procurou a trilha, o caminho, a aresta, o desequilíbrio harmônico dentro dos espaços *cefanianos* burlando, regras e criando outras. Então, que mais importava para este corpo?

Para Nietzsche (2007, p. 107), propostas de mudança são corriqueiras em nossas vidas. Algumas são planejadas e executadas, porém a maioria vem em devir – mutáveis - nos provocando inseguranças. Sempre o novo nos convida a pensar que o velho é fácil, confortável. Estar nessa condição e permanecer nela me garante compreensão do agora – “Para o ouvido é penoso e difícil ouvir algo novo”.

O novo é inusitado, é o descobrir, o será, e o será é incerto, duvidoso, perigoso. Digo perigoso, pois o que não apalpamos em nossas mãos é invisível, apenas representativo. Para Nietzsche (2007, p. 127), “ É sempre necessário endireitar o que está torto? Tapar sempre qualquer buraco com qualquer estopa? Isso não pode esperar? O tempo não tem tempo?(...) O incerto tem também seus encantos.”

O novo me causa sensação de insensatez mediante os conflitos que se misturam numa teia de relações em ordem histórico-social que clamou pela necessidade da tentativa do buscar. Toda e qualquer novidade ao corpo para Nietzsche “gera uma disposição hostil e contrária. Nos processos mais simples as sensibilidades geralmente são dominadas pelos afetos, como o medo, o amor, o ódio”. (Cf. 2007, p. 107).

Ao fazer a pergunta para Santos sobre detalhes de sua intimidade ou prática homoerótica no CEFAM , ela respondeu sem titubear da seguinte forma:

(...) Agora vivemos a ditadura heteronormativa em nossa sociedade. Uma ditadura silenciosa que humilha que destroça que devasta a vida de milhões de pessoas. Eu mesma vivi uma bela história de amor no CEFAM e nunca mais. Não posso me omitir, não posso deixar de lutar a legitimação dos direitos homossexuais e das leis que contemplam dez por cento da população brasileira. Não posso omitir quando cerca de cem homossexuais são assassinadas anualmente no Brasil! Não posso me omitir quando temos centenas e milhares de homossexuais que são expulsos de casa por seus pais. Tampouco quando outros tantos jovens se matam por discriminação familiar. Não posso ficar calada quando vejo amigos e amigas serem espancados na rua pelo simples fato de serem homo e estarem em atitudes de carinho em público.

O caminho do corpo tratado neste relato se predispôs a andar e, às vezes, se manifestaram de formas diferentes, em formas de silêncio, em desejo de olhares, crepúsculos de olhares mudos que travam batalhas nos deslizamentos da construção do corpo. Perguntei para Santos sobre sua experiência homoerótica e ela discursou sobre o projeto de militância, de direito dos homossexuais, de lutas e de preconceitos, mas em nenhum momento respondeu à minha pergunta. Tentei retornar várias vezes e ela falava o mesmo discurso.

Percebi na fala de Santos a formulação subjetiva das relações que ela travou e experienciou no CEFAM. Foi um corpo que se entregou na difícil travessia de vida instável, mensurável corpo que delirou em espaços turvos de intranquilidade, que refugiou e deleitou seus desejos mais intensos, corpo enigmático que silenciou nas entrevistas, nos gestos, nos sentidos.

Corpo é algo de difícil explicação, um mistério. Há em nós uma curiosidade imanente que instiga a vontade da manifestação do desconhecido. Vivemos na incerteza, e ela nos proporciona o salto à frente. Viver é ser desafiado constantemente. (MONTEIRO:2004 p.13)

Para Nietzsche (2007), o corpo em seu sentido figurado e leviano goza nas multiplicidades de máscaras constituídas, causando sensações de segurança e defesa; com suspeitas de uma vontade de simplificar, deslocar, estruturar a aparência, a máscara, a capa.

Tudo o que é profundo ama a máscara. As coisas mais profundas têm mesmo um ódio à imagem e ao símbolo.(...) Há fatos de caráter tão delicado que convém encobri-lo e torná-los irreconhecíveis por meio de uma grosseiria. (...) Todo espírito profundo necessita de uma máscara. (NIETZSCHE:2007 p. 67 e 68)

Para as mais variadas máscaras e personagens do corpo constituídas no CEFAM houve espetáculos, dramatizações, gritos e impulsos que foram absorvidos, desencadeando válvulas de escape que se alimentaram paradoxalmente por um corpo que falou pelo silêncio que não era diretamente observável e, no entanto ele não era vazio; mesmo do ponto de vista de percepção, nós o sentimos, ele está lá, e estava na hora da fala das normalistas, no momento de cada entrevista e, para torná-lo visível, era preciso observá-lo indiretamente por método (discursos) históricos e críticas (des)construtivas.

Lembro-me que em uma das semanas culturais do CEFAM, levamos muita cachaça dentro das mochilas. A história que ficou foi que umas das mochilas se rasgaram e

a sala ficou com o cheio de Sapupara. Não tinha nada que tirasse aquele fedor. Um dos professores percebeu o entre e saiu das meninas. Por conta disso houve uma briga entre elas e suspensão de três dias. Briga por espaço, quem mandava mais. Briga de liderança Ninguém podia se meter. Ninguém era besta. Todas ficavam em silêncio. Não tinha lado. Se ficasse de um lado e outra saísse vitoriosa, você estava literalmente lascada. No final das contas foi outra líder que quebrou a garrafa de cachaça propositalmente para que elas fossem punidas e brigassem. Mas, tudo ficou nas entrelinhas, no silêncio, no anonimato até hoje. Eu sei disso porque fui eu que fiquei na porta vigiando para que ela pudesse quebrar a garrafa de cachaça. (Entrevista com Santos)

Orlandi (1997) anota que o silêncio do corpo não é vazio, o seu sentido, ao contrário, é o indício de uma totalidade “significatória” do corpo. Para tanto, o silêncio não está apenas “entre as palavras. Ele as atravessa por suas fissuras, rupturas, falhas, pressentindo um corpo anestesiado de silêncio e possibilidades”.

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou aquilo que é o mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante.(ORLANDI, 1997 P.14).

Com o auxílio do tempo e análise das entrevistas das normalistas percebi que elas diluíram no espaço e tinham um corpo a cada dia, a cada noite, a cada estação e situação. Foram tantas estruturas adquiridas e perdidas durante a passagem da vida das normalistas no CEFAM que não mais conseguiram perceber a mudança em alguns casos. O corpo se estruturou para conhecer e, em seguida, se desestruturou para se abrir aos novos aprendizados.

As ações corporais propiciam o aprendizado das categorias conceituais de nossa linguagem, porque damos sentido ao mundo quando mudamos o corpo no espaço. A experiência realiza-se em nós, e não entre nós e o mundo.(MONTEIRO:2004 p.86)

Pensar como elas representaram o corpo e tentar materializar em palavras e linhas nesta dissertação foi algo árduo, trabalhoso, penoso, embaraçoso, intrincado. A maneira como estou pensando, falando, escrevendo e sentindo pressupõe saberes ancorados em determinados referenciais teóricos e políticos; saberes que possibilitaram, permitiram e criaram esse meu olhar sobre o corpo, afirmando-se como uma construção histórica e cultural que, longe de ser inquestionável, era território de onde e para onde emergiram sempre outras e novas dúvidas, questionamentos, incertezas, inquietações nas práticas homoeróticas, indisciplinas e panoptismo.

Não existem respostas. Apenas um emaranhado de sentidos e representações que constituíram o corpo e das práticas homoeróticas *cefanianas*: estratégias, opção, passagem, destino, recusa, cansaço, emoção. Cada corpo volátil era a libertação da norma, da disciplina, da exclusão.

O corpo era sempre uma interpretação. A percepção que as normalistas possuíam do corpo dependia do olhar de quem via este corpo. E este “olhar” não dependia de uma jovem específica, mas de uma “estrutura”, de uma relação de “olhares”. Assim, o olhar interpretativo que uma normalista lançava sobre o seu próprio corpo dependia do olhar que a outra lançava sobre este mesmo corpo.

Este confronto de “olhares” na formação do discurso sobre o corpo constituiu relações de “poder”. Estes discursos, constitutivos de significação, produziram “saberes”. E estes “saberes” constituíram “disciplinas”, que visaram a exercer um controle sobre o corpo e, portanto, exercer poder sobre o corpo. Aliás, o corpo e as práticas homoeróticas *cefanianas* sofreram de uma forma muito dura a pressão do poder.

A constatação da relação entre o poder e o corpo não é uma originalidade de Foucault (1997), mas, a maneira como ele a enfoca é muito interessante e original. Antes de abordar esta questão, devo observar que Foucault (1997) entende o poder como dominação, no sentido da capacidade que o sujeito possui de conduzir a ação do outro ou de outros segundo o próprio interesse. Na medida em que um sujeito consegue fazer com que um outro faça algo, que normalmente ele não faria, e este algo beneficia o sujeito, então temos um exercício de dominação.

Tínhamos que ficar calada sempre que uma líder ponderava alguma situação. As meninas mais masculinizadas foram com certo tempo discriminadas e excluídas. Elas representavam explicitamente nossa maneira de pensar. Era uma exposição de nossos segredos. Necessitávamos de ser mulher e de estar com mulheres. Não de ser homens. (Relato de Santos).

Foucault (1997) está interessado em perceber o poder junto das pessoas em sua vida cotidiana e por isso ele analisou o poder como uma “malha capilar” de “micropoderes”, que se espalham sutilmente entre todos os indivíduos por meio de pequenas práticas repetitivas.

Os hábitos diários *cefanianos* repetidos de forma imperceptível foram lentamente adestrando os corpos das normalistas. Este “poder capilar”, como um poder central, espalhou pelos corredores *cefanianos* até chegar aos seus membros individuais. Não se tratou de um poder derivado de um poder maior, muito pelo contrário, de um poder que esteve na realidade mais concreta e cotidiana das normalistas. Era um poder que estava tão próximo delas que elas não tinham como evitá-lo, pois se exerceu sobre o próprio “corpo” das alunas, intervindo direta e materialmente sobre ele. Este poder significou o controle diário, sistemático, repetitivo e minucioso do comportamento cotidiano da subjetividade do corpo de cada uma delas.

Os dispositivos disciplinares utilizados na “vigilância” entre elas não se destacavam em punição física e violenta para exercer o poder, mas na punição simbólica, silenciada e de exclusão. A vigilância, por sua vez, se fundou em “saberes racionais e normativos”. Estes “saberes” sempre visou a eficiência, um maior conforto, a um prazer. Isto tornou a vigilância algo desejado e não algo odiado. Esta é a maior astúcia disciplinar gerada pelas meninas: o poder controlador passou a ser desejado como algo prazeroso.

Não vejo nenhum problema nestas relações de dominação. Precisávamos de um grupo de meninas que trabalhassem na vigilância. Havia um revezamento entre elas. Para termos um pouco de liberdade e acesso aos espaços. Não posso me retratar e falar pejorativamente sobre o CEFAM como espaço de exclusão e inclusão. Eu seria injusta com o que o CEFAM proporcionou a todas nós: experiências marcantes e significativas. Éramos adolescentes, cheia de vida, ânimo e vontade de perceber, pintar o mundo com nossas cores, com a maneira que acreditávamos. Não posso reforçar o discurso das companheiras que se sentiam inferiorizadas no CEFAM. Precisávamos daquele espaço e não íamos permitir perde-lo para ninguém, nem para nós mesmas (Relato de Alencar).

As vantagens dos “saberes racionais normativos” no CEFAM não podiam ser negadas, mas também não pude ignorar o objetivo desses saberes de produzir “corpos dóceis”; corpos submetidos a um regime de poder. “Esses métodos que permitiram o controle minucioso das operações do corpo, que realizaram a sujeição constante de suas forças e lhes impuseram uma relação de docilidade-utilidade, foram o que pude chamar de disciplinas” (C.F FOUCAULT, 1997, p. 118).

O objetivo de todas essas práticas é a produção dos “corpos dóceis” no CEFAM, a produção social dessa docilidade, foi o resultado do exercício de saberes e práticas de controle sobre o corpo, que indicaram a existência de uma economia política do corpo no CEFAM, “O corpo estava imerso em um campo político, sofrendo os efeitos dos poderes, e era marcado, investido e fabricado por elas” (crifo meu).

Esses efeitos se tornaram visíveis na vigilância exercida pelo o professor, pelo coordenador, entre elas ocorrendo um “adestramento” do corpo, que precisou aprender a comportar-se, movimentar-se, ser preciso e ter ritmo. Gestos foram fabricados, e sentimentos foram produzidos. Este adestramento foi resultado da aplicação de técnicas positivas de sujeição baseadas em saberes pedagógicos no CEFAM. O corpo tornou-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo fez-se dócil e submisso: o corpo só se tornou força útil se era ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (Foucault, 2002, p. 28)

Percebi, também, contudo, no CEFAM o conceito de espaço panóptico. De acordo com Foucault (1997) o espaço panóptico era,

(...)um espaço fechado, recortado e vigiado em todos os seus pontos. Nele os indivíduos estavam inseridos num lugar fixo, com os menores movimentos e acontecimentos controlados. O poder era exercido segundo uma figura hierárquica contínua, no qual cada um podia ser constantemente localizado, examinado e distribuído.

Nessa perspectiva, a forma de poder exercida no panoptismo *cefamiano* repousou, sobretudo no exame”:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia, e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1997, p. 164-165)

Portanto, a vigilância hierárquica sobre as normalistas permitiu a articulação de um poder com um saber, que se ordenou em torno da norma, do que é ou não normal, do que era correto ou incorreto, do que se devia ou não se devia fazer (FOUCAULT, 1997, p. 88).

Com base nessas relações do poder com o saber (idem) explicou-se como os efeitos de verdade do poder podiam ser produzidos nos discursos cefanianos.

Mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos, que caracterizam discursos educacionais específicos, isto é, aos próprios argumentos (p. 14).

Determinado discurso podia ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, mas também obstáculo, ponto de resistência ou de partida de uma estratégia oposta entre elas: “O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, outro, contraposto” (FOUCAULT, 1996, p. 15).

A disciplina organizada no espaço *cefariano* foi mediante a repartição das normalistas; controlando a atividade pelo tempo; especificando e generalizando por intermédio de uma vigilância hierárquica; organizando as diferenças através de uma sanção normalizadora e reproduzindo e produzindo saber pelo exame.

Por isso, não era aceitável pelo o núcleo gestor e professores que um projeto que contemplasse um curso de Formação de professores num espaço educativo e de referência pública em regime de semi-internato não promovesse uma educação e formação com pilares de formar professores gabaritados e qualificados ao mercado de trabalho. Era preciso regimentar, era necessário examinar e promover a disciplina das internas – quando se considerava que para educar era preciso isolar uma delas, mudar de sala, transferida da prática esportiva, etc. O princípio, hábito e valor para serem mantidos, necessitavam do isolamento para “transformar”, para “educar” as normalistas, mantendo a escola, essa noção de espaço transformador, em virtude das divisões internas e à ordem, (regimento de 1992 e 1993) por eles criado, por meio de seu caráter celular e serial.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 1997, p. 126).

3.3 A análise do discurso da (in)disciplina no CEFAM: intermédio dos documentos oficiais

Para levar adiante foi necessário realizar descobertas objetivas, como me arriscar pelos caminhos do “apenas imaginável”. Onde as camadas do sentido, ora seguindo por misteriosos meandros, que recuperava as fontes e as abrigava nos discursos das normalistas que afirmavam que o SOE era: “o sujo, o imundo; mais que o proibido, o interdito; mais que o violento, o terrível; mais que o doce e o sublime arquivo do SOE – Serviço de Orientação Educacional do IEC” – local de registro das condutas indisciplinadas das normalistas.

Um dos registros do SOE que pude capturar revelou que:

A aluna fulana de tal do primeiro quarto juntamente com outra aluna fulana de tal está suspensa por três dias de suas atividades no IEC por apresentarem comportamentos de intimidades em suas partes íntimas na hora do banho. As mesmas devem se apresentar com os pais ou responsáveis para os devidos esclarecimentos.

No primeiro regimento do CEFAM extrair algumas atribuições do orientador educacional afirmando suas atribuições legais era:

Elaborar e executar o PLANO GLOBAL do estabelecimento; organizar o prontuário dos alunos assistidos pelo SOE, e acompanhá-los no processo de avaliação e recuperação; manter os alunos informados das disposições deste Regimento, notadamente na parte relativa aos seus direitos e deveres; desenvolver nos alunos a compreensão do valor e do respeito à pessoa humana.(Regimento do IEC, 1992).

Para compreender um pouco o SOE procurei o regimento da escola para saber suas atribuições e funções. Deparei-me com dois regimentos específicos para o funcionamento do CEFAM. Um para o exercício de 1992 e outro que ficou até o final do projeto, mas, que fora elaborado com algumas modificações para o exercício de 1993.

Saliente, entretanto, que estes documentos apresentarei no decorrer do texto não foram por si só os próprios donos “da realidade”, mas vestígios de passagem de dispositivos de controle e ordem disciplinar.

Teoricamente, a escola objetiva oportunizar a todos os alunos instrumentos que lhes possibilitam a apropriação de conhecimento e uma atuação consciente no seu meio e ao seu tempo. Muito, no entanto, têm sido os obstáculos, exaustivamente identificados, analisados, avaliados e denunciados pelos educadores – entre eles, certamente, os mecanismos repressivos e disciplinadores da escola que não estão correspondendo em pleno funcionamento vigente. (Relatório e avaliação das atividades desenvolvidas no CEFAM, 1992)

É interessante frisar que as alterações no Regimento (1993) foram apenas nos artigos de: deveres e obrigações, conduta disciplinar do corpo discente, SOE e a criação do SAP – Serviço de Apoio Operacional, com um novo cargo para a escola - coordenador disciplinador.

O que mais me chamou atenção que o Regimento de 1992 para o Regimento de 1993 foi a única mudança ocorrida: a criação do cargo do “coordenador disciplinar “ pessoa que tinha a responsabilidade pelo o cumprimento das normas disciplinares do CEFAM”.

De suas atribuições funções que seriam:

Desenvolver nas alunas processos de aconselhamento; Manter a ordem da moral e bons costumes; Controlar o acesso da entrada e saída de pessoas e materiais; manter a vigilância do prédio e de suas dependências; auxiliar na realização dos campeonatos esportivos; diagnosticar, através de análise o verdadeiro sentido vocacional das alunas. (Regimento do CEFAM, 1993)

Uma das estratégias de vigilância traçada pelos professores foi a mudança do tal regimento, liberando dispositivos disciplinares durante o primeiro ano do projeto. Esses métodos para Foucault (1997, p.118) “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, as disciplinas”.

Esta regra de disciplina nesta relação de poder quadriculou uma latência do corpo e práticas homoeróticas no CEFAM dentro dos moldes, valores e comportamentos constituídos. Essa experiência, no cotidiano do CEFAM, no dia a dia, era assim traduzida na

reprodução das representações e imagens adquiridas: a repetição dos mesmos gestos e o controle dos desejos.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há de repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa-se 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. (FOUCAULT, 1997, p.123)

Este reconhecimento de práticas de homoerotismo no CEFAM registrados em prontuários foi inerente a uma tarefa investigativa que autorizou toda e qualquer interpretação de minha parte. Havia critérios que localizaram apertinência das interpretações?

Neste momento, de forma tangível, percebi que as ações estavam presentes em todas as produções discursivas entre os documentos e as fontes orais. Ambas foram operações interpretativas iniciadas pela eleição e enunciação de certos referenciais destacados por mim. Este diálogo que estabeleci entre os referenciais e as próprias fontes me permitiu destacar um conjunto de arranjos constantes e novos.

Argumento com esta hipótese pelo simples fato de não generalizar as fontes no processo de pesquisa. Não estou procurando verdades, apenas apontando um elenco de pistas, possíveis de situá-las, uma vez que o exame de documentos ou de entrevistas remeteu a uma ideia de quantidade dissolvida na possibilidade do ilimitado. É como se eu estivesse diante de um poço, pois, às vezes a sensação é sempre a de que teria sido possível mergulhar profundamente e descobrir novos ângulos de observação. Retrato-me assim não para liberar um discurso de angústias, mas, para perceber que inúmeras vezes que leio ou escuto o material, tive a impressão de que posso extrair algo novo, ou escrever outro texto, retirar o que acho necessário.

Estas invariáveis na análise do discurso passaram por conjunturas de interligação, adestramentos, mudanças, subjetivação, escolhas, movimentos que liberaram marcas de conservação e produções dos jogos discursivos.

Os discursos na maior parte do tempo se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos

diferentes tipos de discursos e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos. Digamos, em uma palavra, que são esses os grandes procedimentos de sujeição do discurso. O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?(FOUCAULT, 1996, p. 45).

Algum indicativo preliminar fortaleceu a pertinência desta busca e análise dessa multiplicidade de fontes, aliada a uma experiência de intervenção governamental que visava à mudança da realidade do Ensino Normal, que teve efeito impactante e, ao mesmo tempo, desdobramentos de experiências ao homoerotismo.

As formas de relacionamento e identificação desses momentos passíveis de análises que foi apresentado neste capítulo como ressignificação e memorização da implementação, dos documentos oficiais, das experiências que envolveram o “homoerotismo” na época do CEFAM por meio de vários tipos de fontes, significou-me dizer que, no âmbito da Educação, as várias mudanças de comportamento não representaram apenas o resultado de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, também envolveram a dimensão subjetiva do grupo, um modo sutil e cauteloso de interferir no comportamento íntimo dos sujeitos expostos, ligados a expectativas (a)morais.

Quando a princípio me reporto às questões (a)morais, destaco a natureza socio-afetiva da ação educativa, evidenciando que os indivíduos não mudam de uma hora para outra, já que tudo é provavelmente realizado por meio de vários processos culturais e sociais de interferência com o meio.

4 Sem lenço, sem documento, sem medo de ser feliz: homoerotismo, permissividade e devassidão no CEFAM

“Ser mulher e gostar de mulheres é ter gozo e prazer, é um estado de espírito, de choque, de sítio. É ter parte com o demônio, aprendiz de feiticeiro, é estar entre, no meio, começo e fim. É tudo o que se quer ser ou não ser, é só ser aquilo que está a fim de ser. Li esta frase e me identifiquei com ela”. (Relato de Alencar)

Nestas relações discursivas, quando a normalista afirmou que gostava de outra do mesmo sexo, as respostas foram complexas, pois como podia uma prática definir o ser? Se a pessoa dissesse “sou professora, sou médica, sou diretora”, estava expondo uma atividade profissional; se dissesse sou gorda, magra, pobre ou rica expressava um estado de ser. Se eu dissesse sou lésbica, estaria falando do meu ser profundo, de minha subjetividade de minha identidade? Por quê? Por que afinal, tantos problemas em se ocultar ou se expor, em dizer explicar, contar, mentir, fingir, enfrentar, sofrer uma “diferença” imposta do exterior? “Sair do armário, se revelar, desafiar, que sentido tem essas atitudes senão um quadro binário em que a sexualidade se tornou o centro do ser, a expressão definitiva do indivíduo?

Essas experiências cotidianas no espaço CEFAM revelaram-me a reprodução das representações e imagens adquiridas: a repetição dos mesmos gestos, o controle de semelhantes desejos, a projeção de iguais aspirações que elas fizeram deste espaço uma latência do seu desenrolar. Assim, o estereótipo, ao se fixar, ao se anunciar, ao se reproduzir, fez nascer o outro, o indefinido, o improvável, o incompreensível, o excluído.

Os discursos das normalistas dessa forma ensejaram um movimento contínuo e voluntário de deslocamento, de identificação, que se fundamentaram no espaço vivido. Restou recusada ideia de uma verdade do sexo, ou seja, a prática sexual diretamente ligado ao sexo biológico. Abri-se o caminho para o questionamento da naturalização do sexo biológico e a compreensão das práticas sexuais num terreno recheado de códigos do homoerotismo cefaniano.

Por que as mulheres não podem se despir, se sentir se usar, se amarem umas as outras? Eu não sinto nada de preconceito. Sou gente igual a todo mundo. Tem amapô que não se aceita, que queria ser normal. Eu sou normal, todos nós somos diferentes. Pode acreditar eu sinto mais preconceito por ser gorda e morena do que gostar de mulher. (Aluna do CEFAM - Gomes).

O homoerotismo *cefaniano*, de certa forma, quebrou o peso da norma e da evidência, pois funcionou como um possível contraimaginário, uma ordem simbólica, uma experiência que colocou em xeque a legitimidade e a dominação do “natural” heterossexual, fundado em todo um sistema de crenças científicas ou religiosas, a que o IEC por ser uma escola centenária e tradicional, se submetia.

Tudo isso me levou à questão da identidade de gênero, que foram características socialmente instituídas e assim mantidas em certa ordem simbólico/material; o gênero e o papel social construído nessa perspectiva *cefaniana*, onde o corpo sexuado vivenciou uma erotização polarizada: as mulheres só podem amar os homens e vice-versa. No CEFAM não.

Nas entrevistas com os professores, foi marcante o discurso no qual a diferença biológica era vista assim em sua estreita ligação com os sistemas ideológicos culturais e científicos. E esta era a pesada materialidade deste espaço social, cujas significações permitiram o assassinato ou exclusão do homoerotismo como seres hedionos, como anomalias da natureza.

(...) Não podíamos aceitar isso. Precisávamos manter a ordem. Elas traziam bebidas para a escola. Os pais vinham questionar sobre isto. Os poucos que vinham diziam que percebiam a mudança de suas filhas. O único jeito era separá-las, trocar de salas, fazer turnos de dois recreios. Não podíamos aceitar este comportamento desviado. Conversar com elas, saber o que estava acontecendo. (Parte da entrevista como o professor de Didática WT)

O que era ser lésbica no CEFAM? Definir, porém, uma identidade era criar, ao mesmo tempo, um campo de exclusão, uma dimensão de verdade: à verdadeira mulher corresponderia a verdadeira lésbica. De que direito uma imagem disporia ao tornar-se mais verdadeira que outra? Que representações, que caminhos de poder eram assim traçados?

Se elas tomarem o simbólico como caminho de sentido, tornou-se claro que a distribuição do poder era uma questão de afirmação, de legitimação de autoridade de ritualização de lutas para posse de símbolos em torno de significação que instauraram e sustentaram práticas sexuais, tais como a homossexualidade?

De toda maneira, tentar traçar um perfil da lésbica que habitava no CEFAM era uma tarefa impossível, pois não há substâncias a que se prender, não há um bloco homogêneo

e monolítico de coerência, não existia um tipo de experiência única que se tornou o lugar de um referencial estável, de um protótipo. A criação de um modelo era uma forma de derrisão externa, vinda do social de um grupo que se erigiu como arauto do verdadeiro.

Seria muito fácil cair no essencialismo quando se reivindicasse uma identidade nos corredores *cefanianos*, quando se ligou as normalistas a uma prática a uma atração, a um gosto, nem tão particular assim. Uma definição já era um cerceamento, era demarcar apenas uma forma de ser. A necessidade de se dizer, de se explicar, de se traduzir pela sexualidade fez parte do quadro de pensamentos impostos e disciplinados no CEFAM. De fato, a questão que se colocaria era: por que elas tiveram a necessidade de uma identidade senão para responder às exigências de uma moldura binária de pensamento?

Para Swain(2000, p.63), as práticas de homoerotismo é “(...) um conjunto de experiências múltiplas, complexas, potencialmente contraditórias, atravessadas por variáveis imagéticas de escolhas, perdas, ganhos e rupturas”.

Acrescentaria o espaço e tempo vivido *cefaniano*: a linguagem, a língua e as constelações de sentido nas quais se construíram e se representaram as jovens. Uma identificação, portanto em construção, móvel, fluída, nômade, transitória; uma identificação retrospectiva, que indica onde estivemos e não estamos mais, no que Swain(2000) afirma uma “cartografia nômade do ser. Esta seria a identificação para as práticas homoeróticas: nômade, volátil, “sem lenço, sem documento, sem medo de ser feliz”, na liberdade do desejo quando se fez presente.

Será, porém, que as normalistas conquistaram o paraíso no CEFAM? A grande viagem pelo território do desejo não entrou num beco sem saída? A menos que se considere o CEFAM como objeto último da experiência homoerótica entre elas? Será?

Provavelmente as alunas estiveram mais próximas da integração à (in)disciplina, podendo imitar seus padrões, regras da sociedade, inclusive de casamento simbólico.

Nosso querer era intenso. Sentia-me amarrada nela. Éramos praticamente casadas. Eu fazia tudo o que ela pedia. Dávamos-nos muito bem. Tudo que comprávamos era pensando em nós duas. A gente brigava como todo casal. Eu usava um anel que simbolizava o nosso amor. Ela era o “homem”. Tinha o corpo atlético. Adorava as

aulas de Educação Física. Vestia-se como um menino. Eu gostava. Achava sensual.
(Relato de Gomes)

Como se tratou, no entanto, de uma liberdade conquistada que se tornou falsa; estava sempre vigiada, em clima de permissividade controlada.

Ainda que o CEFAM fosse um espaço conquistado para a “livre” manifestação de comportamentos socialmente desviantes do padrão, o gueto na verdade não deixou de ser “lugar de bicha e lésbica”, com tudo o que implicou na compartimentalização e isolamento. A “guetoização” concentrou neste grupo de meninas um espaço específico para esse “tipo de gente” – espécie de campo de concentração. Qual era o custo? Em troca da ampliação do gueto e da relativa liberalização fora dele, havia pesados juros a pagar. Era sabido entre elas que as mudanças de regras poderiam se alterar dependendo das necessidades imediatas

Tratou-se, portanto, de um controle social menos aparente e mais sofisticado.

Criou-se entre os discursos um estereótipo entre elas, cada vez mais implantado, de superbichas, quer dizer, “homens” vendendo fantasias exacerbadas, com base no tripé virilidade, beleza e juventude. Tal situação viabilizou um incremento desvairado do narcisismo, com todos os elementos doentios e preconceituosos aí implantados.

Num passeio na memória dos corredores e espaços cefanianos nas entrelinhas discursivas elas diziam que “existia um desfile das machudas no final da tarde”, exibindo a mesma virilidade teatralizada e músculos artificiais, a partir da ingestão de doses maciças de hormônios masculinos, valores tornados superiores e absolutos. Os mesmos corpos, os mesmos músculos, as mesmas poses. E o antigo anseio por uma identidade, tão cioso do direito à diferença, resultou na obsessão generalizada de buscar no outro o mais igual possível a si mesmo. A padronização virou culto à igualdade. Ou seja, instaurou-se uma uniformização do desejo. Ao mesmo tempo, o exibicionismo e a auto-afirmação compulsiva levaram inevitavelmente para a armadilha que elas mesmas prepararam.

No limite, essa tendência de cena no CEFAM criou corpos esculturais, capazes de uma intensidade erótica, que durou quando elas perceberam que as meninas ditas “machões” desencadearam no núcleo gestor o despertar destas práticas e condutas homoeróticas e indisciplinadas que elas praticavam. Para elas, a exposição não era o melhor negócio. Não era

a melhor tática de guerra ou estratégia permitida para continuarem permanecendo “dignas” ou “aceitas” entre elas.

Esta insatisfação exigiu outra, e mais outra, produzindo um efeito de obsessão de disciplina entre elas. Enquanto isso, as que divergiam do padrão tornaram-se as vilãs do gueto. Quem eram? Os machões, as sapatões, as feias que deveriam ser punidas com a execração e a estigmatização excludentes.

Assim, os valores homofóbicos voltaram reforçados, então exercidos entre elas. E nem fora do gueto teria salvação: bastava correr os olhos pelos corredores *cefanianos* para notar a mesma padronização – muitas vezes acrescida daquela arcaica “discrição”.

Mais do que nunca, era preciso saber comportar-se para não ser notada como diferente. Poderia gostar de mulheres sendo mulher, não era preciso se tornar culturalmente homem para que isso acontecesse. Tratou-se de um secreto desejo de se identificar como o padrão de normalidade heterossexual. Em outras palavras, insufla-se aí um problema de auto-estima e rechaço do próprio desejo.

Com estes perfis que constituíram entre elas percebi que busca pela a normalidade era sempre muito rígida. Não era preciso muito esforço para perceber as articulações e novas formatações de controle entre elas. Quer dizer, correu-se o risco de passar direto da transgressão e contestação para aceitação e assimilação social, deixando do lado de fora da estreita entrada o direito à diferença, esse triunfo maior dos marginalizados. Aquilo que elas poderiam oferecer ao CEFAM como seu contributo mais original – o ponto de vista das margens – começou a ser soterrado e neutralizado, em troca da aceitação e mascaramento de serem normais .

Assim, mais do que nunca, as desviadas foram sendo chamadas à ordem e à descrição. O risco era de que a luta pelo o controle e espaço passou a se resumir a isso: o direito de habitar, transitar como pressuposto de mascarar a indisciplina e as práticas homoeróticas.

5- Um olhar sobre a análise dos dados coletados: escrita e ato para uma constante indagação

O que poderia dizer de vantajoso e experimental nesta análise? Será que ela pode ser caracterizada e condensada assim? As arestas desencontradas pelos caminhos, as frases silenciadas nas entrevistas, as camadas obscuras de passagens de documentos e relatos que não foram amostra, que manipularam a escolha da escrita, poderia dizer então que a multiplicidade de fatos ocorrentes dentro do CEFAM não se esgotaria, poderia falar do currículo *cefariano*, da formação de professores, como seu deu o projeto, como ele chegou ao IEC, quais os resultados, os relatórios de dados qualitativos e quantitativos da formação das normalistas, as experiências exitosas, enfim, um mundo a ser descoberto?

Quis, porém, enveredar nesta pesquisa ao cotidiano *cefariano*, com um recorte fotográfico das práticas e condutas indisciplinadas, aos dispositivos de controle, às relações homoeróticas, às regras, ao pantano com o seu controle de suavidade e integração.

Posso exprimir que esta análise apanhou apenas a metade dos jogos de verdade, pois, como afirma Foucault(1997), a verdade nos posiciona a estabelecer e acreditar nos dispositivos de vontades/verdades criadas e manipuladas por uma cadeia onde o biopoder e as microrrelações se resultam em controle.

Durante os quatro anos de projeto no IEC, porém, a escola transformou-se num espaço de uma instituição disciplinar, com caráter de técnicas de punição que se tornou cada vez mais abstrato e anônimo a cada ano e a humanização das formas de punição repousou nas normalistas de forma preventiva. Ela não precisava ser de fato exercida, pois já tinha um efeito consciente. Os procedimentos disciplinares não precisavam ser visíveis, pois o olho que tudo vê estava lá, disfarçado e, ao mesmo tempo, à mostra, dizendo o que poderia ser feito, quais as limitações, as regras que poderiam ser burladas e as ações que poderiam ser cometidas.

O olho que tudo vê não era apenas restrito ao coordenador disciplinar, aos professores, ao SOE - Serviço de Orientação Educacional, ao SAP – Serviço de Apoio

Operacional, ao pessoal da limpeza, ao vigilante, que tinham que manter a ordem e a disciplina. As relações panópticas eram trabalhadas entre elas – nas normalistas, de forma clara e objetiva, como códigos de gestos, olhares e exclusão entre o grupo.

As normalistas que participavam desta relação estabeleciam ampla gama de autogoverno por meio das redes de proteção e punição umas com as outras e isso é de uma importância particular para a questão, pois temos um sentimento deveras intenso que se desenvolveu entre elas, assumindo um papel de controle, de formulação e apreciação de regras.

Claramente seria muito fácil apresentar um binômio nesta conclusão: havia regras a serem cumpridas por documentos e regimento disciplinares e elas não cumpriam estas regras. Os documentos, as tecnologias de poder diziam o que seria correto fazer em termos de comportamento, conduta, direito e dever, mas, as normalistas faziam o errado. Seria assim o discurso constituído nesta dissertação?

Foucault(1997) estabelece uma tipologia de quatro “tecnologias” inter-relacionadas, que são as tecnologias de produção, as tecnologias dos sistemas de sinais, as tecnologias de poder (dominação) e as tecnologias do eu. Cada um é um conjunto de razões práticas permeado por uma forma de dominação que implica algum tipo de treinamento e mudança ou formatação dos indivíduos. Em vez de um entendimento instrumental da “tecnologia”, Foucault usa a tecnologia como forma de revelar a verdade e de focalizar as tecnologias de poder e as tecnologias do eu.

As tecnologias do poder “determinam a conduta dos indivíduos e as submetem a certos fins de dominação, uma objetivação do sujeito” (FOUCAULT, 1997 p.83). As tecnologias do eu são:

(...) operações em seus próprios corpos e alma, pensamentos, conduta e maneira de ser que as pessoas fazem ou por conta própria ou com a ajuda de outros para transformarem-se a fim de atingir um estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

Essas práticas e atividades, rotinas ou disciplinas operaram no CEFAM entre as normalistas de forma suave em contramovimento subterrâneo. “A visibilidade é uma

armadilha”(FOUCAULT, 1997 p.200)Uma forma geral de controle emerge, com base em premissas e peripécias irracionais, mas buscando fins instrumentais racionais.

Uma pseudototalidade passa a existir, incluindo tudo, mas excluindo toda uma contradição. Tudo é espontaneidade, nada é espontâneo;tudo é experimentado como natural, nada é natural; tudo se conforma a um sistema, a uma ideologia, à produção. A experiência da liberdade presume a ausência de toda a liberdade(2005, p. 242)

Um dos relatos vigorosos que pude coletar da aluna foi:

Tive dificuldade em aceitar minha homossexualidade, porque foi tudo muito novo para mim. Como se eu tivesse sido um bicho a vida toda, e agora fosse outro. Tinha que procurar outra turma, conhecer novos hábitos, enfim, começar tudo de novo. E lidar com algo que era novo para mim, que era o preconceito. O CEFAM me ajudou muito nesta época, pois me encontrei lá. Minha primeira transa foi na primeira festa junina promovida na escola quando iniciou o projeto, junho de 1992. Chegamos atrasadas e fomos às últimas a se arrumarem para a quadrilha. Estava de trajes de caipira mulher e ela estava de traje de caipira macho. Olhamos e percebemos que estávamos nos masturbando. Foi tudo muito rápido. Não gozei. Pensei que fosse frígida. Nem pensar... Apesar de ser notório que as mulheres são mais afetivas do que sexuais, não há coisa melhor no mundo do que fazer amor com quem se ama!Eu fugia um pouco do meio homoerótico no CEFAM. Não fiquei mais a fim de participar das festas privadas, o horário do banho da pegação, dos olhares manipuladores, de quem poderia beber mais cachaça, dos jogos de vôlei e handboll na hora do intervalo que representava a melhor jogadora a liderança e a força no grupo, de quem mandava e de quem se deixava mandar – não queria isto para mim. Porque presenciei muitas pessoas reféns de preconceitos. Pessoas com problemas a sua orientação sexual nesta época. Muitas meninas que se travestiam em atitudes masculinas e viviam relacionamentos homoeróticos, não por serem essa sua orientação, mas por terem nesse comportamento uma fuga de mulher oprimida e uma suposta liberdade. Assim, poucas vezes encontrava os meus pares: mulheres que gostavam de ser mulheres e amavam outras mulheres. (Relato de Alencar).

Este relato vira de cabeça para baixo as premissas intencionadas, mas torna visíveis algumas tendências fundamentais que provavelmente permaneceram escondidas nos próprios agentes envolvidos e suas concepções de gerenciamento com as condutas e regras estabelecidas no grupo. Há um aspecto funcional, integrativo, desta análise discursiva da aluna, no qual as outras que se trajavam, andavam, falavam se comportavam culturalmente como supostos “machos” se tornavam coprodutoras involuntárias dos efeitos do controle dos arranjos sociais e mudanças do regimento disciplinar mais severo e vigilante. Além disso, um aspecto manipulativo, que tendeu a minar a resistência de um grupo que gostava de ser mulher e de estar com mulheres.

Há também outro aspecto - o do anomimato - que resulta na invisibilidade e da natureza coletiva das estruturas de poder e influências circulantes: as normalistas que

gostavam de ser, estar, andar, falar como uma “mulher cultural” e não aceitavam os comportamentos das outras ditas como “machão”, pois estes comportamentos comprometiam as regras e disciplinas criadas entre elas. Esta conduta para elas eram formas de reforçar o preconceito e desmascarar algo do que não era preciso ser dito. Esta forma de “liberdade” e disciplina foi transformada em uma nova forma de socialização, na qual a experiência intuitiva e criativa foi entrelaçada com o gerenciamento planejado, a irracionalidade com a racionalidade e técnica, em tal grau que o controle suave tomou a forma de enquadramento dos dispositivos de controle no CEFAM.

E, finalmente, há também um aspecto ideológico, porque a real dependência na experiência homoerótica *cefariana* apresenta participações que deviam ser feitas para desaparecer. Não deixar rastros. A consciência persiste na refinada aparência da participação integradora de estar mulher, sem sequer perceber as verdadeiras restrições e fraturas.

Eis outro relato da normalista sobre este tipo de análise:

De todo modo não, e não sei por que fui eleita para ser bode expiatório do grupo. Geralmente havia um revezamento. Era chegada minha vez. Sabia que cedo ou mais tarde ia acontecer comigo, mas não aceitava aquela situação. Havia regras bem claras. Não podíamos namorar sério com ninguém. Só quem podia ter seus pares fixos eram as meninas que se destacavam no esporte, em notas e na banda musical da escola. Elas sim, as melhores atletas, essas tinham direito a tudo. Não éramos só apenas plateia, tinha que ficar de butuca ligada. Aguardando, observando, esperando nossa vez. Cada beijo proibido custava uma briga. Ficávamos de plantão nos corredores reforçando a repressão implícita (...) Tratava-se de problema de sobrevivência e não de moralidade dentro do grupo. As meninas que tinham mais lideranças decidiam tudo: a temática da feira de ciência, quem poderia tocar na banda, a festa junina, as equipes de futebol e handboll. Elas mandavam e as outras obedeciam. Tinha o apadrinhamento também. Quando você não era a líder, mas, era muito amiga de uma liderança, você tinha espaço e liberdade para fazer coisas. Não me lembro de detalhes das coisas. Sei que fazíamos (Relato de Gomes).

Este discurso de Gomes apresentou um elemento constitutivo: a memória; a legitimadora de uma memória dominante, institucionalizada e também de uma memória esquecida – aquela apagada temporariamente, já que não interessou para ela contar neste momento da entrevista os detalhes das “coisas”.

O relato de Gomes restringiu também a produção discursiva, “controlada, selecionada, organizada e distribuída” por ela, onde ela usou um número de procedimentos, o qual neste momento da entrevista pôde perceber nas entrelinhas a seleção do que seria ser dito, ou não dito. Para Foucault (1997, p.119),

Os mecanismos de controle a ele relacionados revelam rapidamente sua ligação com o poder – aquilo que é tomado como verdadeiro em determinada época - sendo não só aquilo que manifesta o desejo, mas também objeto do mesmo; não apenas se traduzindo como resultado de lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que se luta o poder do qual queremos nos apoderar.

Quando me referi noutra passagem aos processos de inclusão ou exclusão, vigilância, liderança entre as meninas - novos olhares surgiram em relação aos dispositivos de controles travados no CEFAM. O emprego de determinadas palavras, gestos e condutas foi traço marcante entre as fissuras dos discursos. Em especial, carregado de muitos sentidos e sentimentos – representacionais, culturais – ligados a vetores de força e relações de poder. Foram palavrões, gírias, palavras impostas e disputadas, nunca neutras. Foram carregados de sentidos e significados atribuídos cultural e socialmente, e o emprego de cada um deles representou determinada posição política, seja para menosprezar, valorizar, ridicularizar ou chocar entre elas.

O CEFAM e os sujeitos que circularam delimitaram espaços, servindo-se de símbolos e códigos, afirmando que cada uma podia ou não fazer. Ele separou e instituiu. Informou o “lugar” das pequenas e grandes, das meninas e “meninos”, por meio de seus quadros, crucifixos, regras, normas e leis. O CEFAM informou suas marcas, seus símbolos, arranjos arquitetônicos “fizeram sentidos”, instituíram múltiplos sentidos, constituíram distintos sujeitos.

O olhar *cefaniano* que pairava no ar precisou esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas era preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios, era necessário sentir os cheiros especiais, as cadências e os ritmos que marcaram os movimentos *cefanianos*.

As normalistas eram atentas aos pequenos indícios do tempo e espaço do CEFAM onde as mudanças e regras eram aceleradas que às vezes não eram distribuídas e nem usadas - portanto, não era concebido do mesmo modo por todas elas.

Percebi que, no interior *cefaniano*, o tempo e o espaço: valorizaram as diferentes formas - o tempo do estudo e o tempo do ócio; o espaço da escola e o da rua; delimitaram os lugares permitidos e proibidos que determinaram aos sujeitos quem poderia ou não transitar

por eles; decidiram qual o tempo que importava; apontaram as formas adequadas para cada pessoa se ocupar (ou gastar) o tempo.

Estas práticas foram apreendidas e interiorizadas e muitas delas tornaram-se quase “naturais”(ainda que tenham sido culturais). O espaço CEFAM foi parte importante desse processo. Aconteceu um aprendizado eficaz, continuado e sutil, em ritmo, em cadência, em disposição física, uma postura que penetrou os sujeitos envolvidos e, por mais que reagissem, as envolvidas liberam dispositivos e práticas que constituem sua “identidade escolarizada”.

Gestos, movimentos e sentidos foram produzidos no espaço *cefariano* e incorporados pelas normalistas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprendeu a olhar e a se olhar, se aprendeu a ouvir, a falar e a calar; se aprendeu a preferir. Todos os sentidos foram treinados, fazendo com que cada uma conhecesse os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeitasse os indecentes; aprendeu-se o que, a quem e como tocar(ou na maioria das vezes, não tocar); fazendo com que algumas delas tivessem habilidades ou não. E todas essas lições foram atravessadas pelas diferenças. Evidentemente, as normalistas não foram passivas receptoras de imposição externa. Ativamente, elas se envolveram e foram envolvidas nessas aprendizagens e práticas – reagiram, responderam, recuaram, recusaram e se assumiram inteiramente.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: Uma alternativa pedagógica para formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A história da sexualidade 1 A vontade de saber**. 16ª ed. São Paulo: Graal, 2007.

_____. **Ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996

_____. **Vigiar e punir – História da violência nas prisões**. 16ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre (ogr). **Corpo, gênero e sexualidade - Um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **O corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2005

MONTEIRO, Paulo Pedro. **O enigma do corpo**. São Paulo: Gutenberg, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral - uma polêmica**. 8ª ed São Paulo: Companhia das letras, 1998.

_____. **Para além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Editora Martin Claret LTDA, 2007.

_____. **Assim falou Zaratrusta**. São Paulo: Editora Martin Claret LTDA, 2007.

_____. **Humano, Demasiado Humano. Um livro para espíritos livres**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e prática?**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1997

PRADO, Marco Aurélio Máximo. MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos da Homossexualidade**. São Paulo: Cortez, 2008

ORLANDI, Enni Puccinelli. **As formas do silêncio – No movimento dos sentidos.** 4ª ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Formação integral no tempo da escola normal.** Fortaleza: Expressão gráfica e editora LTDA, 2005.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas.** São Paulo: Atlas, 2007.

SWAIN, Thânia Navarro. **O que é lesbianismo?.** Pinheiros-Sp: Brasiliense, 2000

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História oral.** 3ªed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

Ata da reunião da congregação de professores do Instituto de Educação do Ceará datada no dia 29 de outubro de 1991

Ata da reunião da congregação de professores do Instituto de Educação do Ceará datada de fevereiro de 1993

Documento do Projeto CEFAM ,1992.

Entrevista realizada com a normalista Gomes dia 05 de dezembro de 2007.

Entrevista realizada com a normalista Gomes dia 15 de agosto de 2008.

Entrevista realizada com a normalista Gomes dia 11 de abril de 2009.

Entrevista realizada com a normalista Santos dia 13 de julho de 2008.

Entrevista realizada com a normalista Alencar dia 05 de dezembro de 2008.

Entrevista realizada com a normalista Alencar dia 11 de julho de 2009.

Entrevista realizada com o Professor de didática WT no dia 19 de Maio de 2008.

Entrevista realizada com o Professor de História GM no dia 02 de junho de 2008.

Entrevista realizada com o Professor de Matemática JC no dia 30 de Junho de 2008.

Relatório parcial de atividades desenvolvidas no CEFAM, 1993.

Regimento do CEFAM – Instituto de Educação do Ceará, 1992.

Regimento CEFAM - Instituto de Educação do Ceará, 1993.