

educação sexual

# EM BUSCA DE MUDANÇAS

Mary Neide Damico Figueiró (Org.)



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



**EDUCAÇÃO SEXUAL:  
em busca de mudanças**





UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

Reitor

*Wilmar Sachetin Marçal*

Vice-Reitor

*Cesar Antonio Caggiano Santos*

**Ministério  
da Educação**



MARY NEIDE DAMICO FIGUEIRÓ  
(Org.)

**EDUCAÇÃO SEXUAL:  
em busca de mudanças**

Londrina – 2009

Capa  
*Beatriz Figueiró*

Editoração Eletrônica e Arte Final  
*Maria de Lourdes Monteiro*

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos  
Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

---

E24 Educação sexual : em busca de mudanças / Mary Neide  
Damico Figueiró (org.). – Londrina : UEL , 2009. 208p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-98196-97-8

1. Educação sexual. 2. Orientação sexual. 3. Diversidade  
sexual. 4. Homossexualidade. 5. Sexualidade. I. Figueiró,  
Mary Neide Damico.

CDU 613.88

---

## AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que por meio do **Programa Brasil sem Homofobia** deu incentivo e apoio ao Projeto de Extensão Universitária: “Formação de Profissionais para a Educação Sexual, o combate à Homofobia e a Promoção à Cidadania Homossexual”.

À Universidade Estadual de Londrina, na figura do magnífico Reitor, Prof. Dr. Wilmar Sachetin Marçal, por ser o “berço” que acolheu e apoiou o Projeto de Extensão.

Ao atual Pró-Reitor de Extensão, Prof. Dr. Paulo Bassani, e aos Chefes de Divisão da PROEX/UEL por todo acompanhamento e apoio.

À Cristina Duarte Ruiz, Diretora de Planejamento e Desenvolvimento Acadêmico da Pró-Reitoria de Planejamento da UEL, pela assessoria constante ao Projeto. Sua intervenção profissional competente tem sido fundamental para o êxito do convênio entre UEL e MEC.

A todos(as) funcionários(as) da PROEX, pelo apoio logístico continuamente prestado. Pelo acompanhamento competente e amigo de cada um(a) destes(as) queridos(as) funcionários(as) que se dedicam, sem medida, à Extensão Universitária. Um agradecimento especial à Marina Miyako Yamazaki.

A Gilberto Hildebrando, que, em 2005, na condição de Pró-Reitor de Extensão, teve a grande sensibilidade de perceber o “salto” que o Projeto de Formação de Educadores Sexuais, desenvolvido desde 1995, poderia dar se vinculado fosse ao Programa Brasil sem Homofobia. Grata por seu apoio, valorização e incentivo.

Ao Diretor do Centro de Ciências Biológicas, Profº Dr. Mário Sérgio Mantovani e a toda a equipe da Secretaria Geral.

À Direção da Editora da UEL, Neide Maria Jardinette Zaninelli e a todos(as) os(as) funcionários(as) que integram a EDUEL, assim como à equipe da Gráfica da UEL que, continuamente, produziu materiais para subsidiar o Projeto.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Marilicia Witzler A. R. Palmieri, Chefe do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL, por todo apoio e incentivo.

À secretária, Elisete Kieling Lang, pela presteza de seus serviços, sempre realizados com dedicação.

Aos(Às) *psicólogo(as)* e *monitores(as) bolsistas* que constituíram o “braço direito” do Projeto e que, com competência e amor, contribuíram para o cumprimento de todas as metas estabelecidas:

Lílian Baccarin Batistela,  
Luciana Aparecida de Azevedo  
Michele Midori Iwakura Rodrigues  
Guilherme da Cruz Ribeiro Poiani  
Nayra Borges de Almeida

À minha filha Beatriz Figueiró, que participou comigo deste trabalho, elaborando a capa do livro e à Maria de Lourdes Monteiro que, incansavelmente, esteve muitas e muitas horas, ao meu lado, editorando e cuidando da arte final.

Finalmente, um agradecimento especial aos(às) autores(as) que enriqueceram esta obra com seus textos e a todos(as) profissionais que vieram até o Campus da UEL “aprender e ensinar” sobre Educação Sexual e colocar-se a serviço da construção do respeito à diversidade.

## SUMÁRIO

Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola? 1 <i>Fabiana Aparecida de Carvalho</i>	1
O jovem homossexual: noções básicas para professores, jovens gays, lésbicas, transgêneros e seus familiares ..... 17 <i>Luiz Mott</i>	17
Desafios de um projeto de educação sexual na escola ..... 35 <i>Virgínia Maistro</i>	35
A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos ..... 63 <i>Mary Neide Damico Figueiró</i>	63
A mulher no espaço público das ong's ..... 105 <i>Karolina Reis dos Santos; Marlene Castro Waideman</i>	105
Representações sociais da homossexualidade entre professores do ensino médio: continuidades e rupturas ..... 125 <i>Leila Sollberger Jeolás; Maria Ângela Silveira Paulilo</i>	125
Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões ..... 153 <i>Maria Cristina Cavaleiro</i>	153
Práticas homofóbicas entre adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade: pensando a educação sexual em centros de sócio-educação. .... 171 <i>Márcio Alessandro Neman do Nascimento</i>	171
Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando ..... 187 <i>Mary Neide Damico Figueiró</i>	187





## APRESENTAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo MEC, por volta de 1997, nos trouxeram a proposta de que a educação sexual seja incluída como um dos temas transversais, no Ensino Fundamental. Podemos dizer que, por meio deles, muitos profissionais da Educação conseguiram ter clareza em relação ao papel essencial que as escolas devem cumprir no tocante ao ensino da sexualidade e puderam entender que o documento traz um chamamento para os professores das várias disciplinas, sejam elas português, matemática, ciência, história, geografia, ciência e outras, pois que não mais deve ser visto como restrito à área de ciências e biologia.

Tendo em vista que as Universidades não têm tratado deste conteúdo em seus cursos de graduação, tanto no que diz respeito às várias Licenciaturas, quanto no que diz respeito aos cursos ligados às áreas da Saúde e da Ciências Humanas e Sociais, cabe ao profissional consciente recuperar essa lacuna durante sua formação continuada. Contudo, ao envolver-se nos estudos a respeito da sexualidade, o educador, antes mesmo do aprendizado de estratégias de ensino, necessita de realizar leituras e reflexões e de participar de debates em torno da temática, para dar início ao processo de repensar seus valores, tabus e preconceitos. Isto significa que ele precisa envolver-se, de maneira pró-ativa, em seu processo pessoal de reeducação sexual, uma vez que todos somos frutos de uma cultura acentuadamente repressora em relação ao sexo, seja no sentido de que ela incute proibições e visões negativas e distorcidas a respeito dele, seja no sentido de que ela exerce forte instigação ao sexo egoísta, irresponsável e, muitas vezes, destituído de qualquer sentimento de respeito por si e pelo outro. Muitas vezes, os jovens, e até os adultos, não se dão conta de que ambas as situações são repressoras, pois elas retiram das pessoas toda a possibilidade de ser sujeito de sua sexualidade, com liberdade e responsabilidade. Muitos ainda não se deram conta de que as normas referentes à sexualidade são construídas histórica e socialmente e, portanto, são passíveis de

*mudanças*. Isto significa que podemos e devemos pensar, por meio de leituras e de debates em grupo, sobre todas as temáticas relacionadas à sexualidade, para estarmos aptos a contribuir com as *mudanças* das normas opressoras e dos comportamentos discriminatórios em relação à diversidade das formas de se viver a sexualidade.

Assim é que este livro pretende oferecer leituras que favoreçam um pensamento crítico e facilitem, aos educadores/leitores, a construção do respeito à diversidade. É uma obra que nasceu do compromisso de um Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Londrina (UEL), denominado: “Formação de Profissionais para a Educação Sexual, o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual”. Em parceria com o Programa Brasil Sem Homofobia, por meio do qual se pôde ter o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Projeto da UEL alcança, com a publicação desta obra, um passo significativo na contribuição com a formação continuada de educadores para que atuem com mais segurança e embasamento teórico no campo da educação sexual.

Assim, acreditando que a Educação pode nos conduzir a transformações sociais, quando comprometida com temas sociais, tais como educação sexual, ética e pluralidade cultural, por exemplo, considero importante que as *mudanças* comecem pelos próprios educadores. Por isto, encerro esta apresentação recorrendo à fala de um de nossos grandes poetas brasileiros.

“Mire, veja: O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas estão sempre **mudando**”. *João Guimarães Rosa*

A organizadora

## QUE SABERES SOBRE SEXUALIDADE SÃO ESSES QUE (NÃO) DIZEMOS DENTRO DA ESCOLA?

*Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>1</sup>*

Quando fui convidada para participar deste livro, e traçar, de certa maneira, uma escrita sobre o que ele versa e nomeia: a sexualidade humana, pensei, inicialmente, no lugar da minha fala e para que público ela seria endereçada; falo/escrevo como Professora de Biologia e Ciências, uma garantia de identificação, ao menos com companheiros/companheiras de profissão, mas um argumento de autoridade, que poderia intimidar aqueles/aquelas que acompanharão esta leitura! Vamos fugir disto.

A intenção não é falar pelo lugar da diferença, eis, pois, a preocupação central de minha escrita e a chamada instigante do título, mas questionar, com leitores e leitoras, os saberes e significados construídos sobre sexualidade, na escola, e suas relações com os significados culturais presentes em outros meios, como na TV, nas músicas, nas palavras, em muitas de nossas falas, e em ações que cumprem o papel de nos direcionar na escolha daquilo que é eleito como certo ou não, como norma ou não, como aceito ou não em nossas sociedades. Falo como professora, que é, também, para marcar meu gênero, mulher, estudante, educadora sexual, que considera o papel dos meios de Pedagogia Cultural<sup>2</sup> na educação dos demais homens/mulheres, como vocês, como eu mesma...

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas. Mestre em Educação, pela UNICAMP, Campinas/SP. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – UNESP / Faculdade de Ciências de Bauru (SP). É Professora Universitária e tem trabalhado na área da Educação Sexual, na perspectiva do ensino de Biologia, dentro da transversalidade.

<sup>2</sup> O termo Pedagogia Cultural, emprestado do campo dos Estudos Culturais, designa qualquer instituição onde se construa e se divulgue, através de mecanismos de relações de poder, verdades e representações culturais que nos transmitem atitudes, valores, crenças e significados.

Para construir nossa conversa, e adentrar propriamente na escola, ou naquilo que, culturalmente, povoa a escola, chamo a atenção para um traço marcante do ensinar sexualidade, presente nesse espaço.

Quase sempre – via de regra, as abordagens sobre sexualidade, nos espaços escolares, elegem a Biologia e os territórios do Ensino de Ciências, professores/professoras dessas disciplinas como locais e agentes privilegiados na construção de saberes e respostas sobre Sexualidade Humana. Esta tendência de explicar fenômenos humanos em termos biológicos é muito forte quando falamos de sexualidade, e define, muitas vezes, nossos entendimentos acerca das categorias como corpo, sexo, gênero e papéis sexuais.

A preocupação redobra-se quando, também, professores/professoras de outras áreas do conhecimento como história, geografia, matemática, língua portuguesa, narram, em suas falas, o predomínio do discurso biológico, como estratégia pedagógica para se abordar sexualidade nas suas salas de aulas.

Tanto professores quanto materiais pedagógicos como manuais, livros, folders, posters, etc., que são responsáveis pela educação sexual na escola, analisam a questão sexual numa abordagem anato-morfo-fisiológica e de saúde sexual. (RIBEIRO; SOUZA, 2003, p. 67)

O alerta não é para dizer que o insucesso da Educação Sexual, na escola, deve-se a professores/professoras – seja qual for a origem de suas formações. Mas lembrar que essa tendência, como já nos disse Michel Foucault (1998), é enraizada, historicamente, e está direcionada por uma forma de saber desenvolvida graças ao conhecimento médico, ou seja, o discurso sobre sexualidade, na escola, respalda-se no discurso científico. As metodologias orientadas pelo discurso médico-biológico, (re)produzido na anatomia da reprodução humana, cumprem, portanto, a função de reger a sexualidade, através de conceitos, explicações e modos de disciplinarização, presentes na organização curricular.

Tal disciplinarização explica, por exemplo, o fato de que quando somos perguntados sobre o que ensinar acerca da sexualidade, respondemos ou aplicamos as campanhas preventivas da área da saúde, a bula descritiva dos métodos contraceptivos, a fisiologia da reprodução e as temíveis Doenças Sexualmente Transmissíveis. Quem não se recorda do contexto da Educação Sexual em sua escolarização: a descrição do aparelho reprodutivo, no final do livro didático sobre corpo humano – geralmente na sétima série; os trabalhos apresentados sobre anticoncepcionais ou aquela palestra ministrada por um médico ou agente de saúde sobre AIDS? Quem não se recorda, também, que enquanto isso acontecia, outras curiosidades, ou devo dizer, saberes, ganhavam os corredores, os intervalos, as conversas com os colegas, a busca de informações nas revistas para adolescentes – que um dia fomos!? Quem não se recorda do programa de TV onde a mocinha realizava sua primeira “transa”, ou do herói da história que tinha fama de conquistador, ou das piadas e jogos humorísticos sobre aquele cara mais delicado ou aquela mulher mais engajada - que líamos às escondidas? Estas recordações, quantas dúvidas nos suscitam? Quantas identificações foram/são possíveis? E quantas delas são, também, as dúvidas e identificações de crianças, adolescentes ou de adultos de hoje...

O objetivo não é desconsiderar o saber médico, mas criticar o que o seu uso deixou, isto é, uma certa disciplinarização para se falar da sexualidade. Vamos, pois, ampliar um pouco os nossos entendimentos. Novamente, com Foucault (1998), podemos postular a sexualidade como dispositivo produzido pelos acontecimentos históricos, culturais, e mesmo subjetivos que irão compor as nossas linguagens e as nossas práticas e representações; o conhecimento sobre sexualidade está circulando (e ou sendo produzido) em muitos espaços e instâncias culturais, não por imitação e repetição de seu caráter biológico, mas por tensões permanentes que lhe agenciam novas interpretações. O conhecimento sobre a sexualidade, portanto,

[...] ganha novos significados quando esse percorre diversas outras posições e cenários que envolvem posições políticas, sociais, institucionais e pessoais, muitas vezes não exploradas quando se visualiza a construção do cotidiano e as possibilidades de desestabilizar identidades e discursos dominantes. (CARVALHO, 2002, p. 17)

Se os conhecimentos sobre sexualidade estão constantemente sendo amalgamados na/pela cultura e acabam por (re)-desenhar a sua presença na escola, por que, então, sentimos, ainda, que esse chão não é um “terreno seguro” para trabalharmos?

Para responder a essa questão, tomo emprestado, ainda que timidamente, alguns referenciais da pesquisa confeccionada por Mateus Biancon (2005), no município de Londrina (PR). Em intervenção realizada nas escolas de ensino fundamental, com professores/professoras da rede pública, são levantadas algumas dificuldades recorrentes nas falas dos/das entrevistados/entrevistadas:

1. dificuldades para desenvolver os conteúdos sobre sexualidade por despreparo pedagógico;
2. dificuldades devidas à interferência da religião e de outras crenças a respeito da sexualidade humana;
3. não desenvolvimento de atividades de educação sexual por receio da reação dos pais dos alunos;
4. receio das reações negativas dos colegas professores e dos alunos e de que as atividades desenvolvidas percam o “status” de aula;
5. dificuldades devido à interferência de tabus, preconceitos e pensamentos do senso comum.

Reconhecemos-nos nestas falas, talvez já as tenhamos utilizado como desculpa por nossas condutas, talvez possamos identificar nelas os nossos medos e inseguranças, mas, ao meu ver, muito mais que justificativa, o suporte pedagógico, o cumprimento do programa escolar, a influência religiosa, as reações de pais, colegas e alunos têm-se mostrado, permanentemente, como dispositivos de fiscalização e controle de nossas ações como educadores/educadoras sexuais.

Na contradição fazer/não fazer, falar/não falar, divergências e resistências são múltiplas, pois,

muitos consideram, ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola como algo não sadio, pois estimula precocemente a sexualidade da criança e do adolescente. Para outros, a discussão orientada de temas relacionados à sexualidade proporcionaria aos jovens o conhecimento da importância da vida sexual bem mais cedo e com maior profundidade. (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 39)

Ao analisar, criticamente, tais dispositivos, estaremos ultrapassando a denúncia do conteúdo ideológico dos currículos e das normas regulativas, e buscando, nas aproximações com outros significados culturais, uma (re)configuração da educação sexual na escola. Uma primeira maneira, talvez, para se atingir esse objetivo – e quebrarmos posições antagônicas sobre a educação sexual nos espaços escolares – seja, justamente, o amparo legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº. 9394/96) e, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dão-nos indicativos para a inclusão de educação sexual:

a orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relativas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. (BRASIL, 1998, p. 34)

Dito bem, a educação sexual, na escola, é um processo de intervenção pedagógica que não deve ter por finalidade a formação de juízo de valores e a normalização das identidades sexuais e de gênero; nem sequer ser direcionado por um único entendimento, seja ele biológico, religioso ou subjetivo. Deve ser uma ação coletiva,



transdisciplinar e problematizadora das representações e significados sociais sobre assuntos como a construção da corporiedade, a construção da identidade de gênero, famílias, masturbação, responsabilidades, relações sexuais, violência, tolerância, respeito, diversidade, papéis sociais de mulheres e homens, adolescência, comportamentos de riscos, DST, religiosidade (que é diferente de religião, no seu sentido institucional), valores, dignidade, respeito, etc...

A base legal, mencionada por mim, cumpre a finalidade de amparar, de certa forma, as ações e projetos de professores/ professoras, mas é preciso ter em mente que a educação sexual não surge na escola a partir dos PCN. Enquanto processo social que ensina / educa / acontece, a educação sexual estende-se a todos os espaços sociais e culturais acionados na produção e trocas de significados sobre o que entendemos, falamos e manifestamos acerca da sexualidade humana. Como nos lembra Tomaz Tadeu da Silva (1999), diferentes instâncias e práticas culturais estarão envolvidas na produção de significados que, ao se inscreverem nos corpos, gestos, atitudes, valores, prazeres e desejos, fabricam pessoas e sujeitos.

Por esse viés, digo que as práticas e representações culturais acerca da sexualidade humana – que ensinam pensamentos e ações a nós, aos outros e ao/no mundo – não se limitam às instituições escolares e às outras representações instituídas em nossas sociedades, mas se expandem e se recriam em diferentes outras práticas: as midiáticas, as familiares, as subjetivas, e, novamente, as escolares. Esse movimento de produzir e partilhar significados não pode mais ser ignorado! Em casa, pela TV, pelas músicas, na escola, pelos contatos com outros homens/mulheres, estaremos sempre sendo sexualizados e educados.

Quantas representações, enfim, podemos problematizar!? Esta pergunta deveria ser feita por todos/todas nós e por aqueles/aquelas que criam dispositivos para regulamentar a sexualidade humana e fiscalizar nossas ações. Como já tentei dizer, ao longo de

nossa conversa, os conhecimentos sobre sexualidade estão circulando pelas instâncias de Pedagogia Cultural. As discussões organizadas em torno da cultura e de seu papel constitutivo privilegiam, não somente os pontos de vista dos recortes provocativos, mas, também, os contornos que possam desconstruir o óbvio (como o esperado e já tão tematizado contexto de campanhas educativas em sexualidade na escola – campanhas contraceptivas; DST/AIDS), examinando as práticas culturais e seus entrelaçamentos com as instâncias produtoras de conhecimento.

Essa é uma segunda possibilidade para ampliarmos os currículos escolares, a qual passo, de agora em diante, a discutir, citando exemplos/falas minhas fragmentados, propositadamente, para não se ofertar uma perspectiva de receita que dará certo nas escolas dos leitores/leitoras, mas, como possibilidades a serem apropriadas, questionadas e trabalhadas em seus projetos pedagógicos.

### **TV e o que (não) se diz na escola**

As representações de nossos modos de ser e viver são produzidas através de relações muito particulares com os saberes que circulam no mundo. Esses saberes, embora não sejam universais e únicos, instituem-se como verdades sociais e se relacionam a práticas cotidianas e às instituições de poder que irão moldar o que é certo ou não, ou seja, irão estabelecer a norma. Muitas das práticas e dispositivos de confissão estão por elas sendo formados, reproduzidos e disponibilizados, digamos, para o nosso “consumo”. Não podemos, portanto, negar o papel indutor das instâncias de saber e poder. Aqui, quero construir uma relação entre duas delas: a mídia, representada pela TV, e a escola, desafiada com a esperança de tornar-se problematizadora das representações culturais que orbitam seus espaços-tempos de ensinar e aprender.

Comecemos pela matéria “Brasil arcaico estranha TV moderna”, publicada em 06 de agosto de 2006, no Caderno “Ilustrada” da Folha de São Paulo. Ela nos revela, segundo os estudos do cientista político Alberto Almeida, que o cotidiano retratado na televisão mostra-se mais avançado em relação a alguns temas e tabus do que a média da população brasileira. O intrigante, nessa relação, é a aproximação feita com o grau de escolaridade dos pesquisados, ou seja, a escolaridade definirá os valores morais, as normas aceitas e os tipos de polêmicas ou padrões de comportamento com os quais o brasileiro se identifica.

Os mais escolarizados têm visões, radicalmente, opostas às dos menos instruídos, quando o assunto é sexualidade e valores éticos e morais. Para termos uma ideia, para 81% dos entrevistados<sup>3</sup> que completaram somente até a quarta série do ensino fundamental, a masturbação feminina não é bem aceita; essa porcentagem cai para 23% quando se trata de brasileiros com nível superior. As pesquisas de opinião evidenciam, fortemente, uma rejeição alta da população brasileira, especialmente masculina, aos homossexuais, e nos diz que a TV informa mais sobre homossexualidade do que outros meios e instâncias culturais.

A pesquisa apresentada pela “Folha de São Paulo” não discute outros íterins que poderiam se associar às informações dos entrevistados, como exemplo, as questões políticas e sociais que possibilitam ou não o acesso a um maior grau de escolaridade para o brasileiro, muito menos, menciona programas de governo ou iniciativas outras que tentem reverter a posição discriminatória em relação a polêmicas ligadas à sexualidade, tampouco, o peso da tradição católico-romana na formação social brasileira e como dispositivo fiscalizador da sexualidade, mas revela que a TV é um importante meio de conhecimentos e um substituto para deficiências da escolaridade. Esse é um ponto tocante, pois falar sobre

---

<sup>3</sup> A matéria não informa o número total dos entrevistados.

sexualidade, escola e TV é apontar caminhos de relações sinuosas, porém, estreitas. Todas essas abordagens privilegiam o ponto de vista da relação com o outro, “é no outro que eu me vejo”; pelos outros também me educo, aprendo e apreendo pelo mundo, ou, como se diz no bordão: “a gente se vê na telinha”.

É justamente nesse campo de relações que podemos buscar um paradoxo: se a TV fornece conhecimentos sobre situações pouco discutidas nos cotidianos de algumas pessoas, contribui, também, para induzir comportamentos e formar opiniões, pois, por mais contraditório que nos pareça, ao assistirmos uma cena de nudez, um triângulo amoroso, romances heterossexuais retratados, são as representações estereotipadas, os interditos e os valores conservadores que estamos assimilando. Final feliz, uniões duradouras, heróis e heroínas brancos e heterossexuais, homossexual com trejeitos afeminados, beijo gay censurado... dispositivos morais que refletem a preferência sedimentada da sociedade brasileira. A mídia reflete a média: a sociedade no Brasil é conservadora e faz com que a televisão tenha um projeto educacional conservador, cuja finalidade está longe de abalar, ou ao menos questionar, a norma eleita na sociedade.

As reflexões que postulo explicam, e nos fazem questionar, por exemplo, o sucesso popular de personagens gays, quer sejam de novelas ou de programas humorísticos. O gay socialmente aceito, em nossa sociedade, é o gay estereotipado, figura carismática, um mito inofensivo, ridicularizado, o homem afeminado; essa representação cria-nos, dá-nos, constrói a ideia que formamos do indivíduo homossexual.

Traços de conservadorismo e preconceitos, presentes na sociedade brasileira, atrelados ao grau de informação escolar, podem ser apontados, com mais seriedade, também na pesquisa realizada pela UNESCO (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004), com jovens de 15 a 29 anos. O ponto mais polêmico dessa pesquisa é, sem sombra de dúvida, a questão da homossexualidade. Dos dez

mil e cem jovens entrevistados em todo Brasil, 47% não querem conviver com vizinho gay; isso representa quase a metade dos entrevistados e a rejeição ao homossexual é maior em jovens de escolaridade baixa. Vejo, nessa pesquisa, um “grito de alerta”: se quase a metade de nossos alunos/alunas manifestam reações homofóbicas ou algum tipo de preconceito contra grupos sexuais diferenciados, queremos nós – professores/professoras – permanecer impassíveis?

De fato, não cabe silêncio e acomodação, nem mesmo um olhar ingênuo diante da vigilância de pais/mães, colegas de trabalho, alunos/alunas. Os saberes continuam circulando e se sedimentam no espaço escolar, terreno de contradições, onde se instalam os mecanismos de dispositivos da sexualidade. Se, como nas falas populares, tudo, hoje em dia, aprende-se na escola, não seria lá, também, um lugar para se questionar que representações, significados, preconceitos, práticas e dispositivos moldam nossas visões e nossas manifestações como sujeitos sexuais?

Enquanto não dissermos na/pela escola, a TV seguirá cumprindo seu papel superficial de educadora sexual. É hora de (re)pensar essa condição!

### **As coisas e as palavras<sup>4</sup>**

Trago, aqui, a acepção de “Palavrar”, discutindo como as palavras esculpem cursos em nossas memórias, preenchem-nos, significam-nos e nos roubam sentidos, conferindo-nos formas exatas, formas também fragmentadas, partidas, tempestivas... formas normativas... Palavras (des)fazem... constroem-nos! Estudiosos, como

---

<sup>4</sup> Essa inserção é um texto modificado da Conferência: “A literatura como recurso para a educação sexual”, de minha autoria, apresentada no II Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual Paraná – São Paulo – Santa Catarina, realizado de 13 a 16 de setembro de 2007 no campus da Universidade Estadual de Londrina (PR).

Michel Foucault e Stuart Hall, alertam-nos para o fato de que somos construídos (e construímos significados sociais) pela linguagem. A linguagem passa a ser uma prática discursiva que nos marca e nos inscreve representações, adjetivos e entendimentos. As palavras dão nomes às coisas, às pessoas, determinam modos de ser. Gostaria, pois, de convidar os leitores/ leitoras a completar, com palavras, o jogo de rimas proposto nesta canção do sambista Dicró (2007):

Você que tá com vontade de ser compositor, a hora é essa, vamos completar! Mas, cuidado para não me comprometer.  
Olha a rima, o negócio é rimar. Olha a rima que dá. Perigosa é a rima que dá. Menina namoradeira, que gosta de beijo e abraço, depois fica reclamando, porque perdeu o \_\_\_\_\_...  
Doença que eu não conheço, eu chamo de grungunhanha, mulher que namora demais, todos dizem que é \_\_\_\_\_ ...  
Rapaz que fala macio, e anda muito delicado, eu fico de olho nele, porque pode ser \_\_\_\_\_...

Ao buscarmos as “palavras – rimas”: abraço/cabaço; grungunhanha/piranha; delicado/viado, não estamos apenas a completar os sentidos da canção, segundo a intencionalidade do compositor, ampliamo-lhes os significados, porque as palavras estão aí, nos foram dadas e são produzidas e colocadas em circulação através das relações sociais de poder. As palavras “determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras” (LARROSA, 2001, p.2). As atividades em que elegemos, inventamos, criticamos e transformamos as palavras não são atividades vazias. Se esvaziarmos os significados e sentidos das palavras, estaremos contribuindo para a proibição, tal qual aponta o poeta: “Certas palavras não podem ser ditas, em qualquer lugar e hora. [...] E tudo é proibido. Então, falamos” (DRUMMOND, apud RIBEIRO; CAMARGO, 1999, p.3).

O desafio proposto para todos/todas é, então, ampliar o

sentido linguístico, buscando paralelos das coisas e das palavras, na escola, quer seja da palavra, quer seja da representação que temos da moça namoradeira, da virgem, da mulher trabalhadeira, do homem delicado e de outras representações que não mencionei aqui, mas que exercem a função de construir e transmitir os significados que irão definir, por exemplo, o que é normal (ou não) e aceito (ou não), em nossa sociedade, para homens, mulheres, adolescentes. Trata-se de entendermos o ato de nomear a ordem e o lugar das coisas, buscando, nas produções culturais, as marcas de interesses políticos, ideológicos e de verdades criadas, e de problematizarmos os nossos pontos de vista em relação às múltiplas visões sobre as categorias referentes à sexualidade humana.

Interessa-me, também, já que estou, agora, falando de nomeação, buscar outras nuanças que geram efeitos ao “palavrarmos” a sexualidade. Se seguirmos os rastros deixados por Michel Foucault (1998), em sua “História da Sexualidade”, encontraremos dois conceitos opostos que, em relação à representação da sexualidade, explicam modos de organização cultural das sociedades oriental e ocidental.

A “Ars Erotica”, ou arte erótica, própria de civilizações como Índia, China e alguns países de ascendência árabe, traz, no saber sobre o prazer, as formas de ampliá-lo, desdobrá-lo, retirá-lo de dentro para fora; verdades sobre o prazer e o sexo são extraídas do próprio saber, ou seja, da própria experiência vivida. Não é difícil rememorarmos nomes ou fragmentos de obras plenos de poesia, como o que lhes apresento:

Deus seja louvado por haver posto o maior prazer do homem nas partes naturais da mulher, e decretado que as partes naturais do homem proporcionassem à mulher o seu maior gozo. [...] A condição de humildade em que ficam aqueles que amam e se vêem separados do objeto de seu amor devora-lhes o coração com o fogo do amor. (NEFZAUI, 2002)

Purificação ou deleite, desvelo ou esconderijo reiterados no saber da experiência, dão lugar, na sociedade ocidental, à “*Scientia Sexualis*”, ou ciência do sexo, que instaura discursos sobre o sexo com o intuito de produzir verdades e normas sobre ele. É próprio da produção de saberes sobre o sexo, no ocidente, a prática da confissão. A confissão vem estabelecer uma relação de poder, onde aquele que confessa se expõe e produz um discurso sobre si, para ser, posteriormente, julgado por aquele que vê ou ouve. Trata-se de processos que disseminam o sexo

[...] na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber como prazer. (FOUCAULT, 1998, p. 70-71)

Liberação ou repressão (?):

Para formar com minha fêmea eu vou dizer como é que é. Não pode ser pequeno, pequeno é mais ‘mané’. Eu te peço, encarecidamente, uma fêmea pro meu macho poder ficar contente. Pró esquerda, prá direita, sem dizer que sou o tal, vou mostrar meu apetite com instinto animal. (Tati Quebra-Barraco e Bonde do Tigrão – Pró esquerda, prá direita).

Ao confrontar o “Manual Erótico Árabe” com a “música Funk” de Tati Quebra-Barraco, não tenciono sustentar binarismo entre uma poética supostamente erudita e uma expressão popular de desejo e resistência, muito menos criar celeuma sobre as representações sexistas ou os papéis de gênero contidos em ambas, apesar de reconhecer a grande importância da discussão destas questões no cotidiano de nossas sociedades, mas, desejo problematizar a aparente liberdade criada nos modos de expressão de nossas condutas e comportamentos sexuais, que, como disse Foucault (1998), vigiam-nos e nos punem, como também, dizer alguns



caminhos pelos quais podemos resgatar os laços com as tradições da arte erótica em nossa sociedade.

Essas ideias, embora descritas analiticamente, apresentam a dimensão da emoção e da sensibilização. Eu as trago, justamente, para pensarmos que o campo da educação sexual, na escola, pode, necessita e requer para si a contemplação de subjetividades.

### **Reticências...**

Em tom de conversa, lancei aproximações possíveis para repensarmos a educação sexual, sem o intuito de gerar conclusões/receitas – no sentido de suas aplicabilidades dentro do cotidiano escolar – derivadas da minha fala. Acredito que várias dimensões da sexualidade humana amalgamam-se em significados e representações, transitam por diversas instâncias, multiplicam-se e ganham forma nas diferentes pedagogias culturais. Aos leitores/leitoras deixo a tarefa de contemplar e completar os sentidos e significados daquilo que disse e escrevi, apenas com uma ressalva: que não mais silenciemos os saberes circulantes sobre sexualidade que se fazem presentes na escola.

### **Referências**

BIANCON, M. L. **A educação sexual na escola e as tendências da prática pedagógica dos professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília, 1998.

BRASIL arcaico estranha TV moderna. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 de ago. 2006, Caderno Ilustrada, p. 02.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.83-112.

CAMARGO, A. M.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. Campinas: Moderna/UNICAMP, 1999.

CARVALHO, F. A. **Outros... Com textos e passagens** – traços biológicos em obras de Monteiro Lobato. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. A literatura como recurso para a educação sexual. In: SIMPÓSIO DE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL PARANÁ – SÃO PAULO – SANTA CATARINA, 2. 2006, Londrina, PR. **Atas...** Londrina: UEL, 2006. CD-ROM.

CARIDADE, A. **Sexualidade: corpo e metáfora**. São Paulo: Iglu, 1997.

DICRÓ. **Olha a rima letra**. Letra. Disponível em: <<http://dicro.musicas.mus.br/letras/569021/>> Acesso em: 20 jun 2007.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina**, Londrina, v.17, n.3, p.286-293, set. 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: Eduel, 2001.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GUIDDENS, A. **A transformação da intimidade**. São Paulo: UNESP, 1993.

GUIZZO, F.; SALAZAR, B. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pró-Posições**, Campinas, v.14, n.3(42), p.119-130, set./dez. 2003.

LARROSA J. **Nota sobre a experiência e o saber de experiência**. Leituras SME- Campinas SP. Julho 2001

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEFZAUI, O. I. M. **O jardim perfumado do Xeque Nefzawi**: manual Erótico Árabe. Rio de Janeiro: Record, 2002.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, D. O. Falando com professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v.21, n.1, p.67-75, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THERBORN, G. **Sexo e poder** (a família no mundo, 1900 – 2000). São Paulo: Contexto, 2006.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. **Estudos culturais em educação**: mídia, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p.37–69.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.35-82.

WORTMANN, M. L. C. O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais. **Pro Posições**, Campinas, v.12, n.1(34), p.151-61, mar. 2001.

# O JOVEM HOMOSSEXUAL: NOÇÕES BÁSICAS PARA PROFESSORES, JOVENS GAYS, LÉSBICAS, TRANSGÊNEROS E SEUS FAMILIARES<sup>1</sup>

Luiz Mott<sup>2</sup>

## Sexualidade humana e homossexualidade

Não há como negar ou esconder esta realidade: pesquisas científicas revelam que de cada quatro famílias, uma tem um filho ou parente gay, lésbica ou transgênero.<sup>3</sup> Embora as estatísticas sobre a homossexualidade sejam raras e limitadas, o célebre *Relatório Kinsey* continua sendo a principal referência para se calcular a porcentagem dos praticantes do “amor que não ousa dizer o nome”: no Ocidente, por volta de 10% da população masculina e 6% da população feminina é constituída por homens e mulheres predominantemente ou exclusivamente homossexuais. (KINSEY, 1948; HART; RICHARDSON, 1983; MOTT, 1998; MIRABET, 1985).

Portanto, professores, familiares, educadores e profissionais da saúde devem sempre ter em mente que nem todos os jovens e adultos com quem convivem são “naturalmente” heterossexuais –

---

<sup>1</sup> Para este capítulo, reúno ideias e trechos já inseridos em outros textos e livros de minha autoria.

<sup>2</sup> Antropólogo e Doutor em Antropologia, pela Universidade Federal da Bahia. Professor Titular aposentado do Departamento de Antropologia da Universidade Federal da Bahia, do Grupo de Trabalho pela Diversidade do Ministério da Cultura e Fundador do Grupo Gay da Bahia. Foi também professor na UNICAMP. É filho da escritora Odette de Barros Mott, autora de mais de 70 livros de literatura infanto-juvenil. É autor de uma dezena de livros sobre Homossexualidade, AIDS, Inquisição, Religião e Escravidão.

<sup>3</sup> Transgênero é como a Sexologia e a Antropologia chamam as pessoas que adotam o papel de gênero oposto ao que a cultura atribui a seu sexo biológico, incluindo as travestis e transexuais. (PFLAG,1996).

pois pelo menos uma pessoa, entre dez, provavelmente manifesta tendência ou pratica o homoerotismo – no mais das vezes, secretamente, dada a intolerância e perseguição que ainda hoje pesam contra os homossexuais. Intolerância que tem um nome científico: **homofobia** – aversão doentia contra a homossexualidade. (HILTON, 1992; WINBERG, 1971; MOTT, 2002).

Conforme garantem os estudiosos da sexualidade humana, todos nós nascemos machos e fêmeas: a sociedade é que nos faz homens e mulheres. Este é um dos ensinamentos básicos da Antropologia e da Sexologia: a sexualidade humana não é fruto do instinto, mas uma construção cultural. (FORD; BEACH, 1952; GUERIN, 1980; SULLIVAN, 1996). Nascer com um pênis entre os humanos não implica, necessariamente, atração irresistível e incontrolável por uma vagina. Enquanto que para os mamíferos a atração sexual é determinada pela química – o cheiro inebriante da fêmea na época do cio – entre os humanos, conforme ensina o Dr. Freud, o desejo sexual é perverso e poliformo, fruto de uma paixão estética. Nossa libido pode encontrar satisfação não apenas na conjunção de dois aparelhos genitais diferentes, mas numa gama quase infinita de arranjos eróticos-sensuais – incluindo bonecas infláveis, animais domésticos, cópula anal, homoerotismo, manipulação clitoriana ou peniana, voyeurismo, e a coqueluche do momento: sexo por telefone, pago em dólar por minuto!

Portanto, para começo de conversa, sobre a identidade homossexual e a educação diferenciada que devem ter os jovens gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, devemos partir de três postulados fundamentais da Antropologia da Sexualidade, resultantes de rigorosas pesquisas de campo, tão científicas e verdadeiras quanto a revolucionária teoria de Galileu sobre o sistema solar:

- 1) A sexualidade humana não é instintiva, mas uma construção cultural;

- 2) A cultura sexual humana varia de povo para povo e se modifica ao longo do tempo dentro de uma mesma sociedade;
- 3) Não existe uma moral sexual natural e universal, portanto a sexualidade humana é amoral, no sentido de que cada cultura determina, por razões subjetivas e nem sempre salutares, quais comportamentos sexuais serão aceitos ou condenados.

Esta pequena introdução justifica-se devido ao fato de que pais e educadores costumam repetir, criticamente, que o sexo foi criado por Deus, somente para garantir a perpetuação da espécie, e que as “ousadas” decorrentes da famigerada *revolução sexual* dos anos 70 foram culpadas pela crise por que passa a família tradicional e pelo surgimento da terrível epidemia do século: a AIDS. Esquecem-se que o sexo, mesmo entre muitas espécies animais, não visa exclusivamente à procriação, e que muitos animais copulam fora do período fértil, documentando-se a prática de relações homossexuais em mais de trezentas espécies do reino animal. (WALLACE, 1983; DANIEL; BAUDRY, 1977).

Quanto à “epidemia do século”, esquecem-se os moralistas de plantão de que a AIDS não é um castigo divino contra a promiscuidade sexual, posto ter surgido entre comportadas populações tribais da África Central e só depois se expandido para o mundo ocidental. (AIDS: do preconceito à solidariedade, 1990).

### **Educação Sexual e jovens gays, lésbicas e transgêneros**

Falar de educação diferenciada para jovens homossexuais no Brasil pode parecer, para alguns professores e pais mais conservadores, uma espécie de provocação dos próprios homossexuais assumidos, desejosos em fazer proselitismo de sua orientação sexual. Para acalmar os educadores mais temerosos, começo esclarecendo com algumas premissas que alicerçam tais proposições, as quais têm, como suporte, o princípio de que a livre orientação sexual dos jovens e adolescentes é um direito humano

fundamental, garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelos principais documentos internacionais de Direitos Humanos.

Marta Suplicy, uma das mais conceituadas sexólogas do Brasil, costuma enfatizar sempre que a homossexualidade não é uma opção, do mesmo modo como ninguém *optou* por ser heterossexual (SUP LIC Y, 1983). Simplesmente, a criança ou o jovem começa a sentir atração afetiva e/ou sexual por pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto, ou pelos dois sexos. Há um certo consenso entre os estudiosos da Psicologia infantil em situar entre os 5 e 6 anos a idade onde começa a se definir nossa orientação sexual - e se fosse possível isolar um grupo de crianças de qualquer mensagem modeladora de seu *papel de gênero* – certamente, haveria um número equilibrado de homos, heteros e bissexuais. Em nossa sociedade, marcadamente heterossexista, o que ocorre é exatamente o contrário: as únicas imagens e mensagens bombardeadas na socialização formal e informal das novas gerações é a do casal heterossexual. O menino e a menina, com desejos afetivo-sexuais predominantemente voltados para o mesmo gênero, sentem-se perdidos e oprimidos neste mundo que rotula seus sentimentos mais íntimos e queridos com palavras insultuosas: *descaração, sem-vergonhice, pouca-vergonha, frescura, pecado mortal*. O romancista francês Proust expressou de forma magistral o estigma homofóbico dominante em nossa tradição judaico-cristã: “Raça sobre a qual pesa a maldição e deve viver na mentira e no perjúrio, visto que sabe ser tido por punível e vergonhoso, por inconfessável, seu desejo, o que faz para toda criatura a maior doçura de viver.” (PROUST, 1957).

Entre nós, os homossexuais representam, tão somente, 10% da população, porque vivemos numa sociedade ditatorialmente *heterossexista*, posto que as únicas imagens e mensagens bombardeadas na socialização formal e informal das novas gerações é a do casal heterossexual. Por quatro milênios, nossos

antepassados conviveram com leis que determinavam a pena de morte aos amantes do mesmo sexo, variando apenas a forma do extermínio: a pedradas nos tempos bíblicos, nas fogueiras na era da Inquisição, nos campos de concentração à época do nazismo.

### **História de vida de um gay**

Permita-me citar minha própria história de vida, pois faço parte dos 10% da população infanto-juvenil que foi vítima de cruel constrangimento sexual: fui violentado psicologicamente. Não sofri violência sexual física, mas, durante toda minha infância e adolescência, fui emocionalmente torturado dia após dia. Várias vezes por dia. E o pior de tudo, é que pessoa alguma jamais manifestou o menor apoio, solidariedade ou compaixão com aquele menininho que, desde que chegou à idade da razão, deu-se conta de que era diferente de seus irmãos, primos e coleguinhas. Eu era *mariquinha*!

Ainda nem pensava em sexo e já carregava o peso insuportável da discriminação: a molecada me xingava de *mulherzinha*! Eu era e me sentia diferente. Em vez de jogar futebol, preferia ficar sentado do lado de minha avó, ouvindo suas conversas com as amigas. As roupas de mulher me fascinavam. Certa vez, uma de minhas irmãs reprovou meu novo penteado: “cabelo dividido no meio é coisa de almofadinha”. Fui obrigado a pentear o cabelo para trás. Aos 8 anos, recebi enorme bronca por ter passado “rouge” no rosto. Era forçado a ir jogar futebol como antídoto à minha incontrolável efeminação. Embora adorasse brincar de casinha e, sobretudo, fazer comidinha, internalizei a homofobia dominante em nossa sociedade heterossexista: não aceitava a possibilidade de ser homossexual.

Ao entrar na adolescência e começar sentir atração sexual, não por meninas, mas por rapazes, sufoquei essa estigmatizada tendência, suplicando a Nosso Senhor que me livrasse dessas



“tentações diabólicas”. Como tantos outros jovens homossexuais, chorei muito, inconformado com esta maldição irrefreável que era alvo de tantos insultos e humilhações. Pensei várias vezes em me suicidar.<sup>4</sup> O pior de tudo era a falta de luz neste poço de solidão: ninguém que me esclarecesse sobre este desejo que se tornava cada vez mais forte, nenhum modelo positivo que me servisse de inspiração: ao contrário, minha maneira natural de ser e de me afirmar como ser humano era considerada, por todos, como pecado, descarração ou anormalidade.

Repito: estima-se que uma em cada quatro famílias abriga em seu seio um filho homossexual. (PFLAG, 1996). Segundo os especialistas em sexualidade humana, todos somos originalmente bissexuais - cabendo à moral dominante a canalização de nossa libido apenas para uma direção - a heterossexualidade. Fazemos parte de uma sociedade intolerantemente heterossexista: só é legítimo e permitido o sexo do tipo “papai-mamãe”, todas as demais expressões eróticas são pecado, crime ou tratadas como aberração. Até o uso da camisinha e da pílula anticoncepcional são considerados pecado pelos religiosos mais conservadores.

---

<sup>4</sup> Homossexuais de 13 a 18 anos de idade são sete vezes mais propensos a cometer o suicídio do que os heterossexuais masculinos na mesma faixa etária, segundo estudo publicado pelo *American Journal of Public Health*. A pesquisa foi feita por cientistas da Universidade de Minnesota (EUA), com base em dados de 36 mil adolescentes, dos quais 131 rapazes e 144 moças admitiram confidencialmente serem homossexuais ou bissexuais. Dos 131 homossexuais masculinos identificados, 28% apresentaram históricos de tentativas de suicídio - uma taxa sete vezes maior que a apurada para os heterossexuais, segundo outros estudos. Os pesquisadores concluíram que a causa dessa maior propensão ao suicídio é quase certamente a atitude discriminatória da sociedade com relação aos homossexuais masculinos. Não foram encontradas diferenças significativas de taxas de tentativas de suicídios entre as homossexuais e heterossexuais do sexo feminino. (Folha de S.Paulo, 29.08.97)

## Preconceito e discriminação anti-homossexual

A intolerância anti-homossexual, no Brasil, não fica nada a dever às torturas inquisitoriais, há nos arquivos do Grupo Gay da Bahia dezenas de registros de meninos e adolescentes que sofreram todo tipo de violência física, quando seus pais descobriram que eram *viados*: humilhação, insultos, espancamento, expulsão de casa. Um destes adolescentes levou uma surra tão forte de seu pai, na frente da vizinhança, que teve de ir para o pronto socorro para engessar um braço; outro, ao ser surpreendido fazendo *trocacola* com um coleguinha, sua mãe preparou um molho de pimenta malagueta, misturou numa garrafa de refrigerante e com pressão do gás meteu dentro do ânus do pobrezinho, repetindo a mesma sentença, ainda hoje proferida pelo Brasil a fora: “prefiro um filho morto do que bicha!”. Certa feita, recebemos a visita de Alex, um mini-travesti de 12 anos, que fugiu de casa após uma surra com cipó, o qual encontrou, na prostituição, a única saída para não morrer de fome. Hoje se tornou portador do vírus da Aids.

Por conseguinte, já que o Conselho Federal de Medicina, o Conselho Federal de Psicologia, a Organização Mundial de Saúde e as principais Associações Científicas brasileiras e internacionais, desde 1970, nos Estados Unidos, e desde 1985, entre nós, deixaram de considerar a homossexualidade como desvio ou doença, mas sim uma orientação sexual tão saudável e normal quanto a bissexualidade ou a heterossexualidade; já que desde 1821, com o fim do terrível tribunal da Santa Inquisição, o amor entre pessoas do mesmo sexo deixou de ser crime, não existindo nenhuma lei no Brasil que condene as relações homoeróticas; considerando que respeitados teólogos católicos, protestantes e judeus negam ser pecaminosa a prática homossexual (KOSNIK, 1982; VIDAL, 1985; HORNER, 1989; PADRES, 1996) - perguntamos: se não é pecado, crime ou doença ser gay, lésbica ou transgênero, o que justifica tanto medo e repressão contra os homossexuais? A resposta seria:

ignorância, preconceito, falta de informação científica e desrespeito aos direitos humanos fundamentais do cidadão. (MANUAL, 1996; ABC dos Gays, 1995).

Já é tempo de se abandonar esta barbárie e estancar tamanha violência contra os jovens homossexuais. Neste sentido, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* permite uma leitura mais humanitária e menos homofóbica, podendo tornar-se instrumento legal na defesa da livre orientação sexual dos jovens. Pretender “curar” um jovem gay ou adolescente lésbica fere um direito humano fundamental: a livre orientação sexual. Se a homossexualidade não é doença ou crime, porque impedir aos jovens homossexuais o livre exercício de sua identidade existencial? “A criança e o adolescente têm o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas”. (Artigo 15) Humilhar, insultar ou castigar uma criança ou adolescente simplesmente porque demonstra tendência homossexual, é um acinte contra o artigo 17 do *Estatuto* quando garante: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade e da autonomia”. Impedir que crianças e adolescentes desenvolvam livremente sua orientação homossexual viola o artigo 18 da mesma Lei, quando determina: “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, atemorizante, vexatório ou constrangedor.”

Portanto, urge que os órgãos governamentais competentes, ao divulgar a *Campanha Nacional de Combate à Violência contra a Criança*, condenem não apenas a exploração sexual e prostituição infanto-juvenil, mas, também, o estupro psicológico e as intimidações e violências físicas praticadas contra os jovens homossexuais. Educação sexual científica nas escolas e punição dos homófobos seria um primeiro passo para se corrigir tais abusos. Afinal, a Constituição Federal estipula como um dos objetivos fundamentais da República “lutar contra todas as formas de preconceitos”. E a

homofobia, comprovadamente, é ainda o principal preconceito existente em nossa sociedade. A livre orientação sexual infanto-juvenil também é direito humano fundamental e só uma educação diferenciada, que respeite as especificidades étnicas, raciais e a livre orientação sexual das crianças e adolescentes poderá fazer desabrochar em todo menino, sem traumas nem exageros, o seu lado feminino, e em toda menina, o seu inevitável e salutar lado masculino. Afinal, as crianças e adolescentes homossexuais também nasceram para ser felizes e é crueldade serem humilhadas, castigadas e violentadas, física e psicologicamente, só porque manifestam a mesma orientação sexual de Michel Ângelo, Sheakspeare, Oscar Wilde, Elton John ou Martina Navratilova, entre outros luminares gays e lésbicas que honram a espécie humana.

Tendo em vista a dramática situação relativamente frequente e comum de muitos pais, educadores e profissionais da saúde que se confrontam com a presença de jovens homossexuais em seu círculo de relações, enumeramos, a seguir, um elenco de sugestões<sup>5</sup> que devem ser levadas em consideração pelo jovem no dificultoso e crucial processo de se assumir homossexual. O ideal é que estes conhecimentos sejam colocados ao alcance de todos jovens com tendência homossexual para que, antes de darem este importante passo em suas vidas - o “assumir-se” - possam refletir sobre as implicações decorrentes e as estratégias mais eficazes na concretização desta vital decisão. Caso o adolescente procure aconselhamento junto a profissionais ou a algum amigo ou familiar, os apontamentos que se seguem auxiliarão os mais velhos a orientá-lo de forma mais solidária e conseqüente na busca e realização de sua felicidade.

---

<sup>5</sup> As sugestões foram inspiradas no folheto *Read this before coming out to your parents: A guide for you and your parents* (1984), da Federation of Parents and Friends of Gays and Lesbians, Filadélfia, USA.

## Como interagir com jovens homossexuais

Certamente, muitos professores e inumeráveis famílias tiveram de enfrentar a dramática situação de conviver com um jovem homossexual. Digo situação dramática por que, de fato, numa sociedade violentamente heterossexista - onde até defensores dos direitos humanos chegam ao cúmulo de referir-se à homossexualidade como “aberração”, “falta de vergonha” e “cachorrada” (VIOLAÇÃO, 1996; BOLETIM, 1998; O CRIME, 2002), ter um gay, lésbica ou travesti dentro de casa ou numa sala de aula, dá motivo a cruéis manifestações de preconceito e discriminação. Há registro de casos de meninos pré-adolescentes efeminados, em Santa Catarina e na Bahia, que foram esmurrados por seus colegas e tiveram de ser medicados no Pronto Socorro, tamanho o ódio homofóbico despertado no meio escolar.

Muitos educadores costumam colocar esta questão: “Tenho um aluno homossexual na sala de aula: como devo agir?”

A primeira atitude é não se surpreender nem fazer escândalo: o homoerotismo sempre existiu, sobretudo entre adolescentes. O estranho seria a ausência de estudantes com tendência ou conduta homossexual. Procure ganhar a confiança do aluno ou aluna para que este (a) sinta em você um aliado com quem pode se abrir e ter solidariedade, no caso de ser discriminado.

A segunda medida, mais inteligente e respeitadora dos direitos humanos, é oferecer apoio no caso de perceber que o aluno ou a aluna demonstram necessitar este tipo de atenção. Tais jovens, geralmente, vivenciam profundos conflitos pessoais e sociais, pois costumam ser rejeitados pela família e pelos colegas. Ser gay, lésbica, travesti ou transexual não é um problema em si, nem reflete necessariamente transtornos familiares ou desajuste psicológico. O problema é a intolerância dos outros - que como os racistas e machistas, oprimem quem não é igual a si.

Professores e familiares devem proteger sempre o jovem

homossexual contra agressões físicas e verbais. Os abusos e tratamento violento devem ser denunciados e punidos: gays, lésbicas e transgêneros devem ter a sua privacidade e liberdade respeitadas. A livre orientação sexual dos jovens é também um direito humano fundamental. Urge que os demais alunos sejam sensibilizados a fim de serem solidários com seus colegas “diferentes” - sejam estes membros de minorias raciais, sexuais ou ostentem deficiência física.

É importante que pais e educadores conheçam os endereços de entidades e organizações gays que possam servir de apoio na definição da orientação sexual dos jovens. O adolescente inquieto com sua homossexualidade prefere, geralmente, conversar com pessoas fora de seu meio familiar, da escola ou da igreja. Se não tiver guias confiáveis e responsáveis, poderá optar por experiências em lugares anônimos, perigosos e marginais. Também no Brasil, nas principais capitais, do Amazonas ao Rio Grande do Sul, já existem grupos específicos de apoio para gays, lésbicas, travestis e transexuais, além de grupos de ajuda ligados às ONGs (Organizações não-Governamentais) que trabalham na prevenção da Aids e dos Direitos Humanos.

Nestes tempos bicudos, em que um vírus mortal e ainda incurável está escondido atrás de qualquer relação sexual, é fundamental que todos os jovens, sobretudo os homoeróticos, estejam bem informados sobre Aids e DST, pois a informação e a prevenção são os únicos remédios contra as enfermidades sexualmente transmissíveis. Segundo o Ministério da Saúde, há meninos gays com 13 anos já infectados com o HIV e a Aids vem crescendo assustadoramente entre adolescentes gays.

### **O que todo jovem deve pensar, discutir e planejar antes de se assumir homossexual**

A partir deste ponto, você encontrará algumas sugestões sobre como um jovem gay, lésbica ou transgênero, que deseja

assumir sua própria homossexualidade, deve proceder para evitar maiores problemas em relação à sua família e ao meio social onde vive.<sup>6</sup> Pais, familiares e professores devem conhecer esta realidade, discuti-la com jovens que revelem tendência ou suspeitem que são homossexuais. Uma educação sexual científica e humanitária não pode varrer para debaixo do tapete ou jogar no lixo os adolescentes homossexuais.<sup>7</sup>

O texto a seguir destina-se a jovens com orientação homossexual que se encontram prestes a dar um passo fundamental em suas vidas: “sair da gaveta” (*coming out*). Deve ser lido com atenção, discutido ponto a ponto para se evitar algum passo em falso que possa causar sérios danos na vida presente e futura do jovem em questão e de sua família. Um professor, psicólogo ou psicanalista bem informado e consciente de que seu papel não é ser “cão de guarda da moral dominante” (HOOKER, 1973), mas auxiliar seus alunos e clientes a encontrarem sua felicidade e realização existencial, pode ajudar o jovem homossexual a enfrentar com menos traumas a sua “opção” de assumir a própria homossexualidade. Muitas vezes, os familiares mais velhos é que necessitarão de acompanhamento psicológico e não tanto o jovem gay ou lésbica. Compreensão e diálogo são ingredientes indispensáveis nestas situações existenciais tão dramáticas. A moderna Educação Sexual não pode ignorar tal problemática. Afinal, são mais de 10% de jovens brasileiros vítimas da violência homofóbica.

---

<sup>6</sup> Texto livremente traduzido e adaptado da *Federation of Parents of Lesbians and Gays*, (PFLAG) Washington, 1992.

<sup>7</sup> Eis alguns textos básicos que ensinam como professores, familiares e os próprios jovens homossexuais podem tornar menos problemático o processo de “assumir” a homossexualidade: PFLAG. *Sejamos compreensivos com nossos filhos homossexuais*. Salvador, Grupo Gay da Bahia e Associação de Amigos e Familiares de Homossexuais, 1996; PFLAG. *Seja Você Mesmo*. Salvador, Grupo Gay da Bahia, 1996; PFLAG. *Nossos Filhos e Filhas. Perguntas e respostas para pais de Gays, Lésbicas e Bissexuais*. Salvador, Grupo Gay da Bahia, 1996.

- *Você está bem seguro de que é homossexual?*

Se você ainda está confuso, se tem dúvidas sobre se é mesmo gay ou lésbica, ou bissexual, é melhor dar mais um tempo antes de se revelar, pois a confusão de sua cabeça pode provocar confusão ainda maior na cabeça das outras pessoas, sobretudo em sua família. Nunca assuma sua homossexualidade como forma de agressão ou vingança, num momento de raiva. Uma decisão tão importante tem de ser bem planejada.

- *Como se assumir?*

Primeiro, faça amizade com alguns gays ou lésbicas já assumidos. Selecione indivíduos que considere pessoas felizes, equilibradas, cujo estilo de vida você teria orgulho de compartilhar. Troque ideias com outros homossexuais sobre como eles vivem, como se assumiram, e as vantagens de deixar de ser enrustido. Frequente um pouco o ambiente homo para ver com qual dos diversos modelos de vivência gay e lésbica você mais se identifica. Procure fazer boas amizades, pois diz o ditado popular: “diz-me com quem andas, que direi quem és...” Não faça nada de que se arrependa mais tarde. “Para mim, a homossexualidade foi uma bênção”, dizia o escritor Jean Genet. Depende de você fazer de seu futuro, enquanto homossexual, uma bênção ou uma desgraça.

- *Você se sente satisfeito com seu homoerotismo?*

Se ainda tem sentimentos de culpa, se acha que está errado, que sua forma de amar é pecado e se tem períodos de depressão, é melhor resolver primeiro estes problemas: assumase mais em outros ambientes antes de abrir o jogo com a família. Para enfrentar esta barra, você precisa estar muito seguro e ter uma auto-imagem bem positiva de sua própria homossexualidade. Auto-estima é indispensável para ser feliz.



- *Você conta com o apoio de alguém?*

É fundamental que você conte com a compreensão de algum parente ou amigo próximo da família, que possa acalmar seus pais se a reação deles for devastadora. Esta pessoa é também importante para lhe dar apoio emocional para enfrentar essa nova situação de vida. Discutam todos os detalhes, as reações previsíveis de ambas as partes, e, se achar prudente, esteja com esta pessoa amiga por perto no momento da revelação de seu *segredo*.

- *Você tem bons argumentos sobre a homossexualidade?*

Isto é muito importante, pois a maioria das pessoas, inclusive nossos parentes, têm medo ou ódio dos homossexuais (assim como têm preconceito racial) porque nunca souberam a verdade sobre esses temas. Você deve ter as respostas certas para substituir a ignorância do preconceito pela verdade dos fatos. Solicite ao Grupo Gay da Bahia os folhetos: “10 Verdades sobre a Homossexualidade”, “O que todo Cristão deve saber sobre Homossexualidade” e o “ABC dos Gays”, onde encontrará resposta para as principais dúvidas/críticas sobre a sua nova vida. Ou então, entre em contacto com o grupo homossexual mais próximo de sua cidade e solicite material educacional para você e para seus pais.

- *Qual o melhor momento para revelar que é homossexual?*

Se você avalia que sua família poderá ficar muito abalada ou que, talvez, não aceitará a sua orientação homossexual, infelizmente, é melhor continuar “fingindo que não é, e eles fingindo que não sabem”. Se você acha que eles, primeiro, vão condenar, depois vão aceitar, escolha então uma ocasião em que a família estiver tranquila, sem doenças graves ou mortes próximas. O importante é demonstrar que a única coisa que vai mudar no seu relacionamento familiar, a partir de agora, é que você deixará de viver na clandestinidade, continuando a mesma vidinha de amor e respeito como antes da revelação. Tranquelize-os que você não viverá de escândalos, nem de prostituição e que sabe como se cuidar contra a AIDS.

- *Você depende de sua família?*

Se você é jovem e depende dos pais, talvez seja melhor esperar para se assumir quando tiver seu próprio salário e moradia independente. Contudo, caso decida abrir o jogo ainda morando com sua família, não aceite, de forma alguma, que eles o expulsem de casa ou imponham qualquer castigo ou repressão. Você não pediu para nascer gay, homossexualidade não é crime nem doença e você deve exigir que seja respeitado. Afinal, se alguém está errado, não é você e sim quem discrimina os gays e lésbicas. Nestes casos, dramatize a situação, lembrando que famílias que rejeitam seus filhos homossexuais estão empurrando estes jovens para a marginalidade e prostituição, e que, expulso de casa, você corre muito maior risco de pegar Aids etc etc.

- *Seja paciente...*

Se seus pais são muito conservadores e moralistas, e se não desconfiavam de nada, certamente precisarão de mais tempo para se acostumarem com a ideia de ter um filho gay ou uma filha lésbica. Isto pode levar meses ou até anos. Se para você é muito importante manter bom relacionamento com a família, então, além de ser paciente, evite qualquer conversa ou atitude que possa aumentar a vergonha ou a raiva que passaram a sentir por você. Não entre em detalhes sobre a sua vida íntima, só leve algum amigo ou amiga homossexual à sua casa se tiver certeza de que isto ajudará os velhos a te aceitarem melhor. Levar amante para dentro de seu quarto pode ser interpretado como provocação. Seja prudente e evite situações de constrangimento.

- *Família às vezes é melhor na fotografia!*

Lembre-se que família não é apenas ter o mesmo sangue. Ninguém escolhe a família que tem, mas amigo sim, a gente pode escolher. Se sua família recusa-se mesmo, depois de muitas tentativas e paciência de sua parte, a aceitá-lo e a amá-lo como homossexual,

não abra mão de sua realização e felicidade pessoal para agradar os parentes. Quem está errado não é você, são eles que devem mudar, portanto, se não o aceitam como você é, construa novos laços de amizade, amor e compreensão. Cortar o cordão umbilical ou livrar-se da barra da saia materna, no início, pode ser duro e difícil, mas é o primeiro passo de uma vida mais autêntica e feliz quando a opressão começa dentro da própria casa. Também não cuspa no prato que comeu, e, se puder, mantenha bom contato com seus pais, irmãos e demais parentes, pois assim você já tem um grupo de aliados para enfrentar a intolerância fora de casa. Afinal, “gente nasceu para ser feliz...”

## Referências

ABC dos Gays. Salvador: Grupo Gay da Bahia & Ministério da Saúde, 1995.

AIDS: Do preconceito à solidariedade. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

AIDS: somos todos mortais. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, v.7, n.31, p.22-24, 1988.

DANIEL, M; BAUDRY, A. **Os homossexuais**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.

FORD, C.; BEACH, F. **Patterns of sexual behavior**. London, Eyre & Spottiswoode, 1952.

GUERIN, D. **A revolução sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HART, J.; RICHARDSON, D. **Teoria e prática da homossexualidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HILTON, B. A **Homofobia tem cura?** São Paulo: Edições Ouro, 1992.

HOOKE, E. Homossexuais masculinos e seus mundos. In: MARMOR, Judd (Org.). **A inversão sexual**. Rio de Janeiro: Imago, 1973. p...

HORNER, T. **Sexo na bíblica**. São Paulo: Gemini, 1989.

KINSEY, A. **Sexual behaviour in the human male**. Filadélfia: W.B. Saunders, 1948.

KOSNIK, A. **A sexualidade humana**: novos rumos do pensamento católico americano. Petrópolis: Vozes, 1982.

MANUAL da sobrevivência homossexual. Salvador: Grupo Gay da Bahia & Fundação de Direitos Humanos da Noruega, 1996.

MIRABET I.; MULLOL, A. **Homosexualidad hoy**. Barcelona: Herder, 1985.

MOTT, L. et al. **O crime anti-homossexual no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2002.

MOTT, L. Estereótipos sexuais tupiniquins. **Folha de São Paulo**, São Paulo, dia, mês, 1998. Caderno Mais, p.18-1.

O CRIME anti-homossexual no Brasil. **Boletim do Grupo Gay da Bahia**, Salvador, n.37, p.ini-final, jan./fev. 1998. 2002.

PADRES e pastores abençoam a união civil homossexual. **Boletim do GGB**, Salvador, v.16, n.32, p. 4, 1996.

PFLAG. **Sejamos compreensivos com nossos filhos homossexuais**. Salvador: Grupo Gay da Bahia e Associação de Amigos e Familiares de Homossexuais, 1996.

PROUST, M. **Sodoma e Gomorra**: em busca do tempo perdido. Rio de Janeiro: Globo, 1957.

SULLIVAN, A. **Praticamente normal**: uma discussão sobre o homossexualismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo**. Petrópolis: Vozes, 1983.

VIDAL, M. **Homossexualidade**: ciência e consciência. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1985.

VIOLAÇÃO dos Direitos Humanos dos Homossexuais no Brasil. **Boletim do Grupo Gay da Bahia**, Salvador, n.33, p.8-9, maio 1996.

WALLACE, R. **O sexo entre os animais**. São Paulo: Francisco Alves, 1983.

WINBERG, G. **La homosexualidad sin prejuicios**. Barcelona: Granica, 1971.



# DESAFIOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

*Virginia Lara de Andrade Maistro<sup>1</sup>*

## **Minhas angústias**

Quando nos deparamos com o desafio de implantar e implementar um projeto de educação sexual, seja para uma comunidade, para grupos de professores ou outros profissionais, perguntamos-nos qual a metodologia que devemos usar, quais os obstáculos e facilidades que encontraremos e quais os caminhos que deveremos seguir para que o mesmo dê certo. São mil interrogações que nos vêm à mente.

Atuei como professora de escola pública, no ensino fundamental e médio, durante 32 anos, e todas as vezes que ensinava sobre educação sexual em sala de aula, eu terminava com uma sensação de vazio. Nunca ficava satisfeita com meu trabalho nesta área. Por mais que me esforçasse, não me satisfaziam as “palestras” sobre sexualidade que proferia para muitos educandos. A sensação de que alguma coisa estava faltando sempre me acompanhava. Não era um projeto, mas sim um trabalho assistemático.

Para as pessoas da minha geração, falar abertamente sobre sexo era censura na certa. Quando cursei a 3<sup>a</sup> série do ginásio (atual 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental), lembro-me perfeitamente da minha primeira aula de educação sexual, que começou quando a professora de Ciências entrou na sala de aula e pediu aos meninos que saíssem, porque ela iria conversar com as meninas sobre algumas coisas que não poderiam ser ditas perante eles. Nesse instante

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Licenciada em Biologia. Docente na UEL. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL).

pensei: O que de tão secreto e proibido aos do sexo masculino ela nos vai falar? O que ela nos contou foi sobre menstruação, sobre como ocorria a gravidez, sobre o encontro dos gametas e por onde saíam os bebês – não sobre o ato sexual. Diante disso, deduzi que estes assuntos eram proibidos aos meninos, diziam respeito só às meninas, e que outros não falados, nem eram para as meninas saberem.

A minha curiosidade aumentou no dia seguinte, quando a mesma professora disse que, naquele dia, as meninas é que deveriam sair da sala de aula, pois a ‘conversa’ seria com os meninos. Claro que a maioria das meninas ficou escondida fora da sala, num local de onde talvez pudessem ouvir o que de tão misterioso a professora tinha para falar aos meninos. Mas, que nada! Não captamos coisa alguma. No entanto, de uma coisa eu tive a certeza: a curiosidade aumentou ainda mais.

Talvez tenha sido este o meu primeiro contato com aquilo que denominamos, hoje, de educação sexual, fato que me aguçou os sentidos na busca de conhecimentos sobre o que realmente deveria saber para poder construir, com segurança, um projeto que refletisse sobre a sexualidade, como ele deveria acontecer, quais os passos a serem seguidos, como deveria ser o envolvimento da comunidade escolar, como trataria determinados assuntos tidos como “polêmicos” e quais seriam os limites e as possibilidades de sua implantação no contexto escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), encontramos o termo orientação sexual como uma proposta de tema transversal, um processo de intervenção planejada, intencional e sistemática, mas, de acordo com Figueiró (1996), a orientação sexual diz mais sobre a sexualidade do indivíduo em relação à sua identidade sexual, que vai sendo construída ao longo da infância, e como a pessoa se comporta ao longo de sua vida.

[...] o próprio termo educação sexual é mais adequado, na medida em que se abre espaço para que a pessoa que aprende seja considerada sujeito ativo do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos e/ou de orientações, como sugerem as outras terminologias: orientação, informação, instrução. (FIGUEIRÓ, 2001, p.145)

Figueiró (2001, p.18) salienta, ainda, que a “educação sexual refere-se a toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual”.

### **Ainda somos os mesmos... como nossos pais e mestres**

Durante o curso superior de Ciências Biológicas que perfiz, em nenhum momento deparei-me com qualquer área do conhecimento que falasse sobre sexualidade e, muito menos, sobre projetos de educação sexual. Portanto, tive de me virar sozinha, buscando em cursos de extensão universitária, em eventos, em livros e na minha dissertação de mestrado, o que de fato sustenta os projetos de educação sexual em determinadas escolas que dizem tê-lo: a metodologia usada, os obstáculos e facilidades (se é que existem) neles encontrados e os caminhos a serem seguidos.

Para tanto, além da bibliografia estudada, para levar meu projeto avante, pesquisei três escolas, sendo duas da rede pública municipal e uma estadual.

Descobri, após as muitas experiências que tive ao longo do exercício do magistério, que o que eu fazia em sala de aula, até então, não passava de uma visão reducionista da educação sexual e de um biologismo, isto é, tratava-se de aulas expositivas sobre o aparelho reprodutor feminino e masculino, sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST), e sobre métodos anticoncepcionais, exatamente os temas apresentados nos livros



didáticos e de modo não muito diferente do usado pela minha professora de tempos atrás. O que existia de diferente era a presença de ambos os sexos e isso eu achava que era suficiente.

Algumas vezes, convidava algum médico para falar sobre as doenças sexualmente transmissíveis (DST). Não via resultados e isso me levou a crer que, de certo modo, essas tentativas eram infrutíferas, pois eram desvinculadas da realidade dos jovens, não levavam em conta o meio sociocultural em que ele vive, assim como seus valores, anseios, sentimentos, preconceitos, costumes e crenças. Portanto, ao educando não era dada a chance de expor seus conhecimentos, suas angústias, suas dúvidas e medos. E só podia dar nisto: insatisfação, tanto minha, quanto deles.

Sabe-se que falar sobre sexualidade, por si só, já é um desafio; as resistências são muitas, exigindo de todos os envolvidos revisar conceitos, superar preconceitos e estereótipos, olhar reflexivamente sobre a própria sexualidade, lidar com tabus, medos, vergonhas. Tudo isso não é nada fácil!

A sexualidade está presente em nossa vida desde o momento em que nascemos até a nossa morte. A educação acontece constantemente, seja em casa, seja pela mídia, assistindo-se televisão, lendo-se revistas e jornais, seja via internet. Nesse caso, se a instituição escolar omite-se, deliberadamente, em relação a tudo o que se refere ao sexo, essa atitude reflete-se na formação dos escolares, levando-os a considerar que sexo é alguma coisa secreta, é um assunto que não cabe dentro da escola ou, talvez, seja algo vergonhoso sobre o qual não se deve falar.

O contexto escolar desempenha um papel importante na orientação dos estudantes, independente das intervenções formais que esta pode lhe oferecer neste campo. Percebemos que existem ainda instituições que reprimem certos comportamentos dos jovens e que nem sempre os educadores enfrentam, com serenidade e com o tato necessário, brincadeiras e comportamentos de ordem sexual, atribuindo-lhes uma gravidade e um caráter que, na realidade, não têm. Não se pode fugir dessa responsabilidade,

afirmando incapacidade ou dificuldade de tratar sobre esse assunto, porque é uma realidade os jovens expressarem-se sobre ele nos bilhetinhos, nas conversas paralelas e de tantas outras formas. Quando os educadores não abordam esse assunto de frente, quando se omitem, estão permitindo que ele continue a ser tratado só informalmente, na rua ou em casa, sem uma orientação segura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) reconhecem a complexidade da prática educativa e reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, discutindo, planejando e possibilitando estudos constantes e compartilhados por todos que fazem parte do contexto escolar.

Entretanto, existem instituições que não discutem, nem acham necessário discutir a sexualidade com seus educandos, e cujos educadores nem sempre enfrentam o tema com serenidade e equilíbrio, e muitas delas, quando dizem que têm um projeto de educação sexual, limitam-no a cartazes, a palestras proferidas por médicos, enfermeiros e psicólogos ou a “semanas” dedicadas à temática.

### **Ah! As Benditas Palestras!**

De acordo com Lima (apud BOASAÚDE, 2000), deve-se excluir as “palestras” que são muito utilizadas, principalmente, pelas direções das escolas, mas que são preferencialmente para dar instruções e são previsíveis, onde ao estudante não é dada a chance de se manifestar; o que é confirmado por Pinto (apud BOASAÚDE, 2000) quando diz que a metodologia baseada em palestras remete-nos ao ensino autoritário, “hierarquizado, compartimentalizado e conteudista”, e “quando existem na escola grupos de adolescentes que se dispõem a realizar esse tipo de trabalho, estão fadados ao insucesso devido às imensas dificuldades de se imporem aos seus pares”.

No entender de Egypto, (2003, p.21):

[...] há aqueles que acreditam que trazer um médico, um psicólogo, um especialista, enfim, resolve a questão. Ou, então, se diz: Uma palestra é pouco, vamos fazer a Semana da Aids, a Semana da Sexualidade. Faz aquela Semana e fica só nisso! Não se pode limitar a informação, porque é importante produzir o debate, a reflexão. A informação é necessária, mas não é suficiente. Deve existir um canal aberto permanente para o debate.

Se essas palestras foram programadas com a intenção de limitar-se à pura informação, descontextualizadas do cotidiano do educando, transmitidas como um processo não planejado e sem a interferência dos jovens, fatalmente se tornarão alvo de opiniões desfavoráveis e até depreciativas, pela escassez de coerência e lógica. Delas, o estudante não participa, sendo apenas um mero espectador; e o orador é um reproduzidor de palavras e frases que, num curto espaço de tempo, serão esquecidas.

### **Um caminho longo a ser percorrido**

Um projeto de educação sexual, dentro da prática educativa, é uma estratégia de ensino/aprendizagem que visa, por meio da investigação de um tema ou de um problema, vincular a teoria à prática, provocando a necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador, tornando-os responsáveis pela sua elaboração e pelo seu desenvolvimento, com suas características únicas, e levando-os a fazer um levantamento das razões para a sua implantação e a conhecer quais são as suas fases e as situações e as falhas que poderão ocorrer.

E quais as características de um projeto de educação sexual na escola e quais os pontos fundamentais que devem ser

desenvolvidos para que os jovens possam exercer a sua sexualidade com prazer e responsabilidade?

Como parte do tema, é necessária a discussão sobre a importância do exercício da cidadania e da ética, pois, se esta está presente, aquela também deve estar, já que são valores que apresentam características comuns. Dessa maneira, podemos inferir que a sexualidade é um processo em construção e poderá ser um caminho para a formação da cidadania, porquanto, ela é um fator de aperfeiçoamento da cidadania. A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha e interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume.

A princípio, deve-se: fazer um levantamento dos objetivos e das justificativas que levam a escola a elaborar um projeto de educação sexual e do perfil dos estudantes alvo; definir e elaborar uma dinâmica isenta de formalidades, levantar os pontos de conflito, as dúvidas e as necessidades, tanto do professor como do educando, contando-se com a presença da família, com o intuito de levar informações corretas. Entretanto, o que se considera principal é a sondagem e a priorização dos interesses dos aprendizes, para protegê-los por meio da informação, permitindo que haja o diálogo e que se trate de assuntos que os pais sentem dificuldade de abordar, suprimindo-se da sexualidade a ideia de algo feio, sujo e pornográfico.

É inegável a importância do estudo sobre sexualidade na vida dos seres humanos, pois ela é experimentada ou revelada em expectativas, imaginações, anseios, crenças, posturas, valores, atividades práticas, papéis e convivências. Abrange, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. É uma das dimensões do ser humano que abarca gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução.

A sexualidade manifesta-se, diariamente, em circunstâncias aparentes ou não; por isso é necessário falar deste assunto como se

fala de qualquer outro, apesar de conhecermos os limites e as possibilidades do âmbito escolar.

Mas o contexto escolar está preparado para a iniciativa de abrir canais de comunicação e espaços para se falar sobre a sexualidade de forma gostosa, prazerosa, com clima de confiança e liberdade?

Quando tratamos do tema sexualidade, ainda encontramos tabus, preconceitos e a negativa em discuti-lo. Muitos se defendem, tratando a questão como pecaminosa ou suja demonstrando ignorância, bloqueios ou tabus.

Por outro lado, atualmente, já há uma preocupação em discutir com os jovens nas instituições escolares, buscando-se não só explicar os aspectos biológicos da mesma, como também, os aspectos médicos e psicológicos, por meio da educação sexual.

Estamos mais conscientes e conhecedores de que a sexualidade se faz presente em todas as etapas de nosso desenvolvimento como ser humano e, à medida que passarmos a refletir sobre ela e a conhecê-la melhor, teremos acréscimos de autoconfiança e autoestima, melhorando a qualidade de nossa vida e o relacionamento interpessoal.

Reportagens, programas de televisão e revistas têm aberto espaço para análise e reflexão a respeito deste assunto tão importante, visto que todos fomos, somos ou seremos jovens em meio a agitação da vida moderna. Toda esta discussão tem servido para quebrar o tabu acerca do tema e discutir o papel da escola, da família, dos credos religiosos, da mídia e de outros, na preparação desde a fase da infância, para que os jovens adentrem o campo do autoconhecimento afetivo-sexual, da maneira mais clara e positiva possível.

Existe a preocupação de que a educação sexual aconteça nas escolas, uma vez que, na mídia, de uma forma ou de outra, ela está acontecendo, ou como uma exploração exacerbada quanto à sensualidade humana, ou quando se veiculam quer denúncias

relevantes sobre sexo, pedofilia, prostituição infantil, quer em programas que apostam em matérias de comportamento para que as pessoas divirtam-se e esclareçam suas dúvidas, quer em informações sobre outras culturas, ou, ainda, em pesquisas ou novidades.

Seria muito importante que a família se dispusesse a buscar informações e reflexões sobre a sexualidade e a melhor forma de lidar com esses assuntos, pois é obrigação dos pais educar seus filhos para a vida e, por essa razão, eles não podem dar continuidade a uma educação dissociada, em que se valoriza o intelectual, o social, o espiritual, deixando-se de lado o afetivo-sexual. Evidenciar este assunto, como os outros, é respeitar o filho e é, ainda, prevenir tantos problemas que envolvem o sexo e a sexualidade nossa e de todos.

O ideal seria que a família se abrisse, dando mais oportunidades aos filhos para que estes possam falar o que pensam e sentem, pois é no lar que se desenvolve uma vivência mais próxima, gerada pela convivência diária. Por estas razões, a família, caso se dispusesse, conseguiria realizar melhor este papel do que qualquer outra instituição. Sabe-se, entretanto, que a maioria dos pais não teve oportunidades de um contato maior com o tema sexualidade, não se sentindo, desse modo, aptos para lidar com esse assunto junto aos filhos.

É importante e extremamente necessário, levar para o âmbito escolar a discussão sobre os mais variados temas que envolvem a sexualidade, seja em vista da alegação dos pais de não se sentirem preparados para falar sobre sexo com os filhos, seja pelos elevados índices de gravidez na adolescência, seja pelas altas taxas de DST/AIDS, seja por outras razões, apesar de tantos livros, revistas, músicas, televisão, rádio, imprensa, internet, programas de computador e muitos outros canais de cultura e informação, direcionados aos jovens, tratarem sobre o assunto. Os professores seriam as pessoas mais indicadas para tratar desses assuntos, por terem mais facilidade

de propor debates e diálogos, permitindo que os escolares exponham seus sentimentos, dúvidas e ansiedades.

Nesse sentido, a educação sexual não tem como finalidade só informar, mas, também, desenvolver as habilidades necessárias à utilização dessas informações para o exercício saudável de tudo que se relaciona ao corpo. Procura preencher, cientificamente, lacunas nas informações que as crianças e jovens apresentam, permitindo-lhes a oportunidade de formar opiniões sobre o que lhes é apresentado, desenvolvendo atitudes coerentes com os seus valores, ampliando os conhecimentos, derrubando tabus, preconceitos e, sobretudo, possibilitando a ocorrência de interações, discussões e exposições de ideias, a fim de, realmente, formarem-se como indivíduos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

Segundo Nunes e Silva (2000, p. 106), além de ser necessário resgatar a sexualidade humana positiva, integral, afetiva e plena, é preciso que o educador possa fazer a crítica de tudo o que se pratica, por hábito ou por costume adquirido, ao longo da vivência, e das convicções ideológicas, tendo rigor nas pesquisas históricas e científicas.

Nunes e Silva (2000, p. 74) expõem que:

tratar de sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica e humanista desta sexualidade, superando o senso comum, que é o nível primário do conhecimento social. Somente por uma abordagem histórica cultural sobre a construção da sexualidade humana, fundamentada por uma rigorosa compreensão científica do desenvolvimento psicosssexual da criança poderemos analisar as manifestações da sexualidade infantil.

A formação do educador quanto à produção teórico-científica, que serve de fundamento para se conhecer a criança e o jovem, é imprescindível e tem que ser levada em consideração, mas, além disso, é necessário que ele tenha conhecimento sobre si mesmo, suas características, seus sentimentos, suas inclinações. Agindo assim, o

professor está apto a estimular as suas possibilidades, a manifestar seu pensamento, sua inventividade e sua capacidade de captar e expressar seus sentimentos.

A formação continuada dos professores, segundo Figueiró (2004, p. 122), “precisa ser concebida como um processo e deve dar-se num tempo não exíguo, com margem para que o professor possa pensar e repensar sua prática pedagógica e realimentá-la com as reflexões coletivas que realiza com todos que integram a equipe”.

O professor, pela lacuna que existe em sua formação em relação à reflexão sobre sexualidade, muitas vezes, sente-se inseguro a respeito do que, quando e quanto falar ao ser questionado pelos jovens sobre o assunto. Sobre isso, Nunes e Silva (2000, p. 51-52) informam que:

não é necessário despejar um caminhão de informações à criança. Porém, o que não pode ser justo é não satisfazer suas curiosidades com franqueza à medida que elas forem surgindo. É importante conversar com as crianças numa linguagem que elas dominem e que possam entender. [...] Enfim, é necessário ter respeito à sexualidade infantil, o que significa respeitar a criança como um ser humano completo em capacidade de amar.

Camargo e Ribeiro (2000) consideram que qualquer conteúdo que possa ser abordado dentro desta temática terá um componente que remete à afetividade, em maior ou menor grau. Cabe ao professor favorecer atividades que aprofundem as concepções dos jovens sobre afetividade e os ajudem a conhecer o modo como se relacionam com a sexualidade, favorecendo, assim o amadurecimento dos afetos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) incitam a escola a refletir sobre o seu currículo, sobre as necessidades de sua comunidade escolar quanto à sua realidade e a diversificar as práticas pedagógicas, rompendo a limitação da atuação dos



educadores em relação às atividades formais, ampliando, assim, o leque de possibilidades para a formação do educando.

Atualmente, no âmbito escolar, deveria estar superada a discussão da necessidade de se ter um projeto que trate de assuntos de tal relevância, mas, infelizmente, continuamos a sentir a ausência destas informações nesse meio. É incompreensível que assuntos referentes à sexualidade ainda não sejam tratados de modo que se permita expandir o conhecimento crítico, de maneira cuidadosa, honesta e sistemática pela instituição escolar.

Conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), trabalhar a sexualidade, no contexto escolar, é elemento essencial para a formação dos jovens e seu encaminhamento deve atender às seguintes características:

a) Ter um caráter interdisciplinar

Todas as disciplinas, de acordo com os conhecimentos que lhes são próprios, estariam articuladas e tratariam dos temas transversais relacionados à educação sexual, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória, com a finalidade de ampliar o domínio sobre tal prática educativa. Esta articulação remete-nos à interdisciplinaridade que a abordagem da sexualidade requer. Por vezes, ela é enfocada de modo limitado, restrito ao espaço do biológico, ou se julga que seja algo específico à área da Biologia, ou da Psicologia ou da Sociologia.

b) Oportunizar espaços de debates para os estudantes

Várias oportunidades devem ser criadas para que haja estímulos às discussões, num clima em que o interesse e a curiosidade dos jovens sejam considerados. No momento que se oportunizam essas reflexões, leva-se em conta que é direito do jovem tomar consciência sobre o seu corpo e sobre a sexualidade, e de acordo com Figueiró (2007, p. 27):

é direito do aluno ter oportunidades para pensar criticamente sobre todo o conjunto de valores normais morais que a sociedade cria em torno da sexualidade e, a partir daí, poder formar sua própria opinião e estar devidamente preparado para tomar decisões sobre sua vida sexual, com liberdade e responsabilidade. Isto implica num processo de construção da autonomia moral, em que se possibilita, ao aluno, construir seus próprios valores e ser sujeito de sua sexualidade.

Mas estas oportunidades de discussão, reflexão e conscientização só ocorrerão se o contexto escolar facilitar e provocar a abertura de espaços nos diferentes conteúdos das disciplinas.

c) Ser transversalizado

De acordo com Gavidia (2002, p. 20), “a transversalidade é uma proposta séria, integradora, não-repetitiva, que contextualiza a problemática formulada pelas pessoas nesse momento, como indivíduos e como grupo. [...] é aquilo que se estende atravessado de um lado a outro, “encadear”, “transpassar”, “infiltrar-se”. Isto quer dizer que uma proposta de tornar a educação sexual transversal significa fazer abordagens específicas dentro das diversas áreas do conhecimento, voltadas para a formação integral do homem. Todas as disciplinas, de acordo com a sua área de conhecimento, os seus objetivos e os seus conteúdos, estariam articuladas e tratariam dos temas relacionados à sexualidade no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. Propor a transversalidade seria uma maneira de suavizar as linhas divisórias que afastam, normalmente, uma disciplina da outra, em suas particularidades, o que, na verdade, torna-as fragmentárias e, muitas vezes, discordantes entre si. A transversalidade contribui para aumentar o alcance e dar coerência aos conhecimentos aplicados por meio de uma maior integração interdisciplinar.

Os conteúdos relacionados à sexualidade são dotados de

uma transversalidade inerente, podendo participar de todos os processos de construção do conhecimento. Talvez essa transversalidade já ocorra genuína e silenciosamente, dentro das diversas áreas do saber. Ela é colocada em pauta todos os dias, inconscientemente, pela emergência de valores, posturas e visões de mundo de todos os que participam do cotidiano escolar. Dentro dessa perspectiva, seja no discurso verbalizado, seja no discurso silencioso, ela está percorrendo o currículo.

d) Ser tratado dentro da programação

O que significa entremear as diferentes áreas do ensino; ou fora da programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

e) A partir da quinta série

Além da transversalização, a temática deve comportar uma sistematização e um espaço específico que pode ocorrer em uma hora/aula semanal para os educandos (dentro ou fora da grade curricular existente, a depender das condições de cada escola).

f) Ser planejado com a comunidade escolar

Este planejamento implica a participação do diretor e do pessoal administrativo juntamente com os professores e outros funcionários, pais e estudantes.

No entanto, Gavidia (2002, p. 27) afirma que existe pouca tradição de trabalho em equipe, especialmente, com pais e instituições, e que as dificuldades aumentam ao se elaborar um projeto interdisciplinar, pela falta de colaboração entre os professores e pela dificuldade de se trabalhar com os pais e outras instituições. Não sabemos arcar, juntamente com outras pessoas ou grupos de pessoas, questões controversas que não são exclusivamente nossas. E “são muitas as pessoas da área de saúde, ONGs, [...] que desejam colaborar com os professores em sua tarefa educativa e

no entanto, não encontramos meios para que isso aconteça, [...] não nos preocupamos com sua existência, não queremos utilizá-la „ou não sabemos como fazê-lo”.

g) Contar com a flexibilidade, disponibilidade e abertura dos professores

O esforço e as possibilidades para a efetivação da educação para a saúde exigem, dos educadores, pré-requisitos essenciais quanto à disposição e à capacidade de captar e expressar sentimentos, de modo que não sejam apenas sensíveis, mas, também, tenham consciência e abertura no que diz respeito a assuntos controversos que são fundamentais e atingem a coletividade em geral e os educandos, em particular. É importante que saibam possibilitar liberdade aos escolares, sugerindo novas atividades didáticas que levem à discussão do assunto, sem diminuir a sua complexidade, permitindo-lhes a potencialização da aprendizagem e sua transferência para a vida, isto é, para os modos de agir.

h) Ser um trabalho sistemático

Um trabalho desta ordem não pode ter um caráter de voluntariedade e eventualidade ou ser realizado em partes desconexas. Tem de ser muito bem elaborado, ter uma sequência lógica, que desperte interesse e permita a participação ativa dos escolares, devendo ser desenvolvido ao longo do ano letivo.

Sabe-se dos inúmeros limites dos temas transversais e em especial do tema orientação sexual que os PCN incitam, mas Nunes e Silva (2000, p. 101-129) indicam-nos algumas saídas para essas dificuldades, que são:

a) Só podemos transmitir com segurança aqueles conceitos e valores em que de fato acreditamos e dos quais estamos convencidos; é essencial que ocorra uma reeducação da própria sexualidade; “a vontade deve ser o motor das práticas transformadoras, que se completa com a consciência crítica, que deve ser buscada pela ciência e trabalho intelectual de pesquisa e aprofundamento”.

- b) Reconhecer as possibilidades e os limites da apresentação da sexualidade na instituição-escolar e ter clareza de que: não esgotamos a reflexão sobre sexualidade numa apresentação informativa e didática; não existe uma educação sexual pronta e acabada, devendo existir sempre um reexame crítico da própria sexualidade e diálogo, escuta e troca a respeito desse assunto.
- c) Superar o senso comum, que só se consegue no momento em que se recorre à literatura, no intuito de se aprofundar os conhecimentos, por meio dos recursos da pesquisa científica.
- d) Apresentar a sexualidade humana numa dimensão pedagógica e educacional, o que significa afirmar que a educação sexual é a construção do erotismo, isto é, a capacidade de relacionar-se com o mundo da natureza e com os demais seres humanos de maneira singular e subjetiva.
- e) Educar integralmente a criança exige a responsabilidade de considerar todas as suas dimensões e trabalhar para que nenhuma delas fique de fora do seu processo de desenvolvimento. Sendo a sexualidade uma dimensão ontológica do ser humano, jamais poderemos deixar de contemplá-la neste processo de educação.

Portanto, a educação sexual, quando inserida no contexto escolar, não pode ter apenas um caráter informativo, mas, sobretudo, um valor de intervenção no interior deste espaço. Deve estar centrada na criança e no jovem e ter, como ponto de partida e como ponto de chegada, suas necessidades, suas indagações, suas aspirações e desejos. Deve preencher lacunas nas informações que as crianças e jovens trazem, corrigindo e atualizando essas informações do ponto de vista científico, dando-lhes a oportunidade de formar opiniões sobre o que lhes é apresentado, desenvolvendo atitudes coerentes com os valores que eles elegerem como seus, ampliando conhecimentos a esse respeito, combatendo tabus, preconceitos e abrindo espaços para discussões de emoções e

valores, elementos fundamentais para a formação de indivíduos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

A discussão contemporânea a respeito da sexualidade na escola tem sido exercida, em particular, sob dois pontos de vista: uma visão higienista, que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, e uma visão biológica, onde a ênfase é para noções de biologia, anatomia humana, comparações entre reprodução animal e o fenômeno humano de nascer, reduzindo a questão da sexualidade à reprodução, puberdade e amadurecimento sexual; incumbindo essa função ao professor de Ciências ou delegando-a ao campo da Biologia, sendo que os educadores das demais áreas do conhecimento esquivam-se de quaisquer responsabilidades no que diz respeito à educação sexual dos jovens, ainda que essa, subliminarmente, realize-se por apreciações, análises e até por omissões, em forma de silêncios, quando colocações consideradas sexualizadas ocorrem, ou como preconceitos que se manifestam em brincadeiras e por outras exteriorizações.

Ao falar sobre sexo, os professores exprimem valores, expressando que “acham” isso ou aquilo sobre práticas e relacionamentos sexualizados, mas não se dão conta de que, em tais diálogos e emissões de opiniões, estão indicando ou repetindo ideologias. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Castro, Abramovay e Silva (2004) argumentam que, para alguns autores, a interferência do contexto escolar no campo da sexualidade, além de ter de ser observada sob diferentes aspectos, tem riscos, ponderando-se que a escola é intrinsecamente orientada para disciplinamentos, dando relevância à razão e a certos domínios que se preocupam em fornecer conhecimentos especializados e a instruir para a vida em coletividade. Já a sexualidade requer observância de desejos, distinção e atenção para os frágeis limites entre o prazer, a libido, as pulsões e o estabelecimento de regras para que tais orientações individuais não ponham em risco projetos civilizatórios, a convivência e o direito do outro.

Apesar de ser parte fundamental e integrante da vida de todos nós, os tabus sobre a sexualidade e as dificuldades de conversar sobre o tema ainda são muito grandes.

Compreende-se que a maior parte das informações que os adolescentes têm vem de seus próprios colegas. A televisão, conquanto seja fonte de informação, nem sempre trata desse assunto adequadamente, pois apresenta filmes e vídeos musicais exibindo cenas de sexo explícitas, levando os adolescentes a emitir valores e a registrar imagens que não correspondem à realidade, apropriando-se de informações inadequadas e repletas de falsas crenças. Entretanto, a ação da mídia pode ser altamente instrutiva e positiva, como têm acontecido nos casos de transmissão de mensagens sobre a violência, a exploração sexual infantil, a AIDS.

Verifica-se, também, que elevado número de adolescentes, sexualmente ativos, nunca falaram com os seus pais sobre essas questões, ou sentem-se nervosos ou receosos quando tratam desse assunto. E por ser, muitas vezes, difícil e embaraçoso o diálogo, é que um projeto, no âmbito escolar, que trate desta temática, juntamente com a disponibilização de informações adequadas na comunidade exerce papel de fundamental importância na vida dos adolescentes. Assim, para que a comunicação com o adolescente possa ocorrer, tanto em casa como no meio escolar, deve ser proporcionado um ambiente de compreensão e de genuína empatia, aceitação e respeito pelo jovem e por suas dúvidas, sem fazer julgamentos de valor sobre as mesmas. Os pais e os professores também podem ter dificuldades em falar sobre a sexualidade, em geral, ou sobre algum tema, em particular, relacionados à sexualidade. Para evitar que isto interfira ou dificulte o diálogo, é necessário que se preparem para esta possibilidade.

Professores e estudantes, frequentemente, vivenciam e discutem esses temas, se não formalmente, em programas específicos ou em aulas de Ciências ou de Biologia, pelo menos informalmente, nas conversas e relacionamentos entre jovens, no cotidiano escolar,

e nas reuniões pedagógicas dos docentes. O interesse sobre esses temas, no contexto escolar, reforça a característica multidimensional do processo de ensino/aprendizagem, mostrando que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está estreitamente relacionado e, portanto, influenciado por seu desenvolvimento pessoal e social. Neles, a sexualidade e a afetividade têm papéis fundamentais.

Grande parte da educação das crianças é determinada pelo comportamento dos pais entre si e pelo relacionamento com os filhos, pelas proibições e recomendações que fazem, pelas expressões que assumem, pelos gestos que deixam transparecer, pelas atitudes conservadoras, liberais ou repressivas, pela religião que professam ou por não ter religião. Tudo isso transmite os valores que os filhos vão assimilando ao longo de suas vida.

De acordo com Figueiró (2007), é tarefa essencial da família educar sexualmente seus filhos, ainda que, às vezes, aconteça de forma positiva, outras vezes, de forma negativa ou omissa. A família acaba educando, passando seus valores e sua maneira de analisar e enfrentar a sexualidade, as possibilidades de vivê-la, bem como os valores morais. Mas na maioria das vezes, a família esquiva-se de abordar esse assunto, pois ela não sabe como lidar com esta questão por não ter o controle dos meios, da informação e dos estímulos que vêm de todos os lados.

Mas é, ainda assim, função da escola, sempre educar sexualmente, porque ela é responsável pela formação integral do escolar, e isto inclui não apenas sua formação intelectual, mas, também, sua formação moral e afetiva. (FIGUEIRÓ, 2007, p. 27)

A comunidade escolar tem de tratar desse assunto para não deixar os jovens na dependência de fontes informais, de pessoas que passam por sua vida, de amigos, do que leram ou assistiram, ou da própria família. O jovem fica à mercê de experiências que, provavelmente, não vão ajudá-lo a vencer os



medos, as ansiedades, as dúvidas e a responder aos questionamentos que vão surgindo ao longo de sua vida.

Há necessidade de se abordar, com os jovens de todo o mundo, esses temas e seus diversos desdobramentos, visando-se à prevenção da gravidez na adolescência e das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. As intervenções mais eficazes são as ações educativas continuadas, que utilizam metodologia participativa e vão muito além do fornecimento de informações ou da prescrição de condutas preventivas. Estas devem possibilitar a elaboração das informações recebidas e a discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de procedimentos preventivos quanto há problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. A escola não pode omitir-se diante dessas questões, pois só assim contribuirá para o bem-estar das crianças e dos jovens em sua vivência sexual atual e futura.

A escola deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos educandos, buscando desenvolver o prazer do conhecimento e desempenhar um papel importante ao discutir assuntos que estão ligados à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto. Ela não substitui a família nem concorre com ela, mas possibilita a discussão de diferentes pontos de vista relacionados à sexualidade, sem a imposição de valores.

É necessário haver espaço para que este tema seja perguntado, discutido, questionado e vivido de forma apropriada e singular. Evitar a gravidez precoce ou proteger-se contra DST é uma consequência da atitude de quem se valoriza no presente e aposta no futuro. Apesar do tema ser parte fundamental e integrante da vida de todos nós, o tabu a ele relacionado e as dificuldades para conversar sobre ele ainda são muito grandes.

As crianças e os adolescentes trazem noções e emoções sobre sexo adquiridas em casa, em suas vivências e relações pessoais e dos meios de comunicação. Desse modo, um projeto deve considerar

toda a gama de informações e sentimentos e possibilitar reflexão e debate, para que os jovens construam suas opiniões e façam suas escolhas.

Consciente de que, nos dias atuais, não é mais possível que as questões que envolvem a vida sexual passem despercebidas ou que sejam tratadas com malícia ou como algo pecaminoso e imoral; consciente, também, da importância de um trabalho dessa natureza, pelo fato deste proporcionar aos jovens um desenvolvimento mais equilibrado da sua personalidade, possibilitando-lhes opções mais responsáveis sobre seu corpo, é fundamental que a escola tenha um projeto de educação sexual.

Argumenta Louro (2000, p. 44):

Cada sujeito é, ao mesmo tempo, muitas “coisas”, tem muitas identidades: de classe, de etnia, de religião, de nacionalidade, de geração, de gênero, etc. e os modos como se articulam essas identidades também são múltiplos. No entanto, apesar dessa multiplicidade de posições, não há como negar que nossas escolas são muito pouco acolhedoras para todos aqueles e todas aquelas que não se ajustam aos padrões ditos normais.

É importante que a escola atenda às necessidades dos estudantes, levando em conta os fatores sociais, culturais e a história educativa de cada um, como também, as suas características pessoais. É preciso que haja respeito às diferenças e reconhecimento dos direitos individuais e coletivos dos jovens de realizar as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento, integrando-se mais intensamente nos grupos que se formam no âmbito escolar.

Assim, estes tipos de trabalho permitem que os estudantes participem ativamente da construção da aprendizagem, vivenciando as situações-problema e refletindo sobre elas para a concretização dessas reflexões em ação.

É indispensável a união e a participação de todos os envolvidos, não só daqueles que já fazem parte da comunidade

educativa, mas, também, dos pais e de outros setores da sociedade que colaborarão para que um projeto de educação sexual aconteça de maneira satisfatória (Organizações Não-Governamentais, Secretarias de Saúde Estadual e Municipal: médicos, psicólogos, enfermeiras), sendo necessária a realização sistemática de reuniões entre todos para a discussão e a reflexão das situações de sala de aula que envolvem a abordagem de conteúdos relacionados à sexualidade.

Se a escola é uma instituição social e um espaço sexualizado, atravessado pelas concepções de masculinidade e feminilidade e pelas formas de sexualidade de uma dada sociedade, é quase impossível que se negue à necessidade de implementar projetos, abdicando-se desta responsabilidade. É necessário um aprofundamento sobre as questões que envolvem a sexualidade, permitindo que as dúvidas relacionadas a ela sejam abordadas sem preconceitos, a fim de que todos possam informar-se, refletir, debater e questionar, de maneira clara e objetiva, respeitando-se as individualidades. Desse modo, estará cumprindo um papel social relevante na formação dos indivíduos.

Não é uma tarefa fácil, mas é necessário e urgente que novas políticas educativas voltadas para sexualidade sejam propostas e debatidas, e é, desse modo, que a educação sexual, na escola, terá a sua atividade valorizada e o seu espaço reconhecido. A instituição escolar tem o dever, não só de intervir, de forma permanente e sistemática, no desenvolvimento de atitudes de seus estudantes, procurando compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social, mas, também, de quebrar preconceitos. A educação sexual veio para se incorporar de forma definitiva à escola. Além de ser um tema social urgente, a sexualidade é central na vida das pessoas, e sua discussão é especialmente relevante para crianças e adolescentes.

Por outro lado, muitas vezes, a informação não garante mudança de atitudes e valores, pois, nem mesmo a informação

que se tem sobre DST/AIDS e gravidez não planejada ou indesejada, impede o seu avanço e aumento. Entretanto, não podemos abrir mão da informação, pois, quando levamos a discussão para o interior das aulas, proporcionamos aos escolares a compreensão dos conflitos e dos obstáculos que a temática suscita, e o enfrentamento das resistências, inquietações, dificuldades e riscos, rumos à superação dos preconceitos.

Temos, hoje, muitas outras instituições que igualmente atuam na sociedade, entre elas, universidades públicas, as universidades privadas e também as organizações não-governamentais (ONGs) que se propõem a essa tarefa, muitas vezes, promovendo cursos e projetos de sensibilização nas áreas de saúde, da sexualidade, do relacionamento humano com a preocupação de suprir lacunas deixadas pelo Estado e pelo mercado.

As organizações não-governamentais têm a necessidade de interagir com outras instituições, propondo-se a apoiar emergências sociais na luta por direitos e permitindo o acesso de clientelas específicas a informações. Trata-se de um terceiro setor que tem sido considerado como uma das fontes de criatividade e de aprendizagem em espaços públicos coletivos e em questões de: raça, gênero, etnia, direitos humanos, defesa do meio ambiente, fases da vida (crianças, jovens e idosos) e outras. Estes serviços são prestados a indivíduos, empresas, organizações governamentais e não-governamentais, financiados por capital nacional e estrangeiro. O certo é que, com as ONGs, principalmente, a discussão do conceito educação sexual ganha uma dimensão significativa.

Nesse sentido, as ONGs, fazendo parcerias com as secretarias de Educação e Saúde, constituem um espaço grupal que pretende sensibilizar e levar professores, educadores e a família a refletir sobre a questão da sexualidade, através de cursos, dinâmicas de grupo, palestras, panfletos e vídeos, além da distribuição de material informativo impresso, muitas vezes,

cartilhas ilustradas produzidas pelo Ministério da Saúde e por elas mesmas, com financiamento de terceiros.

Sendo assim, o trabalho de educação sexual na escola implica em planejamento e ações pedagógicas sistemáticas. Não se trata de palestras, semanas especiais, de cartazes pregados nos murais, mas sim de um canal permanentemente aberto para que as questões sobre a sexualidade possam ser discutidas com as crianças e adolescentes, de maneira séria, clara e ampla.

### **Considerações finais**

Podemos considerar que o projeto de educação sexual na instituição escolar pode desenvolver-se a partir de qualquer iniciativa: de uma professora, de um grupo, ou de uma política pública; entretanto, qualquer que seja a origem dessa iniciativa, parece essencial que se sustente e se desenvolva de modo independente para se ajustar às características dos problemas enfrentados pela escola, no que tange à sexualidade.

Quanto mais a escola desenvolver projetos relacionados com os problemas contextuais da sexualidade, mais garante a sua continuidade e sustentabilidade, legitimando o projeto na prática. Mas, é essencial que professores, estudantes e pais mantenham um diálogo permanente, que haja a conscientização de que sexualidade é um fato que deve ser tratado e construído ao longo da vida e que é necessária a formação específica aliada ao conhecimento científico dos educadores, para nortear as propostas contidas no projeto de educação sexual.

As escolas têm origens diferentes, por isso há possibilidade dos projetos iniciarem-se por vários motivos, mas parece ser indispensável que haja um esforço coletivo que dê sustentação a este trabalho conjunto que compreende muitas pessoas: pais, professores, estudantes, pessoal de todos os setores da escola e de outros segmentos da sociedade. Entretanto, se o projeto estiver

apoiado em apenas um agente escolar, ele corre o risco de, caso este se ausentar, o trabalho não se desenvolver de maneira satisfatória, enquanto que, num trabalho coletivo, é grande a possibilidade, e a garantia de que o projeto terá continuidade.

Quanto mais um projeto estiver relacionado a uma necessidade ou urgência social; ao contexto da própria escola; a temas ligados à sexualidade, configurados como problemas que carecem de solução rápida (gravidez na adolescência, violência sexual, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros); as discussões e reflexões feitas pela comunidade escolar, e quanto mais educadores, estudantes e pais vivenciarem estes problemas, mais o projeto trará resultados significativos e positivos no que tange ao maior envolvimento de muitas pessoas e à mudança de valores e atitudes.

Uma vez em andamento, o projeto poderá esbarrar em alguns limites, entre os quais destacamos a preparação deficiente dos professores, a educação sexual como responsabilidade somente da professora ou professor de Ciências ou de Biologia, a biologização do projeto de educação sexual e o não-envolvimento de muitos educadores de outras áreas do conhecimento e dos pais.

A partir do momento em que se toma consciência de um problema, de sua relevância no contexto social e escolar, da necessidade de capacitação para se poder discuti-lo com maior segurança e do envolvimento de um maior número de pessoas, passa-se a ter mais habilidade e confiança para poder enfrentar e discutir problemas relacionados à sexualidade, no processo evolutivo de um projeto.

A educação sexual deve abranger todas as séries, independente da faixa etária e das disciplinas que compõem o currículo escolar. Admitir que a sexualidade deva ser desenvolvida já nas primeiras séries é reconhecer com maior rigor, que ela é, realmente, considerada um tema transversal, que as discussões e reflexões sobre a temática constituem um processo elaborado,

programado, com propósitos e sistematização, que visa esclarecer dúvidas, levar informações significativas acerca da sexualidade da criança e do jovem e ampliar estes conhecimentos sobre as diversidades de valores existentes na sociedade. Entretanto, incluir ou inserir o tema a partir da 4ª ou 8ª série, é considerar a sexualidade como tema disciplinar, do currículo, pelo fato de que os jovens necessitariam do pré-requisito do conteúdo do corpo humano; como conteúdo; como se apenas a partir desse enfoque pudessem desenvolver os temas que a educação sexual se propõe a discutir ou que a ênfase destes se baseasse, fundamentalmente, na biologização do corpo humano.

Podemos inferir que quando a escola procura implantar e implementar um projeto é para atender demandas específicas do próprio contexto escolar, acerca de problemas que foram contextualizados. Sendo assim, é essencial ouvir os jovens quanto às suas necessidades, relacionadas aos temas, que envolvem a sexualidade.

Para que um projeto tenha êxito é necessária, durante a sua elaboração, a presença não só dos agentes escolares, mas dos estudantes e dos pais, a fim de que todos saibam o que vai acontecer, para poderem opinar sobre a sua relevância e para se sentirem mais motivados em participar ativamente.

A ênfase do projeto de educação sexual deve ser a discussão em torno da temática da sexualidade sob múltiplos olhares, enfocando a prevenção e a saúde, as relações de gênero, o corpo como matriz da sexualidade, com funções biológicas, afetivas, e sociais e não procurando apenas tratar da gravidez na adolescência e das doenças sexualmente transmissíveis.

Conseqüentemente, a escola deve conseguir integrar os conteúdos relacionados aos três eixos básicos contidos nos PCN: o corpo, como matriz da sexualidade, tratado como um todo integrado em suas funções biológicas, afetivas, perceptivas e de relação social; as funções de relações de gênero, como das representações sociais

e culturais, construídas a partir da diferença biológica dos sexos; e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/aids, com ênfase na prevenção e na saúde, e não nas doenças, a fim de não se vincular a sexualidade à doença ou à morte. Deixar para discutir as questões relacionadas à sexualidade só a partir da 4ª série ou da 8ª série ou discutir estas questões só depois do problema estar instalado, isto é, após a gravidez na adolescência, deixa de ter um caráter preventivo.

### **Enfim...**

Hoje existe uma satisfação enorme dentro de mim que, com certeza, será repassada às escolas, aos professores, aos escolares e aos pais.

Aprendi que existe um extenso caminho pela frente, que merece ser percorrido. Considero que somente a informação não muda comportamentos. Falar sobre sexualidade, por si só, já é um desafio. As resistências são muitas e exigem de todos os envolvidos, além de revisar conceitos, superar preconceitos e estereótipos. Olhar reflexivamente sobre a própria sexualidade é delicado e embaraçoso. Lidar com tabus, medos, vergonhas requer muito trabalho, tanto intimamente quanto publicamente.

Tudo isso não é nada fácil! Mas só existe aprendizagem quando se pára para refletir e se coloca em ação tudo aquilo que foi indicado

Nada está pronto, concluído e esgotado. Existe um longo e interessante caminho a ser percorrido.



## Referências

BOASAÚDE. **O papel de cada um na orientação sexual e os diferentes modelos de trabalho.** 2000. Disponível em: <<http://boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocID=3746>>. Acesso em: 12 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual.** Brasília, 1997. v. 10.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal.** São Paulo: Moderna, 2000.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade.** Brasília: Unesco, 2004.

EGYTO, A. C. (Org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante.** São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade.** Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. O professor como educador sexual: interligando formação e atuação profissional. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias.** São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio.** 2.ed. Londrina: EDUEL, 2001.

\_\_\_\_\_. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.98, p.50-63, ago. 1996.

GAVIDIA, V. A construção do conceito de transversalidade. In: ÁLVAREZ, M. N. et al. **Valores e temas transversais no currículo.** Tradução por Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.15-30. (Inovação Pedagógica; v.5).

LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos Educação Básica, n.4).

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade.** Campinas: Autores Associados, 2000. (Polêmicas do Nosso Tempo; v.72).

# A EDUCAÇÃO SEXUAL PRESENTE NOS RELACIONAMENTOS COTIDIANOS<sup>1</sup>

*Mary Neide Damico Figueiró<sup>2</sup>*

“Da mesma forma que na família, na escola também se faz educação sexual sempre, mesmo quando não se oferece aos alunos uma informação sistemática, quando não se fala de sexo”.

Maria José G. Werebe

## **Introdução**

Atualmente, temos acompanhado o aumento substantivo da procura por terapia sexual, tanto por adultos, quanto por jovens de ambos os sexos. Num período histórico onde presenciamos maior liberação sexual, parece contraditório que isto se dê; no entanto, uma das grandes razões para esta situação encontra-se no fato de que, apesar das mudanças de várias normas sexuais ocorridas nas duas últimas décadas, a repressão, ainda, se faz muito presente. Mas onde estaria a repressão, se os jovens parecem viver sua sexualidade com mais liberdade? Se a televisão e a mídia vêm, veementemente, mostrando, falando e instigando à prática do sexo? Se os livros didáticos de Biologia têm trazido

---

<sup>1</sup> Texto publicado na Revista Terapia Sexual, v. 10, n. 1, 2007 e premiado pelo Instituto Paulista de Sexualidade como o melhor artigo do quinquênio, nesta revista.

<sup>2</sup> Psicóloga e Professora Associada da UEL. Mestre em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em Educação pela UNESP (Marília, SP). Especialista em Educação Sexual pela Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH). Líder do Grupo de Pesquisa: Círculo de Pesquisas em Educação Sexual e Sexualidade (CIPeSS), cadastrado no CNPq e coordenadora do Projeto de Extensão: “Formação de Profissionais para a Educação Sexual, o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual”.

informações mais completas e se até as escolas vêm começando a falar sobre sexo? Na maioria das vezes, a repressão encontra-se presente nas relações cotidianas, sejam elas familiares, escolares ou de algum outro grupo social. Mas, de que forma ela tem se manifestado? O que pode ser feito para imprimirmos um novo rumo?

O que pretendo chamar atenção neste texto é que, se desejarmos investir em prevenção de saúde sexual, precisamos voltar o nosso olhar para os relacionamentos cotidianos que levam as crianças e jovens a formarem uma visão positiva, ou negativa, da sexualidade e que, por conseguinte, vão formar a base das significações e das vivências pessoais, no campo da afetividade e da sexualidade.

Para as discussões que proporei neste texto, é necessário abordar, inicialmente, os conceitos em que me pauto. Primeiramente, considero Educação Sexual como sendo “toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja ao nível de conhecimento de informações básicas, seja ao nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual” (FIGUEIRÓ, 2001, p. xvii).

Em segundo lugar, com base em Werebe, uma das pioneiras brasileiras no estudo, na produção científica e na coordenação de experiências de Educação Sexual na escola, concebo que há dois tipos de Educação Sexual:

- a educação sexual informal, processo global, não intencional, que engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual;
- a educação sexual formal, deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola. (WEREBE, 1981, p. 106)

O trabalho de Educação Sexual é caracterizado por Bernardi (1985) como devendo ser, antes de tudo, um trabalho de “reeducação sexual”, no sentido de que educar sexualmente significa levar em conta e ajudar a reconstruir todas as informações e formações, atentando principalmente para as distorcidas e as negativas, que o indivíduo já recebeu e vem recebendo na vida, seja na escola, na família ou na sociedade de maneira geral.

Então, para que o professor possa “reeducar” sexualmente seus alunos, é indispensável reeducar-se previamente e de forma continuada ao longo de toda a sua atuação profissional, revendo seus valores e atitudes e, ainda, aprimorando seus conhecimentos relativos à sexualidade.

Geralmente, quando participam de cursos ou “treinamentos”, os professores mostram-se ávidos por conhecer estratégias de ensino da sexualidade diversificadas e que sejam funcionais e motivadoras; isso é importante, porém, não deve ser o ponto de partida do processo de “preparar-se” para essa modalidade ensino. A visão que têm da Educação Sexual é apenas da sistemática, deliberada, portanto, *formal*. Falta-lhes conhecimento de que todos os profissionais da escola atuam, de maneira *informal*, quer queiram, quer não, na educação para a vida sexual dos alunos.

É imprescindível que se leve em conta que a escola, assim como todas as instituições educacionais, educa sexualmente, não apenas através da realização de programas planejados, mas também da forma como se estrutura, como organiza suas atividades. Esta ideia é assumida por muitos estudiosos, como Louro (1997), Mello (1975), Rosemberg (1975), Verardo (1987), Vitiello (2000) e Werebe (1981 e 1998), entre outros.

A escola influi sobre os alunos, em matéria de Educação Sexual, pela sua organização, pela distribuição dos alunos, pelas atividades que lhes proporciona e, sobretudo, pelos modelos humanos que lhes oferece. (WEREBE, 1981, p. 107)

## A escola está também fazendo Educação Sexual

[...] quando não oferece aos alunos uma informação sistemática, quando não fala de sexo. Aliás, pode-se dizer que a não informação é uma forma de informação: o silêncio em torno das questões sexuais constitui uma certa maneira de orientar.” (p. 107)

Em uma nova publicação, a mesma autora tem insistido em destacar a presença da Educação Sexual informal, ao afirmar que:

Todos os professores, qualquer que seja a matéria que ministram, desempenham, consciente ou inconscientemente, uma ação no campo da educação sexual, assim como todos eles ensinam o vernáculo. Esta ação se dá por meio do que representam no plano familiar e social, pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas ideias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos. (WEREBE, 1998, p. 150)

O não falar de sexo, seja em casa ou na escola, leva o educando a considerar que este é assunto que não se deve comentar, possivelmente, por vergonha. Leva-o a entender que sexo é uma questão misteriosa e não aceita com naturalidade, enfim, que é “coisa feia”.

Para ilustrar um pouco mais o quanto vários estudiosos têm chamado a atenção para a Educação Sexual *informal*, cito também Lorencini Júnior (1997), que caracteriza, de forma interessante, a imersão desse tipo de educação na cultura, ao dizer que

Ao longo da vida, num processo contínuo de busca dos sentidos da sexualidade, o indivíduo sofre a todo momento as influências diretas daquilo que denominamos ‘cultura da sexualidade’. Essas influências, advindas da família, dos meios de comunicação, da religião ou da escola pressionam, exigem e moldam o indivíduo para adaptá-lo aos padrões de comportamento impostos pela sociedade. (p. 93)

Necessitamos de pesquisas que procurem estar mais próximas do cotidiano da escola, a fim de apreender como vêm sendo “construídas” a prática e as significações sobre a sexualidade e a Educação Sexual. Trata-se, pois, de uma busca de revelação da Educação Sexual em processo de construção sócio-histórico-cultural, na realidade escolar. Para isso, um caminho promissor pode ser o desvelamento da Educação Sexual *informal*, uma vez que ela está embrenhada no dia a dia de todas as escolas e é vivida, recebida e praticada pelos diversos elementos, quais sejam: alunos, professores, equipe pedagógica e administrativa e demais pessoas que trabalham na Instituição.

Faz-se necessário considerar, ainda, a Educação Sexual *informal* que se processa também na relação aluno/aluno. Guimarães (1995) afirma que é na “[...] ‘história subterrânea’ da escola que floresce a Educação Sexual [...]”, pois “os jovens discutem e aprendem sobre sexo numa espécie de submundo escolar, o ‘mundo proibido’, porque é lá que está o grupo de pares e o amigo íntimo” (p. 12, grifo da autora). Apesar de essa verdade ser apontada por outros estudiosos, faltam pesquisas que a apreendam de forma objetiva e ampla, ou seja: que busquem como vem ocorrendo, de fato, a Educação Sexual *informal* na relação aluno/aluno.

Retomando, neste ponto, a ideia de que os professores, geralmente, não têm conhecimento da existência da *informal* no contexto educacional, seja familiar, escolar ou institucional, é importante refletir sobre as afirmações de Werebe (1981):

A maneira como vivem e assumem a própria sexualidade e aceitam a sexualidade dos outros, em particular a dos alunos, transparece nas suas atitudes e seus comportamentos em sala de aula. [...] É assim que a escola funciona como um agente poderoso na formação e na consolidação dos papéis sexuais tradicionais que a sociedade estabelece para cada um dos sexos.

O fato de que o professor não tenha consciência dessa influência sobre a vida sexual dos alunos é grave, pois a ação que desempenha fica, de certa forma, fora de seu controle. Por sua vez, o aluno também não tem a consciência dessa influência e, por isso, não se “prepara” para recebê-la e não pode enfrentá-la diretamente. (p. 107)

Se a Educação Sexual *informal* vem sendo menos considerada que a *formal* nos estudos, pesquisas, publicações e, sobretudo, nos cursos de formação de educadores sexuais, muito menos, ainda, tem merecido atenção a ideia de que é preciso “preparar” o aluno para recebê-la e enfrentá-la. Poder-se-ia dizer que essa ideia de Werebe, presente em seu texto de 1981, certamente conhecido pelos estudiosos da temática, foi deixada de lado, isto é, tem passado por despercebida, uma vez que não é resgatada em publicações acadêmico-científicas que se seguem a esse período.

Preparar o aluno para atuar como mediador eficiente da sua Educação Sexual *informal* (como também da *formal*) é uma proposta que coaduna com a concepção de aprendizagem e desenvolvimento sócio-construtivista, estabelecida por Vygotsky (1991), na qual o indivíduo que aprende participa de todo o processo, como um sujeito ativo. Assim sendo, a aprendizagem, que impulsiona o desenvolvimento, é construída pelo sujeito nas interações com as outras pessoas no contexto sócio-histórico-cultural, recebendo influência deste, ao mesmo tempo que o transforma, pois este é mutável e dinâmico.

O propósito desta pesquisa consistiu-se em conhecer como tem se manifestado a Educação Sexual *informal* no cotidiano escolar, no Ensino Fundamental e Médio, para conseqüentemente, ampliar as reflexões e subsídios teórico-práticos sobre esse tipo de Educação. Identificar, registrar e analisar situações do dia a dia, que se constituem exemplos de Educação Sexual *informal* no cotidiano escolar, foi o objetivo específico. Numa primeira fase já

desenvolvida, deste estudo, alguns resultados obtidos possibilitaram a realização de uma coletânea (FIGUEIRÓ, 1999). Com este artigo, a intenção é dar sequência e ampliar as análises aí desenvolvidas.

## Metodologia

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada, tendo sido entrevistados: supervisora de ensino, vice-diretor, orientadores educacionais e professores, perfazendo um total de trinta profissionais, pertencentes a seis escolas estaduais, da cidade de Londrina, PR. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, a observação, durante os momentos de visita e contato nas escolas para a realização das entrevistas, também foi um instrumento de coleta de dados precioso. Igualmente foram aproveitadas observações de situações vividas pela pesquisadora, em seu cotidiano profissional.

As entrevistas foram gravadas na íntegra e realizadas individualmente com cada profissional. Foi seguido um roteiro<sup>3</sup> elaborado e testado previamente. A opção por entrevista semi-estruturada se fez pautada numa das ideias de Lüdke e André (1986, p. 34) de que “[...] em geral, professores, diretores, orientadores, alunos e pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”.

Durante a entrevista, foi solicitado, ao entrevistado, exemplos de Educação Sexual *informal* ocorridos no dia a dia da escola, ou seja: narração de fatos, acontecimentos, situações que

---

<sup>3</sup> Outras questões foram inseridas no roteiro, mas, devido ao propósito deste texto, não serão aqui apresentadas. Por exemplo: Qual a opinião e os sentimentos do professor sobre o “ficar” e a homossexualidade. Qual a atitude e o procedimento adotado pelos profissionais da escola com relação às situações de “ficar” e namorar no espaço da escola.



possuam relação com a sexualidade, nos quais ele tenha tido êxito, ou não, ao lidar. A questão era assim explicitada: “Você se lembra de alguma situação ou fato relacionado à sexualidade acontecidos, por exemplo, na hora do recreio, durante uma aula, ou em qualquer atividade escolar e que tenha, às vezes, exigido alguma atitude de professores, ou de alguém da equipe pedagógica? Como foi a situação?” À entrevistadora coube obter informações sobre dados que esclarecessem, o máximo possível, a situação relatada. Assim, por exemplo: a idade e o sexo da criança ou adolescente envolvido; série escolar em que ocorreu o fato; reação da criança, ou da classe, se for o caso; atitudes dos elementos da escola durante e após o ocorrido etc.

Na sequência, era pedido que o entrevistado falasse a respeito de sua percepção/avaliação sobre a situação relatada. Procurava-se investigar se ele tem consciência das implicações que o ocorrido possa ter para a formação do aluno; investigar, enfim, se ele consegue apreender o significado e a influência da Educação Sexual *informal*. A solicitação do posicionamento dos entrevistados justifica-se pelo fato de que, de acordo com a pesquisa qualitativa, é preciso chegar o mais perto possível da “perspectiva dos participantes”, tentando apreender o significado que eles atribuem às situações relatadas, às suas ações, enfim, às questões abordadas.

## **Resultados e discussão**

Neste momento, um conjunto de situações (fatos) será apresentado, acompanhado de reflexões que possibilitem a identificação das suas implicações, para desvelarmos a Educação Sexual *informal* que se tem feito presente nos relacionamentos cotidianos.

### **Situação 1: Desenhando para chamar atenção**

Uma orientadora educacional relatou que

*“Já teve um aluno desenhando mulher, homem, pênis no quadro; aí, você tem que ir lá na sala. O aluno desenhou no quadro, e a professora entrou e gritou: ‘Ái!’ Ela não deixou apagar; fez aquela cena! Então, eu fui lá procurar saber quem tinha feito e falei que podia falar sem terrorismo, até eles perceberem que eu não ia matar ninguém. Até que falaram quem fez e nós [a orientadora e a supervisora] conversamos com ele; falamos que a professora não gostava desse tipo de desenho, mas que a gente gostava, e então, que quando ele desenhasse, era para trazer para a gente ver. E assim foi. Aí nós fizemos uma exposição, alguns desenhos a gente falou que não podia ir para lá porque o pessoal podia não gostar. Hoje em dia, ele desenha para revistas em quadrinho; ele fala que foi graças à gente”.*

À primeira vista, tomando a situação no conjunto, parece que foi uma forma razoável de se lidar. No entanto, é melhor quando a própria professora consegue fazê-lo, com tranquilidade, sem precisar chamar uma autoridade da escola, para contornar o acontecido. No momento em que a professora “faz aquela cena” (sic) diante de uma situação, demonstra que não consegue ver com naturalidade o desenho do corpo nu, em especial, dos órgãos genitais, e passa, com sua atitude, uma mensagem negativa. Foi válido que a orientadora não tenha punido o aluno e até tenha incentivado sua habilidade de desenho, pois casos semelhantes a este, já observados em outras escolas, terminaram em atitudes drásticas, repressoras, como por exemplo, mandar chamar os pais do aluno que fez o desenho ou humilhá-lo frente aos colegas. (FIGUEIRÓ, 1999).

Seria muito proveitoso, se tivesse havido um espaço para debater e refletir, com a sala, sobre porque alguns desenhos puderam fazer parte da exposição e outros não, e porque algumas pessoas se apavoram diante do desenho dos órgãos

genitais. Aqui, estar-se-ia dando, ao aluno, a oportunidade de enfrentar a Educação Sexual *informal* que está recebendo, conforme propõe Werebe (1981), ou seja, de fazer uma leitura crítica sobre as mensagens negativas que os adultos incutem-lhes com suas atitudes. Teria sido interessante se, antes da exposição, os alunos pudessem debater e opinar sobre quais desenhos poderiam ser expostos, pois seria uma oportunidade de desenvolverem o senso crítico.

Até mesmo um debate entre a equipe pedagógica, a administrativa e os professores, sobre este fato, poderia constituir-se num bom exercício formativo para os profissionais da escola. Poderíamos nos interrogar sobre a necessidade, numa situação deste tipo, de descobrir quem fez o desenho, uma vez que a identificação do autor parece conter, em si, uma dose de punição, já que pode leva-lo à humilhação perante os colegas.

Numa situação já registrada em minha primeira coletânea (FIGUEIRÓ, 1999), em que o aluno havia desenhado o pênis, na carteira, com corretivo, a professora não procurou descobrir quem foi; apenas sinalizou a atitude incorreta de danificar equipamentos da escola e pediu que a classe tomasse providências para limpar a carteira. Em seguida, ela própria foi ao quadro, fez o desenho e solicitou que os alunos fossem identificando as partes do pênis, ou seja, a glândula, o prepúcio, a abertura uretral, o escroto e os testículos. A professora combinou que, no dia seguinte, fariam o desenho da vulva. Poderia ser pedido aos alunos para que pesquisassem e trouxessem, para a aula seguinte, o desenho com a identificação de todo o sistema reprodutor masculino e feminino. Poderia ser um espaço para conversa sobre se o tamanho do pênis faz diferença numa relação sexual, sobre a impotência sexual etc.

O que importa saber, então, é que uma situação como deparar-se com um desenho feito por um aluno, ou aluna, pode “abrir canal” para uma aula de aprendizado, de revisão, caso

seja um assunto já conhecido ou estudado e, principalmente, de bate-papo para se tirar dúvidas e trabalhar sentimentos e atitudes. Os alunos aprenderão o essencial: que as questões do corpo e do sexo podem ser encaradas com naturalidade.

### **Situação 2: Folheando revistas pornográficas**

Uma orientadora, de religião protestante, relatou que uma professora de 5a. série do Ensino Fundamental levou, até ela, um aluno, que devia ter por volta de onze ou doze anos, porque estava com uma revista pornográfica durante a aula de leitura. A orientadora conversou com ele, dizendo-lhe que tinha que ter mais respeito pelo corpo e que, quando crescesse e se casasse, seria a hora de viver essas coisas com mais segurança. Ao ouvir, ele não disse uma palavra sequer; apenas ficou com os olhos cheios de lágrimas. Quando relatou o fato, a orientadora comentou que, antes, não falava sobre “esperar o casamento”, mas agora começou a passar esse valor para as crianças. Afirmou: *“Por que não? A gente foi criada assim! Não posso negar isso.”*

Este é mais um exemplo, onde vemos que o despreparo do professor para lidar com as questões da sexualidade o faz recorrer a outro profissional da escola, que neste caso, infelizmente, acabou por não conduzir a situação adequadamente. Considera-se uma postura repressora a atitude de um adulto em querer inculcar os seus próprios valores morais, sejam eles conservadores, ou liberais. Não cabe ao professor dizer se é correto ou não transar antes de casar, por exemplo. Ao invés de “dar sermão”, numa situação dessa, melhor seria ouvir o aluno, perguntando-lhe onde arrumou a revista e porque a trouxe consigo e, sinalizar-lhe que a escola não é lugar para ver este tipo de material; apenas isto. Há muito tempo, conhecer revistas pornográficas, ter contato com elas, faz parte do mundo jovem. Quem disser que nunca viu uma revista dessas, é porque, possivelmente, vive num ambiente extremamente controlador e o

fato de tomar contato não fará, necessariamente, do indivíduo, um perverso sexual.

Acompanhei vários casos de professores que fazem a maior confusão por causa de revistas. Às vezes, tomam do aluno e chamam os pais para delatar o ocorrido; isto não beneficia em nada e só complica a situação. Por outro lado, impedir de ver, só vai incitar ainda mais a curiosidade e os alunos o farão pelo simples prazer de infringir o proibido.

Sobre a ideia de que o professor não deve proceder à inculcação de seus valores, ou seja, não deve doutrinar os alunos, Suplicy (1993) afirma que

[...] é a família que dá os valores e a moral. Não vamos nunca dizer o que é certo ou errado, se a virgindade é boa ou ruim, se deve-se fazer aborto ou não etc. Isso não compete ao professor. São valores da família. A gente discute a fundo todas estas questões, mas o que cada um vai elaborar é uma questão pessoal. Dependerá do contexto onde aquele aluno vive, de uma interação onde participam família e escola. Vai depender, enfim, do processo de educação de cada um. O professor não deve assumir o papel de legislador. (p. 35)

Completando essa fala de Suplicy, eu diria que a família, embora tenha direito de formar seus filhos segundo os valores nos quais acredita, e possa esforçar-se por “dar” seus valores, ela estará fadada ao fracasso se tentar impô-los, sem respeitar a individualidade dos filhos. Por isso, penso que, no campo da sexualidade, os educadores, de forma geral, incluindo os pais, devem **educar** e não determinar um rumo padrão para as crianças e jovens. É fundamental educá-los quanto aos *valores básicos*: integridade, respeito por si e pelo outro, justiça e igualdade<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> A igualdade deve ser fortalecida em todos os aspectos humanos, incluindo, sobretudo, a igualdade entre pessoas de sexo diferente e de orientação sexual diferente.

porém, formando-os com espaço para liberdade nas questões *controvertidas*, tais como, o sexo pré- matrimonial. Assim, estarão reconhecendo as crianças e os jovens como sujeitos do seu próprio desenvolvimento e como pessoas capazes de se auto-governarem. Isto nos reporta a Paulo Freire (1969), que critica a concepção de educação “bancária”, na qual o educador é aquele que disciplina e prescreve, e o educando, o disciplinado e seguidor da prescrição. É urgente que, em casa, se converse com os filhos e que, na escola, ou demais espaços de atendimento social às crianças e aos adolescentes, crie-se oportunidades de conversa, reflexão e debate em grupo, para que os educandos possam ir construindo seus próprios valores, revendo, com responsabilidade, os que recebe, inclusive, os da família.

Pocovi (1998), pautada nas contribuições de Rousseau, afirma que “[...] o jovem procura sempre, para conversar, pessoas em quem realmente confia, e não pessoas que tenham a intenção de normatizar seu comportamento, de lhe dar conselhos ou até de querer brincar com seus sentimentos”. (p. 145).

### **Situação 3: O educador, as brincadeiras e os limites**

Depoimentos de vários professores serão reunidos nesta seção, por conterem elementos em comum. Uma Professora de História, disse:

*“Gosto de falar de sexualidade, porque não me constrange e eu estou sempre brincando. Aliás, acho que já fui até corrigida na escola porque às vezes faço algumas brincadeiras com os alunos, principalmente quando eu distribuo os textos. Então eu falo: ‘Gente, por favor recolham os meus testículos!’ Nossa, aí eles ficam ouriçados! E acredito que alguns alunos talvez não vejam isso com bons olhos, reclamem [...] Já tive algumas reclamações na sala dos professores com relação ao palavreado e eu penso que seja pra mim”.*

A professora diz que usa esse tipo de fala, procurando não cair na vulgaridade,

*“[...] pra eles se descontraírem mesmo, porque História, é muita leitura, teoria, e você fala, fala, fala, então pra deixar uma aula mais agradável. Pra gente ter uma empatia maior com os alunos. Então eu uso muito assim, expressões que... que às vezes espanta alguns alunos. Às vezes quando eu chamo a atenção deles também, eu falo: ‘Gente, eu venho dar aula com tanto tesão pra vocês e vocês fazem essa bagunça. Vocês me broxam!’ [...] de repente pode soar, ferir alguns ouvidinhos mais... conservadores”.*

Chamou atenção o fato de que esta professora não estava segura quanto à possibilidade de poder falar assim. Disse que age desta forma com “os alunos que estão na faixa mais adulta” (sic) e não consegue usar os mesmos termos, fazer as mesmas brincadeiras, com alunos da 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio, que têm por volta de quinze, dezesseis anos e que, segundo ela “são muito crianças” (sic). Até que ponto é um cuidado necessário, o de se expressar com espontaneidade apenas com quem já é adulto, ou até que ponto não houve, de fato, uma conquista real, por parte dessa professora, de sua espontaneidade e segurança para brincar?

A frase com que ela encerrou a entrevista merece ser destacada: *“Mas não tenho assim, nenhum problema com esse tema. Não tenho. Trato da sexualidade com muita naturalidade, com... sem constrangimento mesmo, acho... acho fácil lidar com esse tema, não acho difícil, não tenho dificuldade.”*

Vê-se, nesta fala, que ela afirmou, seguidamente, por sete vezes, de maneira direta e indireta, que não tem dificuldade em tratar o tema da sexualidade. Bardin (1977), que trata da análise de conteúdos de entrevistas, ensina que a *litania*, que consiste em repetições próximas de uma mesma fala, é um indicador de que pode haver paixão do locutor pelo assunto ou necessidade de falar para aliviar uma tensão. Acredito que foi um meio para alívio de tensão, ou seja, parece que aquela professora não se sente à vontade para falar do assunto. Na fala acima, ao tentar

dizer que trata “sem constrangimento”, colocou antes a palavra “com”, no lugar de “sem”. Observou-se que, em outros pontos diferentes e esparsos da entrevista, a mesma professora também afirmou, por cinco vezes, que consegue falar com naturalidade. Repetições esparsas são denominadas por Bardin (1977) de *recorrências* e cumprem a mesma função das *litanias*.

Penso que essa professora, possivelmente, compreende que brincando com seus alunos, falando termos que fazem parte do mundo jovem, vai cativá-los; ela até mesmo esforça-se para alcançar isso. Mas está insegura e percebe que falta-lhe algo, pois como disse, “*a escola não nos auxilia, pelo mesmo eu nunca tive uma reunião com relação a isso [a como tratar esses assuntos com os alunos].*”

No espaço escolar, como um todo, parece mesmo estar havendo uma maior abertura de falas e brincadeiras ligadas à sexualidade, o que fica bem exemplificado, também, num outro fato ocorrido: um estagiário, colaborador desta pesquisa, entrou na sala dos professores, com a professora a qual ele acabara de entrevistar e esta comentou: “*Ai que frio!*”; um professor, que estava presente, interpelou dizendo ao estagiário: “*Você está fraco, hein, rapaz! Ficou sozinho com ela numa sala, falando sobre sexo e ela sai de lá com frio?!*”

Outro exemplo que ilustra esta mudança que vem se processando culturalmente, foi coletado por uma estagiária, também na sala dos professores, enquanto aguardava para fazer a entrevista: Uma professora comentou, em voz alta, que dias atrás, um jovem aluno perguntou-lhe sobre seu carro, pois ela havia ido de carona para o trabalho; esta respondeu que o havia dado ao seu marido. O aluno, em tom malicioso lhe falou: “*A senhora deu para o seu marido?*”, ao que ela, em seguida, afirmou: “*Sim; dei o carro e outras ‘cossitas’ mais!*” Até que ponto podemos avaliar este diálogo como construtivo ou não? Teoricamente falando, a situação soaria apenas como uma brincadeira, uma conversa marcada por humor, semelhante à que encontramos nos



ambientes sociais como um todo e que contribui para deixar os relacionamentos mais descontraídos e agradáveis. Penso que o contexto e o conjunto do relacionamento professor-aluno é que vão dar a caracterização final.

Enquanto a estagiária aguardava para dar início à uma outra entrevista, uma aluna passou pelo corredor da sala dos professores chupando um pirulito e o professor de Biologia, que iria ser entrevistado, falou para ela:

*P. : Ta dando uma chupadinha? E fazendo biquinho e tudo?*

*Aluna: É eu gosto!*

*P. : É, você gosta né?*

*Aluna: Eu gosto! Quer dar uma chupadinha professor?*

*P. : Não bem, agora não. Se eu chupar minha mulher vai ficar brava comigo. Não dá certo não!”*

Neste caso, parece ter havido, por parte do professor, uma postura invasiva da intimidade da aluna, acompanhada de erotização, o que vai além de um relacionamento amigável que deve haver entre ambos. É importante que haja espontaneidade e descontração no relacionamento professor-aluno; no entanto, quando entramos no campo das falas ligadas à sexualidade, ao corpo, como saber identificar o limite entre a postura de tratar com naturalidade o assunto, brincando de forma construtiva e positiva, por exemplo, e a postura leviana, vulgar, de uma fala invasiva e erótica?

Os exemplos que acabei de relatar, somados a outros, que aqui não foram incluídos, de brincadeiras feitas por professores e a observação cotidiana sinalizam que está havendo mudanças nas atitudes dos educadores, no sentido de que estamos saindo de um silêncio emudecedor, no qual nenhuma palavra ligada a sexo era pronunciada no ambiente escolar, para um comportamento mais espontâneo.

Não há dúvida que “vendo de fora” os exemplos relatados, fica difícil, às vezes, fazer uma avaliação segura, entre o que

pode ser considerada uma brincadeira construtiva ou negativa, pois, há que se levar em conta, vários elementos: o contexto como um todo; o comportamento não verbal do professor ou professora – como o tom de voz, o olhar e a postura – que acompanha sua fala; o jeito de ser dos alunos envolvidos e a formação e a bagagem de valores que cada um traz, pois o que para uns pode soar como brincadeira inofensiva, para outros pode constranger. Além do mais, penso que uma brincadeira pode ser analisada não só pelos efeitos momentâneos que provoca, mas pelo efeito no processo educativo como um todo, através das “mensagens” que, muitas vezes, deixa.

Acredito que se o educador aprender dosar, com responsabilidade, o uso de brincadeiras construtivas, estaremos avançando no sentido em que propõe Guimarães (1989) de que “Deveríamos fazer dessa instituição educativa [a escola] um veículo de expansão de uma mentalidade nova sobre a sexualidade” (p. 116). Defendo a ideia, inclusive, de que se pode fazer uso de piadas que envolvam o sexo, em alguns momentos de interação com os alunos, e que isto pode contribuir para mostrar que falar do assunto pode estar associado à alegria, riso, descontração, prazer de viver, tudo num contexto de respeito mútuo. Os mais conservadores podem assustar-se com esta possibilidade, mas, na verdade, o que se estaria fazendo seria aproximar o ambiente escolar dos relacionamentos cotidianos, pois, no espaço extra-escola, todos presenciamos brincadeiras, contamos ou ouvimos piadas; ou seja, brincadeiras e piadas fazem parte da nossa cultura.

Até hoje temos visto duas atitudes ao falar sobre sexo:

1. uma atitude repressora, em que não se fala sobre, ou se fala de um jeito sério demais, mostrando que o sexo só serve para reprodução, sem falar do prazer, ou ainda, associando-o ao pecado e/ou aos riscos e perigos;
2. uma atitude vulgar, na qual o sexo é mostrado como sacanagem, besteira e portanto, a fala é feita de forma excessivamente

pornográfica e maliciosa; aqui também se inclui o falar escondido, de forma sorrateira. (FIGUEIRÓ, 1999)

Ao pensar na possibilidade de brincadeiras nos relacionamentos cotidianos, encontramos-nos no ponto de equilíbrio entre estas duas formas de se falar. Este ponto comporta, também, todos os momentos de ensino formal e informal feitos com clareza, objetividade e pautados na noção de sexualidade como um bem na vida do indivíduo e do relacionamento interpessoal.

O grande risco, como já sinalizei, é incorrer na vulgaridade e no comportamento invasivo da intimidade do aluno, ou aluna, e para isso gostaria de incluir a última situação desta seção, pois parece ser um modelo típico de inadequação, cujas palavras em si próprias, independente do contexto, já nos permitem fazer esta avaliação.

O professor de Educação Física comentou, durante a entrevista:

*“Eu falo besteira. Ah, eu falo: ‘Vocês tão olhando a menina? Vocês vão, depois, bater punheta no banheiro?’ Eu falo assim, porque é o termo que eles usam. [...] e pras meninas eu falo: ‘Tá com foguinho na xereca hoje?’ Eu falo assim brincando, porque a gente tem liberdade, professor de Educação Física tem liberdade de falar besteira.”*

#### **Situação 4: Termos populares: proibir ou aceitar?**

Uma professora de Biologia falou na entrevista:

*“Quando trabalhamos o tema transversal sexualidade, na 5a. série por exemplo, falamos sobre as mudanças físicas e biológicas no corpo do menino e da menina e o que acontece no período da adolescência. Entre essas mudanças, tem-se a questão dos pêlos pubianos, o crescimento das mamas... Daí o aluno virou pra mim e disse:*

*— Professora, mas por que que quando começa a nascer os pêlos pubianos, às vezes a gente acorda com o pinto duro?*

É o termo deles. Aí eu pergunto para ele:  
— Mas você só fica com o pinto duro quando está dormindo?  
Os meninos e as meninas da sala... As meninas ficam roxas. Daí eu falo:  
— Então vamos reformular a sua pergunta? Você tem pinto?  
— Tenho.  
— Ah, então você deve ser galinha, porque o órgão que você tem não se chama pinto, se chama pênis. Como que se chama o seu órgão, então?  
— Pênis.  
A gente já passa a trabalhar, a partir de uma pergunta, o conteúdo”.

Primeiramente, o que chama atenção nessa situação é que, dada a pergunta do aluno, a professora trabalha fazendo referência ao pênis dele, diretamente. Embora ele tenha referido a si próprio, seria importante que a professora, ao questionar, despersonalizasse a pergunta, falando: “Mas será que os homens [ao invés de: você] só ficam com pinto duro quando estão dormindo?” “Os homens têm pinto?”

Em segundo lugar, além da falta de respeito em chamar o aluno de galinha, a professora errou ao criticar o uso de apelidos, pois eles fazem parte de nossa cultura e, embora devamos ensinar e usar os termos pênis e vulva, não devemos podar e nem criticar o uso de apelidos. Portanto, mesmo que perguntasse, de forma despersonalizada: “Os homens têm pinto?”, ainda assim estaríamos diante de uma pergunta inapropriada, pois homens têm pinto, sim!

Uma professora que trabalha com uma turma de onze alunos, de cinco anos de idade, narrou-me, num contato durante um Congresso que, por ter um aluno deficiente mental na turma, para o qual usarei o nome fictício de André, ela acaba por falar sobre sexualidade nas aulas, porque ele tráz a questão à baila, muitas vezes. Contou que um dia, estavam fazendo um desenho, em silêncio, quando André (que tem oito anos, mas idade mental de cinco) perguntou, em voz alta, para o coleguinha: “Você toma

*banho com seu pai?”* Quando ouviu a resposta negativa, André continuou: *“Mas você tem que tomar banho com seu pai, para ver o pintão dele e ver como o seu vai ficar quando você crescer!”*.

Não dá para deixar de admirar a beleza da forma de expressão do menino. Quanta naturalidade! Quanta espontaneidade e verdade neste jeito de colocar-se, que só a criança que ainda não elaborou uma distorção da forma natural de ver o corpo e a sexualidade consegue fazê-lo! Aliás, isto é típico de crianças, independente de terem ou não alguma deficiência intelectual. É muito bom que os alunos possam falar com liberdade na sala de aula e oportunizar que o assunto seja conversado, como qualquer outro. No caso acima, a professora disse que conversou um pouco, falando que é verdade que o “*órgão*” vai crescer, mas que ele se chama pênis e não pintão, nem pinto e que pinto é o filhote da galinha. Primeiramente, devo dizer que seria interessante chamar a atenção da turma, como um todo, para a conversa sobre o tema e não apenas falar com os dois alunos envolvidos. Ela poderia aproveitar e perguntar aos alunos se alguém já sabia que o pênis dos meninos vai crescer quando eles se tornarem grandes; deixar a turminha falar à vontade. Caso eles não falem a respeito, também, do que se desenvolverá na menina, a professora pode ir fazendo perguntas, para auxiliar no raciocínio.

Em toda minha experiência de trabalhos com professores, vários são os que conversaram com alunos sobre os apelidos dados aos órgãos sexuais, deixando-os citar quais os que conhecem; com essa abertura, obtiveram bons resultados, seja com alunos de séries iniciais, seja com pré-adolescentes ou adolescentes. Isso desmistifica a questão do apelido e parece diminuir a ansiedade e o interesse em ficar usando termos “*pesados*”, muitas vezes, para provocar os professores. Vários autores, como por exemplo, Guirado (1997), Paiva (2000) e Vitiello (1997), apóiam a ideia de trabalhar com apelidos e palavrões.

Mais um fato relacionado merece ser incluído:

Os alunos da 3ª série faziam uma atividade em grupo, a fim de aprenderem a procurar palavras no dicionário. De repente, a professora começou a ouvir risinhos e, ao indagar sobre os motivos do riso, alguém explicou que é porque estavam procurando as palavras: pinto e boceta. Então ela foi até a lousa, escreveu ambas as palavras no quadro e pediu para o aluno ler o significado apresentado pelo dicionário, enquanto ela ia escrevendo para todos acompanharem. Ficou escrito que pinto é o filho da galinha, ou franguinho e que boceta é uma caixinha redonda, ou oval. A professora falou mais ou menos assim: “*Viu, gente, o que significam essas palavras? Não é nada do que você estão pensando!*”. (FIGUEIRÓ, 1999, p. 89)

Neste caso, as crianças sabem, com certeza, que a professora está desconversando, está tentando ludibriá-los e isto abala a confiança, sendo, portanto, prejudicial para o relacionamento professor-aluno e para o processo de construção positiva das questões ligadas à sexualidade. Alguns dicionários só trazem mesmo aqueles significados; pode ser devido à dificuldade ou pudor do autor em falar sobre o tema. No entanto, bons e mais completos dicionários trazem, também, os apelidos como reais sinônimos, o que, posto com clareza e verdade, para os alunos, é construtivo.

### **Situação 5: O aconchego de sentar-se no colo do colega**

Foram obtidos alguns exemplos de situações que envolvem o comportamento de garotas sentarem-se no colo de um colega, na escola.

Uma professora de Ciências e Biologia, narrou da seguinte forma:

*“No período da manhã, um menino estava sentado próximo à mesa de pingue-pongue e a menina sentada no colo. Por duas vezes a orientadora interferiu dizendo: ‘— Olha, não pode, vocês conhecem a norma da escola.’*”

*E eles continuaram. Ela veio aqui perguntar se eu conhecia a aluna. Eu falei:*  
*— Não sei, tenho que ir lá ver.*  
*Eu fui, fingi que estava indo à Biblioteca, parei junto com os dois e sentei no banco. Virei para ele e disse:*  
*— Pedro. No colo, Pedro?*  
*E ele: — ‘Pô, professora, foi mal, foi mal!’*  
*A menina saiu do colo e sentou ao lado.*  
*— Pedro, você fica esperto; na escola você não pega a menina no colo!’, falei para ele.*  
*E a menina saiu de perto, foi tomar água e, quando volta, volta beijando na boca outro menino. Aí o Pedro falou para ela: — ‘Você é rápida, heim?’”*

Bom de se ver a forma tranquila com que a professora falou com o jovem, sem sermão e conseguindo o que almejava. Possivelmente, isto é fruto de toda uma relação positiva, anterior, que ela mantém com os alunos. Diferentemente desta, uma diretora narrou que viu, enquanto passava pelo no pátio de sua escola, um aluno sentado sobre a mesa, com suas pernas abertas e, entre elas, uma aluna sentada no banco, de frente pra ele. A diretora disse que não soube o que fazer, queria interferir, mas não sabia o que falar, nem como falar. Como eram estudantes do período da manhã que estavam indo à escola à tarde para “fazer trabalho”, ela pensou em organizar um esquema de controle, como forma a impedir encontros de meninos e meninas na escola. Bem, certamente, proibidos de se encontrarem no espaço da escola, vão acabar encontrando-se na rua. Penso que algumas regras e normas devam existir na escola, caso contrário, os alunos vão, cada vez mais, excedendo os limites; mas é preciso ver quais regras colocar, como e porquê. Já temos um modelo positivo de intervenção da professora que falou com Pedro, narrado acima; no entanto, para ilustrar, uma outra forma de lidar, seria dizer, mais ou menos assim: “É muito bom sentar no colo de alguém ou ter alguém sentado em seu colo; mas vamos combinar uma coisa?”

Aqui na escola, vamos sentar da maneira mais comum, ou seja, como amigos ou companheiros?”

Acredito ser muito útil, o educador fazer de conta, algumas vezes, que não viu nada. É sábio buscar o equilíbrio entre colocar limites e permitir “disfarçadamente” que estes bons contatos aconteçam, também, na escola. Segundo defende o psiquiatra Gaiarsa<sup>5</sup> (informação verbal), ao tratarmos da Educação Sexual, devemos considerar que ela se refere, não apenas a ter direito à informação, mas, também, direito a vivenciar os contatos afetivos, os contatos afetivo-sexuais e o prazer. Nosso papel como educadores, então, deve ser oposto à repressão; é deixar que as oportunidades positivas de contato aconteçam; que as experiências positivas possam ser vivenciadas.

Um outro professor de Biologia entrevistado comentou que

*“Às vezes, você entra na sala e a aluna está sentada na perna do camarada. Coisa desse tipo assim. E eu particularmente chego e dou dura: ‘O que que é isso? Tá cobrando quanto?’ Porque eu falo: ‘Se você começou a fazer isso daí, você acaba começando a vender o corpo’. Então, justamente pra evitar! A mulher está se tornando muito vulgar, ela está se desvalorizando muito!”*

Penso que comentários sobre essa postura sejam dispensáveis, se a compararmos com a forma de lidar, do primeiro exemplo deste tópico. Algo diferente chama a atenção nesta última situação e merece ser destacado: a visão pessoal de maldade e de malícia que o professor tem em mente, diante de um comportamento simples, bom e saudável, como sentar-se no colo de alguém; é algo sempre afetuoso e aconchegante; apenas, não é o momento certo para isso. Enfim, é a visão negativa que o professor tem que o leva a lidar de forma negativa e, às vezes,

---

<sup>5</sup> GAIARSA, José Ângelo. Palestra proferida em Londrina (PR), por volta de 1997.



agressiva, e isto vem reforçar a necessidade de reeducação sexual (também para o educador) apontada por Bernardi (1985).

### **Situação 6: A presença de aluno ou professor homossexual na escola**

A homossexualidade está, gradualmente, tornando-se uma orientação sexual assumida nas relações sociais, como o é a heterossexualidade. Como aponta Giddens (1993), assim como a masturbação e o sexo oral, por exemplo, a homossexualidade está entre os comportamentos sexuais extensamente praticados e que estão saindo do campo das perversões, para adentrarem no mundo social cotidiano. Faz parte, então, das novas possibilidades de vivência da sexualidade que estão imbricadas na ideia de que cada cidadão tem o direito de ser sujeito de sua sexualidade. O fato é que as novas possibilidades no campo da sexualidade influem na vida pessoal de cada um e, especialmente, no contexto do relacionamento social como um todo, incluindo o familiar e o escolar, exigindo a busca de novos conhecimentos, o rompimento de tabus e de preconceitos, assim como a revisão das atitudes e dos sentimentos pessoais. O que se pôde observar, com a presente pesquisa, é que a presença de pessoas homossexuais, ou dito melhor: a presença de LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) na escola, gera impasses, atitudes negativas e insegurança quanto à forma de lidar, o que contribui para perpetuar os preconceitos. Vejamos alguns fatos ilustrativos.

Um professor de Inglês assim relatou, na entrevista:

*“Um dia um aluno (adolescente) me falou uma coisa que eu fiquei assim... ele falou: ‘É professor, o senhor não queima a rosca, não?’ Aí eu falei pra ele: ‘Quem é você pra falar assim comigo?’ O aluno ficou meio assim, e disse: ‘Ah, professor, é que o outro professor que a gente tinha, o negócio dele...’ [o aluno quis dizer que o outro professor anterior, de Inglês, era homossexual] ‘Mas o que você tem a ver com a vida dele? Isso é problema seu?’ Fiquei de um*

*jeito! Quase que eu não consegui dar aula. Aquilo lá ficou assim em mim, eu fiquei aborrecido, da forma que eles falaram [...]"*

Mais adiante, na entrevista, o professor comentou:

*"Um dia, a gente conversando, ele [o professor homossexual] falou pra mim, que teve um aluno naquela turma que chegou, 'juntou' ele, ele era pigmeu, baixinho, e o aluno, de aproximadamente um metro e oitenta, pegou ele e atirou ele pra fora da sala de aula, como se fosse um lixo. Esse aluno, foi chamado atenção dele [...]"*

Por um bom tempo, o professor ainda falou de sua indignação pela crueldade com que o colega fôra tratado e ressaltou as qualidades pessoais dele.

A orientadora da escola, falando sobre o mesmo caso, afirmou:

*"Nós temos um professor que ele é, todos os alunos sabem que ele é homossexual [...] Foi o ano que nós tivemos mais problemas, quando o professor chegou aqui! Ele chegou e tinha no quadro 'o professor é tal e tal, é flor'. Aí ele dizia: 'não acha não, eu sou mesmo'. Ele usou depois de um tempo, um negócio que identifica os homossexuais, no peito, e ele participa de teatro".*

Esta escola não podia fugir da realidade que enfrentava: tinha, em seu corpo docente, uma pessoa homossexual e se fazia urgente uma oportunidade educativa de se falar sobre a questão, de se criar um espaço no qual se pudesse tomar conhecimento do que a ciência tem a dizer a respeito; um espaço, enfim, para que fosse possível trabalhar os mitos, os preconceitos e os sentimentos. Seria uma ótima oportunidade! Como fazê-lo? A princípio, sempre é interessante que professores da própria turma o façam, mas, como estamos ainda vivendo uma fase em que os mesmos estão começando a preparar-se para ensinar sobre a sexualidade e, reconhecendo que a temática homossexualidade é complexa de

ser tratada, seria indicado chamar um profissional para organizar alguns encontros e debates.

Além do despreparo para falar do assunto, é possível crer que as escolas tenham medo por achar que podem estar incentivando alunos a serem homossexuais, mas como afirma Paiva (2000), “[...] falar de homossexualidade não inventa novos homossexuais” (p. 209). Além disso,

Há quem pense que o indivíduo escolhe ser homossexual e isto não é verdadeiro. Não é questão de opção; é questão de sentimento, pois a pessoa sente desejo e, muitas vezes, apaixona-se por uma pessoa do mesmo sexo, independente de sua vontade, de sua escolha, da mesma forma como uma pessoa heterossexual sente atração e apaixona-se por uma pessoa do sexo oposto e não sabe explicar porque sente tal atração, donde ela surgiu e não conseguiria mudar essa situação, mesmo que quisesse.(FIGUEIRÓ, 2003, p. 16)

Ao final de uma conferência que ministrei recentemente em um Congresso, um professor de Arte procurou-me para conversar e dizer que é homossexual, que sente-se muito feliz e realizado em seu trabalho, mas enfrenta um grande dilema: “*É comum meus alunos chegarem e perguntarem: ‘professor, você é gay?’* Às vezes, desconversa e não responde; outras vezes, irrita-se e responde, indelicadamente, que o aluno não tem nada a ver com a sua vida. Sente-se muito indeciso por não saber o que fazer e o que responder. No momento em que o professor, nesta situação, conseguir responder a verdade: “*sim eu sou um gay*”, vai estar contribuindo para um aprendizado tranquilo de que a homossexualidade é mais uma orientação sexual que existe, que deve ser respeitada e que não torna as pessoas que os são menos dignas e honradas.

O esforço descomunal que alguns educadores fazem para esconder o que é verdade fica, também, ilustrado neste fato:

As crianças de uma creche estavam passeando com a professora por um calçadão. Uma das meninas, de aproximadamente cinco anos, falou: “Tia, você viu duas moças se beijando na boca?” A professora, que havia visto, respondeu: “Não, não é! É que o homem está de cabelo comprido e você achou que fosse mulher!” “Não tia, mas eu vi que as duas tinham tetinha!”, disse a menina. A professora poderia ter dito: “É verdade! Tem mulher que namora com mulher e homem que namora com homem [...]”. (FIGUEIRÓ, 1999, p. 96)

Em situações como as relacionadas acima, os educandos percebem os ranços que existem em torno do tema; percebem que os adultos têm dificuldade de aceitar a homossexualidade e assim vão construindo, também, o seu processo pessoal de preconceitos e resistências.

Um vice-diretor conta que, tendo uma aluna adolescente, da qual se suspeitava fosse homossexual, num dia em que o pai foi até a escola, falou-lhe de forma bastante direta:

*“[...] eu falei muitas coisas pra ele e falei mesmo, porque era bastante simples: ‘A sua filha primeiro tem que se decidir, se ela vai ser menino ou menina, o senhor tem que ter paciência com isso. Agora acho que não dá; acho que o problema maior é ela ter essa definição’. Teve um dia em que ela jogou futebol com os meninos; a maneira de se trajar, tudo isso”.*

Este fato sinaliza o quanto os educadores desconhecem sobre o tema, pois se conhecessem, saberiam que há um processo de desenvolvimento psico-social pelos quais passam os indivíduos homossexuais. Resumidamente falando, o desenvolvimento inicia-se com a lenta descoberta da tendência homossexual, que é marcada por um sentimento de “ser diferente”, que pode ir dos seis aos dezessete anos, aproximadamente, passando depois por um processo paulatino de conhecimento sobre a homossexualidade e de aceitação pessoal de sua orientação sexual, o que se constitui em assumir-se, para si próprio. Por último,

se a pessoa sentir-se preparada e quiser, é a fase em que ela assume publicamente a sua condição. É um exercício penoso, ligado à elaboração da identidade pessoal e que servirá de fundamento para a organização da vida como um todo, do indivíduo homossexual. Muitos não conseguem assumir, nem para si próprios e passam a vida sofrendo e esquivando-se de enfrentar a verdade. (MÜLLER, 2000).

Portanto, eu diria que houve quatro inadequações na medida tomada pelo vice-diretor. A primeira, porque uma adolescente homossexual, na maioria das vezes, não consegue estar suficientemente segura sobre sua orientação sexual, além do que não tem obrigação de dar satisfação aos outros sobre isto; ela precisa encontrar-se, antes de tudo. A segunda, é ele ter falado ao seu pai sobre algo que só ela pode decidir se quer partilhar, ou não, com a família; existem certas medidas e cuidados que um adolescente ou uma adolescente homossexual deve tomar, antes de abrir-se com a família, conforme esclarece Mott (2003).

A terceira inadequação é quanto ao preconceito do vice-diretor em achar que a menina não pode misturar-se com os meninos, em certas atividades esportivas e que deve vestir-se de forma padronizada. A quarta e última inadequação refere-se à ideia que se tem de que as homossexuais femininas comportam-se e sentem-se como se fossem homens, o que não é verdadeiro. Na grande maioria dos casos, as lésbicas sentem-se bem como mulher e gostam de ser mulher; apenas, sentem atração por outra mulher. O mesmo se dá com os gays: sentem-se bem como homens e gostam de ser homens, apesar de sentir atração afetivo-sexual por outro homem. Situação diferente se dá com travestis, isto é, homens ou mulheres que sentem atração pelo sexo igual ao seu, mas identificam-se como pertencentes ao sexo oposto e agem socialmente como se o fossem, embora, na grande maioria dos casos, não rejeitem seu sexo biológico.

### **Situação 7: A longa história da repressão sexual continua atingindo a todos**

Estava coordenando uma aula com alunos da 5ª série de Psicologia, quando uma das alunas narrou a seguinte experiência, para o grupo: quando era criança, viu pela primeira vez um bidê e perguntou à sua mãe o que era aquilo; ouviu como resposta que era uma coisa que servia para lavar os pés. Na medida em que cresceu e descobriu a verdade, ela e seus irmãos, brincavam com a mãe, às vezes, dizendo, mais ou menos assim: “*É, mãe, bidê serve para ‘lavar o pé’, não é?*” Acontece que, recentemente, a aluna acompanhou uma garotinha de três anos, filha de uma amiga, ao banheiro, e a menina lhe fez a mesma pergunta. Disse a aluna, para seus colegas, durante a aula: “*Gente, adivinha o que eu respondi para a menina?*” Todos disseram em coro: “*Que serve pra lavar os pés!!*” Afirmou ela: “*É, eu não consegui responder outra coisa diferente do que minha mãe havia me dito.*” É óbvio que esta situação foi motivo de muito riso, durante a aula, e quando tentamos, em seguida, fazer uma dramatização na qual cada um dos alunos ensaiou uma explicação, as dificuldades foram muitas. Houve quem dissesse, por exemplo: “*É uma coisa que serve, assim... para lavar algo...*” Outra aluna disse: “*É uma coisa que serve para lavar as partes íntimas...*”. Através deste fato, viu-se que, mesmo entre alunos concluintes de um curso de Graduação, pode haver dificuldade em pronunciar as palavras que denominam os órgãos sexuais. Isto vem ilustrar o quanto a aparente liberação sexual em que vivemos não faz de nós indivíduos desinibidos diante do tema sexualidade e os dizeres de Pocovi (2002) ajudam a elucidar o mecanismo responsável por essa inibição generalizada:

Na atualidade, os valores culturais e familiares ocidentais cristãos que acompanham o indivíduo desde a infância, juntamente com novas maneiras de repressão, estão incorporados de tal forma ao seu modo de viver, que dificilmente criança, jovem, adulto ou idoso

conseguem desfrutar sua sexualidade sem tabus, medos e sentimentos de culpa. (p. 175)

Para ilustrar, mais uma vez, o quão forte é o processo de inibição, de embaraço, que sofremos diante das mais simples perguntas e dos mais simples fatos, insiro um pequeno exemplo: uma professora disse que quando um aluno, pré-adolescente, perguntou-lhe sobre qual a diferença entre hotel e motel, respondeu, prontamente: *“Hotel é um lugar pra homem dormir; é com ‘h’. E motel, com ‘m’, é um lugar pra mulher dormir.”* Considerou que foi muito esperta e hábil e não conseguiu perceber as implicações negativas desta sua atitude, pois o aluno vai acabar descobrindo que foi ludibriado. Sempre defendendo que é bom, diante de uma pergunta, devolvê-la para o educando e ver o que pensa ou sabe sobre a questão, conversando com ele, a partir daí. Neste caso, um exemplo de resposta seria: *“Motel é lugar que tem vários quartos, onde casais de namorados (ou casados) vão para fazer sexo, e passar algumas horas namorando e trocando carinhos íntimos.”* Se os educadores não querem falar em *“fazer sexo”*, porque a criança é pequena (aproximadamente, menos de seis anos) ou porque não se sentem preparados para falar desta forma, podem dizer que é um lugar que tem vários quartos, onde o casal de namorado vai passar algumas horas deitado na cama, trocando abraços e beijos; ou, mais simples ainda, um lugar onde o casal vai namorar na cama.

### **Situação 8: Camisinha: “bicho-de-sete-cabeças” para alguns adultos**

Comprometer-se com a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), buscando estratégias que ajudem os jovens a formar uma postura de prevenção séria e segura, é também um dos objetivos da Educação Sexual, embora se deva cuidar para não associar o sexo à doença e à morte, mas

sim ao prazer responsável e à alegria de viver. A palavra camisinha e, ela própria, enquanto objeto, tem rondado as cercanias da família e de todo ambiente educativo, exigindo dos educadores que falem sobre ela. Relacionado a esta questão, está o fato narrado a seguir.

Uma mãe relata que, ao entrar no quarto de sua filha, de idade aproximada de treze anos, esta, disfarçadamente, pegou uma pequena gaveta e, indo até a janela do apartamento, virou-a de boca para baixo. A mãe, percebendo o que aconteceu, foi até a janela e viu coisas caídas no chão; desceu até lá e constatou que havia várias camisinhas jogadas. Subiu muito brava, pressionou a filha que disse haver ganho de uma amiga; acabou “fazendo um sermão” e pedindo para a filha jurar que não ia mais ter consigo camisinhas. A mãe perdeu uma grande oportunidade de conversar e de ouvir a filha e de pensarem juntas sobre a importância do uso da camisinha.

Considero oportuno este fato, pois nos reporta à ideia proposta pelo Núcleo de Pesquisa da Aids (Nepaids), da USP, de São Paulo, de “fazer arte com camisinha” como uma estratégia válida para levar os adolescentes à adoção do uso seguro da camisinha. Assim afirma Paiva (2000):

Fazer arte, literalmente, com a camisinha é uma atividade que pode ser reproduzida em qualquer escola, nos cursos regulares de artes e ciências, usando camisinhas vencidas, tesoura, papel, sucata, tinta, canetas coloridas, durex e tudo mais que o bolso permitir (p. 93).

Segundo a autora, ter a possibilidade de entrar em contato com a camisinha, dessensibiliza e deixa a pessoa mais tranquila para manuseá-la quando se fizer necessária numa relação sexual; não vai ter a sensação de estar diante de um objeto estranho.



### Situação 9: Deixando “passar em branco”

Algumas situações e a forma como os educadores envolvidos lidam com elas tornam difícil uma avaliação precisa. Citarei um fato ocorrido que serve, justamente, para demonstrar o quanto não há critérios definitivos que fundamentem uma avaliação e o quanto isso é complexo. Creio que o fato nos coloca mais perante indagações, que respostas.

A supervisora contou, na entrevista, que a professora de Educação Física estava em pé conversando com uma turma de alunos de 5ª série, sentados; um menino olhou para o outro e fez um gesto no formato de um losango, juntando a ponta dos dois dedos indicadores e dos dois polegares, querendo sinalizar a vulva da professora. Esta sentiu-se constrangida e muito chateada e não soube lidar com a situação, indo procurar a supervisora depois que a aula acabou; decidiram ir juntas conversar com os dois garotos e tiveram um bate-papo razoavelmente longo. Eis alguns trechos dele, segundo a fala da supervisora:

*“Chamamos os meninos e a professora perguntou: ‘Fulano, Ciclano, por que você fez aquilo?’. Daí o outro disfarçou: ‘ah professora, é o sinal da estrela, é da estrela’. Eles começaram a rir e um deles falou: ‘Não, não foi da estrela não, a gente tava falando da senhora’. Daí eu falei assim: ‘você estava falando o quê da professora? [...] da vagina da professora? Porque a roupa marca? Mas é natural! Menino quando veste, como é que marca?’ Daí eu levantei a camiseta dele; ‘então, fica um volumezinho aqui, não é? Mas de formas diferentes, não é? [...] Vocês já viram a genitália feminina?’ Aí eles ficam constrangidos de falar que sim. [...]”*

A situação acabou bem, segundo a supervisora, com o pedido de desculpas, por parte dos alunos. Os professores, na verdade, são profissionais **gestores de dilema**, como define Dias-da-Silva (1998), uma vez que enfrentam muitas situações nas quais têm que ponderar seus valores, suas atitudes, têm que tomar decisões sobre se intervêm ou não nos acontecimentos cotidianos

e como intervêm. A fala seguinte, da mesma supervisora, ilustra também todo o dilema que vivenciam os educadores, pela dúvida entre falar ou não falar, entre deixar a situação “passar em branco” ou não deixar.

*“Então tem até situações que a gente quer trabalhar com isso, a gente também se sente constrangida de falar, ou até mesmo não tem o que falar. Nessa situação mesmo, eu não sabia o que falava. Eu fiquei assim: o que eu vou falar pra essa criança entender que a professora ficou magoada, mas também não magoar a criança, porque ela.... sabe? Então na hora, o que me veio à cabeça foi isso. Que a professora se sentiu magoada porque ela fez uma brincadeira com uma parte íntima dela, do corpo dela. Que se fosse com ele, ele também gostaria que fizessem uma brincadeira de mal gosto sobre uma parte íntima do corpo dele? Acho até que ele foi maldoso de ficar fazendo gracinha, mostrar um gesto de como que era a vagina da professora, que tava marcando na roupa. Então foi na hora o que me veio à cabeça pra estar trabalhando com o aluno, uma forma que ele não se sentisse constrangido ainda mais, ou magoado, e que ele entendesse que determinados limites e respeito em relação ao ser humano, são importantes!”*

A primeira ideia que esse fato desperta é a de que é possível haver situações em que se pode optar por deixar “passar em branco”, sem nenhuma implicação negativa. É natural que aconteça esse tipo de gesto entre colegas, e penso que aqueles dois garotos, talvez, tenham tentado fazer às escondidas. A professora poderia fingir que nada viu, ou quem sabe, se o aluno percebeu que foi visto, lançar um olhar que dê conta de uma mensagem sutil de desaprovação. Se o gesto tornasse a se repetir, daí sim, poderia merecer uma interferência.

Considero muito provável que a forma como a supervisora falou com os dois alunos tenha sido afetuosa, respeitosa, e não teve o efeito de diminuí-los, mas apenas fazê-los refletir sobre o respeito que devem ter pelos professores ou por qualquer outra pessoa. Assim sendo, o bate-papo pode ter sido válido e construtivo. Penso que, em muitas situações, a forma como se fala,

muito mais que o próprio conteúdo da fala, é decisiva com relação ao efeito da conversa. Este efeito, certamente será maximizado, se houver espaço para que o educando também possa falar, possa expressar-se com relação ao que aconteceu e a como se sente.

Um outro exemplo é oportuno para ilustrar a atitude de uma das professoras entrevistadas, que teve muita sensibilidade para deixar “passar em branco”.

*“Eu mesma uma certa vez flagrei uma atitude de um casal e falei eu vou ter que levar isto ao conhecimento da diretoria porque isto não está certo. Aí depois eu ponderei, ponderei, observei o comportamento dos dois e acabei deixando passar, no fim não deu em nada mesmo, não teve maiores conseqüências. Eu até chamei a atenção deste casal, eles disseram que não era nada. Bom, de fato eu não vi muita coisa, vou até contar o que eu vi. Eu estava dando aula no sábado, era aula de reposição, e nós estávamos trabalhando com argila, fazendo uma máscara egípcia ,daí eu vi aquele buxixo dos alunos, um falava daqui o outro de lá, e o laboratório estava aberto, mas nós estávamos no pátio para mexer com argila e aí eu entrei no laboratório e ouvi uma conversa atrás do biombo, fui lá e o aluno sem camisa e a aluna... com ele. Que eu vi, não aconteceu nada mas poderia ter acontecido alguma coisa, pegou mal pra eles. Daí eu fiquei preocupada, porque se eu não relatasse para os superiores e alguém ficasse sabendo, a responsabilidade seria minha e eles também... eu não sei o que a escola poderia fazer com eles, fiquei com medo também de prejudicá-los, então eu dei uma segunda chance e como eles se comportaram melhor eu deixei passar”.*

### **Situação 10: A interferência de um grande educador é sempre imprescindível, mesmo nas mais simples e pequenas situações**

Para encerrar os exemplos de situações, aqui tidos como pano de fundo para pensarmos a Educação Sexual *informal* presente nos relacionamentos cotidianos, insiro o relato de um vice-diretor:

*“Outro dia veio aqui, na direção, um menino da 5ª. série, entrou aqui chorando. Mas como chorava! Inconsolado! Perguntei: ‘Mas o*

que está acontecendo? O menino respondeu: 'Ah, só porque eu falei que eu não gosto de mulher, eles estão me chamando de bicha'. Brincando com o garoto, falei: 'Então, mas quando a gente está na 5ª. série a gente não gosta das meninas; é depois que a gente tem interesse por elas'. Ele respondeu: 'Ah, mas não é isso. Eu quero ser padre! E padre não pode gostar de mulher'. Então, eu chamei os outros colegas e falei: 'Essa é a opção dele, ele vai ser padre. Ele gosta de mulher, o que ele não gosta é de namorar. Ele não pode casar, vocês têm que respeitar'".

Isto ilustra, com propriedade, o quanto um educador, no dia a dia, precisa ser um mediador; mediador, não só da aprendizagem, como também dos relacionamentos sociais cotidianos, pois através deles perpassa o processo de formação dos alunos enquanto pessoa e cidadão. Vale destacar dois pontos importantes: o fato de o vice-diretor ter sabido ouvir o garoto e o fato de ele não haver tecido comentários jocosos a respeito da vontade, possivelmente provisória, de ser padre. Enfim, foi honrosa a postura de abertura, compreensão, respeito e apoio que teve para com o aluno.

## **Conclusão**

A Educação Sexual continua ao longo da vida, pois estamos sempre imersos num processo ininterrupto de remodelação dos nossos valores e atitudes ligados à sexualidade e de aquisição de conhecimentos sobre o tema, mesmo que de forma, algumas vezes, precária, como por exemplo, via mídia. Creio que as situações relatadas dos relacionamentos cotidianos mostraram de que forma as mensagens passadas através dos pequenos acontecimentos vão ajudando a compor o processo educativo da criança, desde a infância, passando pela adolescência e prosseguindo pela vida a fora. "Não existe resposta padrão; nem

mesmo há regras ou receitas para como lidar com uma situação. Diferentes pessoas podem lidar de formas diferentes” (FIGUEIRÓ, 1999, p. 40). O elemento que ajuda guiar o educador, ao tentar avaliar sua atitude, é questionar-se: “Ao lidar como lidei, passei para o educando uma ideia bonita do sexo, do corpo e da sexualidade?” (p. 40). Em caso positivo, a interferência foi construtiva e, em caso negativo, é óbvio, foi deseducativa.

A Educação Sexual é uma tarefa complexa, que envolve dificuldades e requer planejamento e preparo do educador. A formação de professores voltada para o ensino da sexualidade requer um investimento em sua formação continuada, de forma sistemática, prolongada e com assessoria para o momento em que eles se envolverem na prática efetiva. Além da preocupação com as instruções para que o educador possa realizar um ensino *formal*, o período de formação deve dar-lhe a oportunidade de submeter-se a um processo pessoal, contínuo de “reeducação sexual”. Considero que reflexões sobre a Educação Sexual *informal*, no caso específico, e reflexões sobre exemplos da Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos podem ser úteis, tanto no processo de formação continuada, quanto no processo de reeducação sexual pela qual precisam passar os educadores, conforme defende Bernardi (1985).

Recentemente, há autores, como Suplicy (1993), por exemplo, que alertam para o fato de que todos os profissionais envolvidos devem ser preparados, uma vez que por meio de seus comportamentos e atitudes estarão, também, influenciando na formação para a vida sexual dos educandos. No que tange, principalmente, ao pessoal dos serviços gerais, como por exemplo, cozinheira, porteiro e secretária, considero mais viável e produtora os estudos em torno da Educação Sexual *informal*, sendo desnecessário ou infrutífero, em muitos casos, o “treinamento” voltado para a *formal*.

A maioria dos entrevistados envolvidos nas situações

relatadas neste artigo mostraram não saber avaliar a situação como um todo e mostraram-se inseguros, não sabendo se agiram certo ou errado. É interessante ver duas formas diferentes de avaliação feitas pelo professor envolvido. A professora de Ciências e Biologia disse, após narrar o fato da menina que sentou no colo do Pedro: “[...] *foi uma situação temporária, não ia acontecer mais que aquilo. Era só o colo, era só o beijo na boca; tem tanta gente no pátio, você acha que vai acontecer alguma coisa dentro da escola? Não que seja impossível, mas eu acho bem difícil*”. Esta forma tranquila de ver e pensar permitiu que ela interferisse positivamente. Já o professor de Biologia, que perguntou quanto a aluna estava cobrando por sentar-se no colo do colega, comentou: “*Então, justamente para evitar. A mulher, ela está se tornando muito vulgar. Ela está se desvalorizando muito, e eu acho que é isso. Porque não é liberdade, é libertinagem sexual. Eles confundem as coisas. E querendo ou não, não é questão de machismo não, a mulher tem que se valorizar*”. Ele acredita que agiu certo com a aluna, mas penso que foi o fato de se deixar levar por sua angústia e pela preocupação de que tudo “está perdido”, que o fez agir autoritária e negativamente.

O educador não pode esquivar-se de reeducar-se sexualmente, investindo em sua formação continuada, pois se o que pensa e sente em relação à sexualidade for positivo, livre de tabus e preconceitos, se tem uma visão bonita do corpo e da sexualidade, então estará preparado para lidar de forma construtiva com os fatos do dia a dia em que estiver presente, seja em sua casa ou na escola onde trabalha.

É preciso estar aberto para entender que um desenho feito por um aluno, uma brincadeira, às vezes provocativa, o fato de carregar uma revista censurada ou qualquer outro comportamento que, de início, pareça um afrontamento ao professor, pode, muitas vezes, ser uma forma indireta de o aluno dizer que precisa conversar sobre estas questões; uma forma de demonstrar que

carrega dúvidas ou angústias a respeito. É importante, inclusive, permitir que os alunos possam rir em alguns momentos da aula, pois rir é também uma forma de liberar a ansiedade ou um certo constrangimento que, às vezes, sentem diante do tema, pois afinal, eles também já aprenderam que este é um assunto tabu. Basta dar um pequeno tempo para os alunos rirem; aos poucos, o riso tende a desaparecer.

Se o educador não sabe como responder a uma dada pergunta, pode perfeitamente dizer que não se sente preparado ou não consegue explicar. É muito melhor que tentar enrolar a criança ou jovem, ou falar deixando transparecer seu constrangimento. Por outro lado, há que se começar, mesmo que nas primeiras vezes denote constrangimento, pois como disse Naomi de Vasconcelos (1985, p. 59), “Falar sobre sexo é a melhor maneira de vencer a culpa e a vergonha a ele associadas.”

Saber aproveitar uma situação, como algumas relatadas neste artigo, criando um momento de bate-papo com os alunos, a partir do ocorrido, ou de uma pergunta feita, numa hora em que não se está, propriamente, em uma aula sobre sexualidade, é estar atuando segundo propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ensinando o assunto como um tema transversal, ou seja, como um tema que pode perpassar toda e qualquer disciplina, seja Português, Geografia etc. Aproveitar uma situação e conversar sobre o tema está dentro da categoria denominada pelos PCN, de “extra-programação” (BRASIL, 1998 e 2000).

Ensinar sobre sexualidade na escola, assim como em outros espaços educacionais, ou em contexto de terapia, de maneira formal ou informal e se possível das duas maneiras, é tarefa da qual não podemos nos esquivar mais. É urgente que nos disponhamos a falar sobre sexualidade e, estou certa de que muitos ganharão com isso: as crianças, os jovens, os pais, os professores, a escola, os terapeutas e a sociedade.

Se a Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos evoluir cada vez mais, tornando-se positiva e o mais construtiva possível, certamente teremos, no futuro, menos jovens e adultos necessitados de terapia sexual.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDI, M. **A deseducação sexual**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. 10.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.44, p. 33-45, 1998.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Homossexualidade: contra o preconceito, alguns esclarecimentos. **Terra Vermelha: artigos e reportagens**. Londrina, ano 4, n.47, p. 16-17, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2.ed. Londrina: Editora da UEL, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual no dia a dia: 1ª coletânea**. Londrina: [s.n.], 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

GUIMARÃES, I. R. F. **Educação Sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.



\_\_\_\_\_. **Ilusão e realidade do sexo na escola:** um estudo das possibilidades da Educação Sexual. 1989. Tese (Doutorado em Educação/ Metodologia de Ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUIRADO, M. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** São Paulo: Vozes, 1997.

LORENCINI JÚNIOR, Á. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 87-95.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, G. N. de. Os estereótipos sexuais na escola. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.15, p. 141-144, dez. 1975.

MOTT, L. **Homossexualidade:** mitos e verdades. Bahia: Ed. Grupo Gay da Bahia, 2003.

MÜLLER, W. **Pessoas homossexuais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

PAIVA, V. **Fazendo arte com camisinha:** sexualidades jovens em tempo de Aids. São Paulo: Summus, 2000.

POCOVI, R. M. de S. Por que existe inibição diante do tema sexualidade? **Rev. Bras. Sexualidade Humana,** São Paulo, v.13, n.2, p. 170-176, ago./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Rousseau aos pais e educadores de hoje na questão da Educação Sexual. **Perspectiva:** Sexualidade e Educação. Florianópolis, v.17, n.3, p. 143-151, dez. 1998.

ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.15, p. 78-85, dez. 1975.

SUPLICY, M. Educação e orientação sexual. In: RIBEIRO, M. (Org.). **Educação Sexual:** novas ideias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p. 21-36.

VASCONCELOS, N. **Amor e sexo na adolescência.** São Paulo: Moderna, 1985.

VERARDO, M. T. **Aborto**: um direito ou um crime? São Paulo: Moderna, 1987.

VITIELLO, N. **Sexualidade**: quem educa o educador: um manual para jovens, pais e educadores. 2.ed. São Paulo: Iglu, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Manual de dinâmicas de grupo**. São Paulo: Iglu, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.36, p. 99-110, fev. 1981. Trabalho apresentado na mesa-redonda da 32ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Rio de Janeiro, 1980.



## A MULHER NO ESPAÇO PÚBLICO DAS ONG'S

*Karolina Reis dos Santos<sup>1</sup>*  
*Marlene Castro Waideman<sup>2</sup>*

### Introdução

Falar da mulher no espaço público das ONG's remete-nos a falar de gênero, a falar de sexualidade e, mais precisamente, das diferenças entre o que entendemos como próprio do masculino e do feminino. Para além de diferenças biológicas, o gênero estuda a construção sócio-cultural do ser homem e ser mulher. Paralelamente, a construção de práticas de cidadania passa, necessariamente, pelo acesso e uso da informação, pois tanto a conquista de direitos políticos, civis e sociais, como a implementação dos deveres do cidadão dependem, fundamentalmente, da ampla disseminação e circulação da informação, acompanhadas de uma estratégia comunicativa de discussão crítica sobre as diferentes questões relativas à construção de uma sociedade mais justa e com iguais oportunidades para todos os cidadãos, independente do sexo.

Os estudos voltados para as relações de gênero são recentes; o que se percebe, antes disso, é a construção social

---

<sup>1</sup> Psicóloga e professora colaboradora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Psicologia e Sociedade, linha de pesquisa - Subjetividade e Saúde Coletiva, pela UNESP(Assis, SP). Participa de projeto de extensão de Psicologia Hospitalar, no Hospital Universitário de Maringá.

<sup>2</sup> Psicóloga, docente do Departamento de Psicologia Clínica e orientadora junto ao programa de Pós Graduação em Psicologia e Sociedade da UNESP (Assis,SP). Mestre em Psicologia da Saúde pela UMEP (SBC,SP) e Doutora em Educação pela UNESP (Marília,SP). Coordenadora do projeto de extensão "Tecendo a rede entre adolescentes, família, escola: sexualidade e aids" e líder do Grupo de Pesquisa "Família e Subjetividade", credenciado junto ao CNPq. Autora de livros e artigos sobre adolescência, sexualidade e família brasileira contemporânea.

voltada apenas para o masculino. Desde a época da Roma antiga, no século IX a.C., era reconhecido apenas um sexo. As pessoas eram consideradas cidadãs se fossem homens. As mulheres ficavam relegadas a um segundo plano, juntamente com os escravos, os estrangeiros e as crianças. Sua única função na sociedade era a reprodução. Por conta desse “não-olhar” voltado para a mulher, não havia necessidade de que ela se instruisse, já que não era considerada cidadã e, portanto, não tinha direitos, apenas o dever de procriar e servir ao seu marido. Desde então, observa-se a construção falocêntrica de nossa sociedade: os homens de posses é que tinham direitos e ninguém mais. Não reconhecendo a mulher como sujeito, não havia o ato da traição e ainda não se tinha conhecimento da mulher em si; ela era apenas um objeto de prazer, sendo seu próprio prazer completamente desprezado, não-sabido. Inclusive a noção de amor era desconhecida, já que se concebia que o amor aprisionava o espírito, não permitindo as liberdades sexuais tão desfrutadas pelos homens da época. Por conta disso, eles não tinham prazer sexual com a própria mulher, porque isso os aprisionaria a ela e corromperia a reprodução.

Nessa época, o ser homem ou mulher estava ligado à função exercida. A mulher era passiva em todos os sentidos, e o homem, como cidadão, era ativo. Apenas a ele era permitido ser cidadão, por ter posses e por ser homem. A visão genital de homens e mulheres veio posteriormente.

Com o advento do Cristianismo, por volta do ano 6, cria-se a divisão entre os sexos e passam a existir os homens e as mulheres. Tal divisão torna-se possível por conta dos mandamentos da vida cristã, que colocavam o amor ao próximo como premissa de suas leis, portanto, não se pode mais ignorar a mulher. A família e o amor passam a existir; você não é mais um “João ninguém”, você é filho de Deus. Para a manutenção da família recém-criada, prega-se a monogamia. Neste momento, a mulher podia ser olhada, mas não ouvida. Devia permanecer submissa ao seu

marido, também como requisito para manter sua família. No entanto, o homem devia respeitá-la; surge, assim, a noção de estupro. Algumas práticas eram polidas por representarem um pecado. O prazer era proibido, porque ele tende à poligamia e, por isso, destrói a família. A reprodução era desejada, por conta da necessidade de mão-de-obra e para a perpetuação do nome, através de um filho homem, como herança paterna e, portanto, masculina.

De acordo com a filosofia platônica, o indivíduo era orientado para manter o uso dos prazeres dentro do casamento, aprimorando, assim, o domínio sobre si mesmo, visando, com isso, “praticar o cuidado de si” (qualidade necessária para quem quisesse exercer autoridade sobre a esposa, a casa ou a cidade). Essa orientação continuou sendo feita pelos estóicos, com alterações quanto à finalidade da mesma, mas em nenhuma das duas filosofias havia demarcações de atos permitidos e proibidos. Desta forma, era feita apenas uma “sugestão”. Já o cristianismo adotou o “vínculo obrigatório” de relação sexual com o casamento, onde, então, o princípio de uma fidelidade conjugal passa a ser um “dever incondicional” para quem se preocupa com a própria salvação (FIGUEIRÓ, 1996). Como coloca Richard Parker,

[...] uma distinção entre as formas de expressões sexuais legítimas e ilegítimas que é organizada em torno de três noções interligadas: casamento, monogamia, e procriação. A conduta que combina com sucesso esses três elementos é compreendida como legítima e aceita dentro da visão católica do mundo. O comportamento que não consegue unir esses três elementos fica fora dos limites da legitimidade e da virtude. É aqui que normalmente entra em jogo a noção de pecado [...]. (PARKER apud FIGUEIRÓ, 1996, p.116)

Quanto à tentativa de compreender o porquê da inflexibilidade das normas oficiais da Igreja, em relação à moral sexual, Otto Madeira (apud FIGUEIRÓ, 1996) diz que o principal

fator é que o poder religioso de definição da moral e dos dogmas está nas mãos de homens, apenas, o que complica ainda mais, pelo fato de serem indivíduos que são proibidos de ter relacionamento afetivo, erótico e amoroso com mulheres.

Em relação ao papel da mulher na sociedade, as normas oficiais religiosas apontam um desacompanhamento. Bingemer (apud FIGUEIRÓ, 1996, p.35) diz que “[...] o discurso da Igreja ainda parece enfatizar uma imagem de mulher na qual muitas das mulheres cristãs católicas não mais se reconhecem”. Embora alguns pequenos avanços tenham sido obtidos com o Papa João XXIII, os pronunciamentos de João Paulo II:

[...] parecem voltar a reafirmar a especificidade da mulher inseparavelmente de sua ligação a área doméstica, materna, da reprodução, e não da produção, de tal maneira que as funções domésticas e maternas entram em rota de colisão com as tarefas públicas e todas as demais profissões. (BINGEMER, apud FIGUEIRÓ, 1996, p.35)

Com a Revolução Francesa, ocorrida em 1789, e o conceito de que somos todos iguais perante a lei, é que se apresentou uma solução para as questões relacionadas ao homem e a mulher. É aqui que surge o sexo feminino. A mulher passa a ser considerada dentro do seu lar, onde é responsável pelas economias domésticas e por qualquer outro assunto que remetesse ao bom funcionamento da casa. Para isso, muitas tiveram que trabalhar como artesãs (o artesanato dava emprego tanto para homens quanto para mulheres nesta época) para complementar os salários familiares, devido ao alto preço de mercadorias (PERROT apud GROPPi, 2001, p. 66). Apesar disso, as mulheres ainda eram vistas como inferiores. Nasce a noção de instinto para explicar a existência de algumas mulheres que não são burras como os homens pressupunham. Mas já que não se pode discriminá-la por conta de seu sexo, visto que o sexo ia além da pura anatomia

(como os estudos de gênero bem colocaram), criam-se outros meios de discriminação para manter a sua inferioridade, como a menstruação e o instinto materno. A fala de Perrot, em uma entrevista concedida a Groppi, é uma demonstração da continuação da supremacia do falo, não como órgão, mas como um recurso político.

A historiadora Mona Ozouf demonstrou que [...] quando as mulheres tentaram desempenhar um papel ativo nas festas, isso foi visto como ameaça. A festa revolucionária era sempre uma festa extremamente organizada. Queria-se que as várias idades da vida, os sexos, as mães, os filhos, respeitassem os seus papéis. Quando muito, as mulheres podiam assumir um papel emblemático [...]. (PERROT apud GROPPi, 2001, p.66)

Quase sempre o esquema se repete: num primeiro momento, o alistamento de mulheres, um apelo às mulheres; depois, quando a situação se estabiliza, pede-se a elas que retornem ao seu lugar. (PERROT apud GROPPi, 2001, p. 67)

O ideário feminino, propagado pela Igreja e pelo Estado, na época do Brasil Colônia, ou seja, por volta de 1700, foi o resultado de um discurso normatizador, frequentemente alimentado, no espaço litúrgico da Igreja, no qual ocorria a vazão da sociabilidade feminina. Del Priore (1993) coloca-nos que, dessa forma, a mulher passou por um processo de domesticação no qual

[...] deve estar sujeita ao seu marido, deve reverenciar-lhe, querer-lhe e obsequiar-lhe, [...] não deve fazer coisa alguma sem seu conselho. Seu principal cuidado deve ser instruir e educar a seus filhos, cristãmente, cuidar com diligência das coisas de casa, não sair dela sem necessidade e sem permissão de seu marido, cujo amor deve ser superior a todos, depois de Deus. (DEL PRIORE, 1993, p.122)

Ao homem cabia o papel de provedor, ou seja, devia



trabalhar fora, trazer o sustento da família e realizar-se no espaço público da liberdade e do direito. Esta mulher, exilada do espaço público, confinada ao universo doméstico, era dominada por dois sentimentos: 1) o de poder fazer filhos, tê-los e criá-los; 2) e o da culpa, quando não cumpria tais expectativas. A mulher passou a ser a guardiã do afeto e da moral na família - papel que, ainda, apesar de algumas conquistas, se mantém na atualidade.

O padrão de comportamento, as práticas e os valores reinantes no Ocidente definem papéis e espaços separados para homens e mulheres na sociedade. Dessa forma, à mulher coube a ocupação do espaço doméstico e ao homem o espaço público, sedimentando uma relação de desigualdades entre os gêneros, ou seja, entre homens e mulheres. A cidadania como pensamento e prática foi construída com base na exclusão feminina: a exclusão da mulher da esfera pública foi elemento constituinte do ideal de cidadania, de indivíduo e de política, o que remonta ao pensamento político grego. (MARIANO, 2000, p.15)

Esta concepção de separação dos espaços de homens e de mulheres está calcada na própria noção de construção de cada uma das esferas. A esfera pública é o espaço para o convívio dos iguais, enquanto a esfera privada é destinada à manifestação e à preservação das desigualdades. Como consequência, a mulher foi excluída da esfera pública e oprimida na esfera privada, retratando a sociedade patriarcal. (MARIANO, 2000).

Os papéis femininos e masculinos são construções históricas e se modificam conforme o processo de mudança vivido pela sociedade. Essas mudanças, no final do século XIX e início do XX, deram voz às mulheres que, por meio de organizações e movimentos sociais, conquistaram o direito ao voto, o direito à educação, o direito de dispor do próprio corpo e o direito ao espaço político. Sob a bandeira do feminismo, chegaram ao mercado de trabalho, não apenas substituindo os maridos que foram à guerra, mas como um direito conquistado, em busca da

própria independência. Hoje em dia, a mão de obra feminina vem somar, no mercado de trabalho, uma força produtiva significativa, tanto informal, como no comércio, na prestação de serviços e na indústria.

Desde uma participação crescente na força de trabalho até o aumento do número de divórcios e de famílias monoparentais, as condições de vida das mulheres mudaram significativamente. (ERGAS, 1991, p.583)

E todo este processo de mudança deu-se, com maior força, durante o período do feminismo entendido como:

[...] a teoria da igualdade política, econômica e social dos sexos, e organizativamente como a mobilização necessária para eliminar as restrições que discriminam as mulheres. (ERGAS, 1991, p.588)

No entanto, seu trabalho ainda reflete uma ideologia passada, sendo assim, é valorizado de maneira inferior, se comparado à mão de obra masculina, que recebe salário superior ao desempenhar as mesmas tarefas, no mesmo cargo.

Chamamos a atenção também para a má qualidade do trabalho realizado pelas mulheres que, em grande parte, se concentra em atividades informais e precárias, ou seja, de má qualidade e não protegidas pela legislação. (BRUSCHINI; LOMBARDI, 1992; 2002, p.159)

Ao longo dos anos, a sexualidade passou a ser alvo de estudos, primeiramente, por conta do controle de natalidade e, muito tempo depois, enquanto prazer. Hoje em dia, os estudos da sexualidade abrangem as questões de gênero, exatamente para contemplar a construção, na história da humanidade, do homem e da mulher, e saber onde cada um se situa. Joan Scott, historiadora americana, expõe, em sua obra, que o gênero refere-se à

organização social da relação entre os sexos. O uso do termo *gender* marca, com efeito:

[...] a rejeição do determinismo biológico (implícito, segundo Joan Scott, no uso de termos como 'sexo' e 'diferença sexual'); a introdução da dimensão relacional: homens e mulheres devem ser definidos em termos recíprocos, o termo *gender* toma assim em conta a evolução geral das pesquisas recentes; a insistência no carácter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo. (SCOTT apud DUBY; PERROT, 1990, p.595)

Ao mesmo tempo em que existem avanços, ainda há muito que se mudar. Hoje, em pleno século XXI, percebemos que os limites que definem os papéis sociais estão borrados e, até, invertidos. Lares chefiados pela figura masculina, até então, definida como provedora do lar, aos poucos, foram sendo substituídos pela casa liderada pela mãe-chefe-de-família. Seja arando terra, cultivando roça ou fazendo trabalhos domésticos; seja na cidade, ocupando cargos como vendedora ambulante, balconista ou empresária, a mulher vem se tornando, cada vez mais, atuante e visível.

Bruschini e Lombardi (1992;2002), partindo do pressuposto de que estes avanços são consequências, não só da necessidade econômica, mas também da necessidade social e cultural, fazem algumas considerações. Segundo as autoras, as mulheres passaram a ter menos filhos, uma vez que estão, cada vez mais, inseridas no trabalho produtivo. Em 1970, as mulheres brasileiras tinham em média 5,8 filhos; em 1999, passam a ter 2,3 filhos. Esta queda de fecundidade alterou o tamanho da família que, hoje, soma 3,4 membros. As trabalhadoras, que, até final da década de 70, na grande maioria, eram jovens, solteiras e sem filhos, passam, nos anos 80, a ser mais velhas, casadas (ou separadas) e mães. São, em média, mais escolarizadas que os homens, apesar de que ainda enfrentam desvantagens no âmbito do mercado. No campo

técnico e profissional, persistem guetos femininos que se reproduzem no mercado do trabalho, principalmente na área do Ensino Fundamental e da Saúde. Por outro lado, o trabalho doméstico concentrou 36% das mulheres, no período de 1990 a 1998, realizando tarefas não remuneradas ou trabalhos para consumo próprio da família.

[...] os dados das PNADs sinalizam para a persistência dos já conhecidos padrões diferenciados de inserção feminina [...]: [...] os setores do mercado de trabalho nos quais as trabalhadoras continuam encontrando maiores oportunidades de trabalho e emprego são a prestação de serviços, [...], o setor social[...]. (BRUSCHINI; LOMBARDI, 1992; 2002, p.171)

### **Silvana e Lucas, por eles mesmos**

Para podermos fazer uma reflexão a respeito das questões de gênero na atualidade, optamos por entrevistar duas pessoas envolvidas em Organizações Não Governamentais. Isso porque as ONGs têm um papel fundamental nas questões de saúde pública e direitos humanos, tornando-se instituições aliadas das camadas excluídas socialmente. Essas duas pessoas trabalham, ativamente, dentro da instituição. Silvana é a presidente da ONG, e Lucas também participa, ativamente, de reuniões no município para garantir os direitos dos portadores do HIV, já que a ONG em questão está voltada para a prevenção em Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids.

A fala de Silvana confirma a existência de guetos femininos, citados anteriormente, quando nos diz a razão pela qual ela pensa que há mais mulheres nesta ONG/AIDS:

---

<sup>3</sup> O tema a que Silvana se refere é a saúde.

[...] e a questão das mulheres aqui eu acho que é mais uma questão de afinidade com o tema<sup>3</sup> [...] Os voluntários masculinos não ficam, eles não conseguem ficar. É muito difícil de se lidar com essa coisa de [...] porque assim, por mais que hoje você tenha tratamento para o HIV [...] se não tem cura, a gente vai morrer de Aids (Silvana – presidente de ONG, conselheira municipal de saúde, consultora nas questões de saúde, militante desde 1996). Entrevista concedida dia 08/11/2004.

Esta é uma fala que nos mostra o quanto o imaginário social solicita que a mulher seja mais forte, porque, afinal, ela é mãe, e naturalmente, ela tem mais jeito para cuidar e enfrentar situações complicadas no decorrer deste cuidado. Mais uma vez, deparamo-nos com a construção social do gênero feminino. Confirma-se, também, que uma das áreas de grande abrangência feminina é a área da saúde, assim como, a área social, já que esta é uma ONG e, portanto, presta serviços para a comunidade.

Louro (1997) concorda com o panorama feminino dado por Bruschini (1992) quando diz que, apesar das gradativas conquistas femininas:

[...] suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, de “apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. (LOURO, 1997, p.17)

Vê-se, ainda, a continuidade do poder masculino, que mantém a discriminação em relação ao gênero feminino. Além disso, perdura a figura da mulher num papel de assistência, como em uma ONG/AIDS, que não é fundamentalmente assistencialista, mas que presta estes serviços.

Concomitantemente às mudanças no cotidiano, aos avanços no campo feminino e aos estudos de gênero, surgem as ONGs em meados dos anos 80. Estas organizações passam a se fazer

mais presentes por conta da Aids, que aparece, exatamente, quando o país está tentando recuperar-se dos anos de ditadura militar, época em que os sistemas de saúde não tinham condições de enfrentamento e a economia estava em crise. Estes fatores condicionaram a resposta brasileira em relação à epidemia.

Neste contexto, e pelo menos em parte como resultado da herança do autoritarismo, talvez não seja surpreendente que o governo brasileiro não tenha conseguido oferecer uma resposta significativa ao surgimento e posterior crescimento da epidemia. Ao contrário, a atenção concentrou-se em uma série de outros problemas de saúde pública e processos políticos que pareciam mais salientes como parte da transição para a democracia, e a Aids foi amplamente descartada como uma doença limitada aos homossexuais [...]. (PARKER, 1994, p.89)

Desta forma, vê-se o crescimento sem controle da epidemia. Uma doença que, inicialmente, afetava apenas homossexuais e a camada mais pobre da sociedade, passa a afetar a todos, sem distinção de cor, gênero ou classe social: homens, mulheres, crianças. Surgem, então, as ONGs/AIDS que se apresentam como alternativa para a falta de atitudes efetivas por parte do governo frente à Aids. Muitos movimentos sociais já organizados existiam antes mesmo da doença, mas foi a partir dela que eles passaram a ter mais visibilidade política: “A questão da saúde associada ao movimento popular é a que apresenta maior visibilidade” (SILVA, 1998). Assim, a delimitação das ONGs/AIDS torna-se mais complexa, já que elas não se limitam apenas à assessoria mas, também, propõem ações efetivas junto à comunidade, que vão desde a prevenção até o atendimento dos portadores de HIV/AIDS.

As ONGs/AIDS aproximam-se das outras ONGs pela própria conjuntura política e, ao mesmo tempo, estabelecem uma diferenciação fundamentada em uma certa especificidade temática. A dinâmica política de uma ONG/AIDS é completamente

diferente daquela das outras ONGs, em que a doença e a sexualidade não estão presentes.

A sexualidade foi um tema marcante nos movimentos gay e feminista no final da década de 70 (associado à liberdade e ao prazer e não à morte), mas, em meados da década de 80, estes movimentos possuem uma expressão completamente diferente. A emancipação do desejo não é mais um tema primordial nas suas agendas, sendo mais evidentes as discussões legais, como a do aborto ou a da união civil entre homossexuais, ou de inserção no mercado de trabalho. No caso da Aids, há, evidentemente, pontos correlatos, mas, especialmente, no começo da epidemia, as imagens de pecado, crime e doença, que há muito rondaram os movimentos gay e feminista, são revisadas (SILVA, 1998). A Aids possibilitou que categorias antes discriminadas fossem ouvidas.

Como nos conta Lucas:

*Se a mulher já era toda negligenciada e toda realmente amordaçada por todo esse contexto social anterior a tudo isso e durante a Ditadura deve ter se tornado uma coisa muito mais pesada, muito mais crônica; então, 20 e tantos anos depois dessa famigerada Ditadura [...] eu acredito que o ser feminino também ele vem aproveitando esse movimento social como um todo, não tá dissociado [...] ele vem fortalecido por tudo isso (vice-presidente de ONG, comunicador social, consultor em direitos humanos e saúde pública pelo viés do usuário do SUS, militante desde 1996). Entrevista concedida dia 12/11/2004.*

Essas ONGs/AIDS preocupavam-se não apenas com a prevenção da infecção pelo HIV entre um grupo ou outro, mas com a mobilização da sociedade brasileira, de uma forma mais geral, em resposta à epidemia, e com o desenvolvimento de uma visão mais abrangente de prevenção à Aids. Um dos movimentos mais importantes, desta época, foi o grupo Pela VIDDA (Pela Valorização, Integração e Dignidade do Doente de Aids) no Rio de Janeiro, em meados de 1989. Formado por Herbert Daniel, um líder ativista contra

a Aids e um dos coordenadores da ABIA (Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids), o Grupo Pela VDDA foi a primeira organização brasileira formada, principalmente, por pessoas com HIV e Aids, seus amigos e familiares. Este grupo rejeitou a ideia de assistência, buscando fornecer às pessoas com Aids sua própria voz e desenvolvendo atividades para defender seus direitos humanos e civis.

Em algumas falas da Silvana, podemos perceber a internalização desse discurso dos movimentos sociais dos anos 70 e 80, após a abertura política ocorrida.

*[...] acho que a AIDS, pra mim, ela me tirou desse lugar de [...] eu acho que se eu não tivesse HIV eu ia continuar sendo faxineira, ganhando meus 20 reais por dia, cuidando dos meus filhos, e só (entrevista concedida dia 08/11/2004).*

*Ela – a AIDS – foi tudo o que me trouxe pra cá, mas já não é mais o que me faz ficar aqui. O que me mantém aqui hoje é a possibilidade de você trabalhar saúde com as pessoas, você trabalhar cidadania com as pessoas, não só trabalhar com a prevenção do HIV (entrevista concedida dia 08/11/2004).*

*Eu aprendi muito na questão da medicação de AIDS e na questão da implicação do vírus, a infecção [...] então assim, foi por onde eu comecei a trabalhar (entrevista concedida dia 08/11/2004).*

Apesar de sua entrada numa ONG ter sido motivada por seu envolvimento pessoal com a AIDS, ela observa que se não fosse esta doença acompanhada pelo surgimento de ONGs que pudessem apoiá-la, ela ainda estaria no mesmo lugar, o lugar destinado às mulheres pela sociedade. Vale salientar que antes de atuar enquanto militante da ONG, Silvana era diarista, outro trabalho voltado para o feminino.

Através da militância em uma ONG/AIDS, ela adquiriu um saber que possibilitou a sua luta pela cidadania. “Entretanto, é o



engajamento em nome próprio, pela exposição de si, que atribui valor ao engajamento coletivo” (SILVA, 1998). Ou seja, a sua presença dentro de uma ONG transforma-a em uma mulher dotada de poder político, possibilitando o seu trabalho, também, no espaço público, pelo qual adquiriu maior respeitabilidade enquanto ser feminino.

Hoje em dia, o quadro da epidemia indica um crescimento constante e assustador de mulheres infectadas pelo vírus HIV. Como diz Kathleen Cravero, diretora executiva do Unaid, ao Jornal Estado do Paraná (24/11/2004), “o rosto da Aids é cada vez mais jovem e feminino”. Uma das razões que explica tamanho crescimento são as desigualdades de gênero sofridas.

Estes eixos de desigualdade apresentam simultaneamente dimensão macro e microssocial, ou seja, a observância ou não dos direitos, as relações desiguais de poder e o acesso diferenciado a bens materiais e simbólicos têm lugar tanto no âmbito das parcerias e famílias, como da sociedade ou das culturas nacionais e supranacionais (organizadas, por exemplo, em sistemas de crença e códigos de valores). Com frequência, desigualdades presentes em instâncias diversas se superpõem, gerando efeitos sinérgicos, como nos múltiplos riscos a que estão submetidas mulheres de países em desenvolvimento onde existe marcada desigualdade de gênero. (BASTOS; SZWARCOWALD, 2000)

Nas falas a seguir, podemos confirmar este crescimento da epidemia entre as mulheres e a sua entrada em ONGs:

*Então, hoje, no Brasil, devido à feminilização da epidemia [...] a questão da mulher nas coisas do gênero e tudo o mais, hoje as mulheres estão ingressando vertiginosamente dentro do movimento de luta contra a AIDS (Lucas - entrevista concedida dia 12/11/2004).*

*Eu acredito que várias coisas vêm acontecendo aí. Eu acho que é um conjunto de fatores. Existe sim, predominantemente, esta feminilização da epidemia né, o que tem feito com que as mulheres tenham que se mobilizar [...] para poder enfrentar esta problemática. É um problema que tá inter-relacionado a tudo que a gente coloca da construção aí*

de valores e de condutas de gênero, então opa! É uma questão da luta feminista ou feminina dentro da equiparação de direitos aí dentro desse mundo [...] machista (Lucas - entrevista concedida dia 12/11/2004).

Já organizadas em alguns movimentos sociais e lutando por seus direitos desde o surgimento do Movimento Feminista, agora, as mulheres passam a atuar, também, frente à epidemia de AIDS. O que é interessante verificar nos movimentos sociais organizados, como as ONGs, é que, geralmente,

o princípio de diferenciação e o surgimento do grupo são uma e a mesma coisa: a comunidade da exclusão, dada a priori pelas condições concretas de existência, diferencia-se a partir do momento em que estas condições tornam-se constituidoras de sujeitos organizados para combater a exclusão. (PINTO apud BRUSCHINI; COSTA, 1992, p.131)

Portanto, a formação dos grupos se dá pela exclusão. As mulheres unem-se por conta das desigualdades de gênero, e o fato de se unirem em uma ONG/AIDS confirma a citação de Bruschini, já que houve muita exclusão dos portadores do HIV por parte da sociedade. Uma dupla exclusão que se transforma em um movimento social para lutar por seus direitos:

*Tem muita ONG feminina nascendo no Brasil, não só pelo viés da AIDS né, pela equiparação de direitos [...] desde as últimas grandes conferências mundiais aí feministas é [...] isso vem sendo cada vez mais trabalhado, essa questão da influência e empoderamento político da mulher (Lucas - entrevista concedida dia 12/11/2004).*

*Existem não só conquistas pelo viés da saúde, mas a conquista pelo universal direito da mulher, de uma melhor qualidade de vida e tudo o mais (Lucas - entrevista concedida dia 12/11/2004).*

Desta questão, vale salientar três pontos: 1. a presença da mulher no interior dos movimentos sociais, em geral, transforma-a de sujeito privado em sujeito público, tornando-se um importante canal para o aparecimento, nas relações de poder, tanto no nível público como no nível privado, de novas posicionalidades para a mesma, em relação às desigualdades de gênero; 2. a presença da mulher, tanto em sindicatos como em cargos eletivos, tem, em princípio, a mesma potencialidade de se tornar canal de expressão e de luta pela igualdade nas relações de gênero, acrescida do fato de que, sendo estes canais institucionalizados, abrem espaço para a luta por implementação de políticas públicas; 3. o fato de que o movimento feminista, se não elege deputados e senadores, nem organiza a atuação das mulheres no interior dos movimentos sociais, partidos, etc., tem sido, sem dúvida, espaço fundamental de trabalho com estas mulheres e um instrumento de tensão/pressão frente ao Estado. (PINTO, apud BRUSCHINI; COSTA, 1992, p.147).

Um exemplo de que a presença da mulher possibilitou fazer reivindicações por políticas públicas, é demonstrado pela fala da Silvana, que se tornou, através da militância em uma ONG, conselheira do município em saúde:

*Lá<sup>4</sup> eu tô colocando questões que não são pertinentes, na cadeira que eu ocupo que é a dos Conselhos Locais da Região Norte, que não são pertinentes a minha patologia né, então é problema de N ordens, é muita coisa [...] mas não tem uma reunião naquele conselho que eu não tenha um embate pra fazer [...] (entrevista concedida dia 08/11/2004).*

Ou seja, o fato de ser soropositiva para o HIV pode tê-la motivado a buscar uma ONG, onde pudesse ter apoio, mas esta não é a razão pela qual ela se mantém nesta instituição. Pela sua

---

<sup>4</sup> Referindo-se ao Conselho Municipal de Saúde.

fala, podemos constatar que luta por outras causas também, e o quanto é importante que ela esteja vinculada a uma Organização para que possa ser ouvida, efetivamente, e faça valer os seus direitos e os direitos de outras pessoas.

*Esses fatores que têm mostrado que a vida pública, que a proposição e implementação de políticas públicas também cabe ao ser feminino (Lucas - Entrevista concedida dia 12/11/2004).*

Diante deste contexto, podemos dizer que a participação política da mulher adquiriu maior visibilidade com o surgimento dos movimentos sociais no período de abertura política no regime militar, em especial, no final dos anos 70 e 80. Este período marca o surgimento dos novos movimentos, constituindo-se numa política independente de partidos políticos e fora dos sindicatos, e reivindicando novas demandas por melhorias na qualidade de vida e direitos sociais. Dentro deste novo padrão, temos as ONGs. (MARIANO, 2000).

Para concluir, pode-se perceber que as construções sociais do gênero feminino, ao mesmo tempo em que marcam as desigualdade entre os sexos, parecem contribuir, como pudemos observar nas falas extraídas das entrevistas, para que cada vez mais mulheres ingressem no universo público, antes dominado apenas por homens. Além disso, o aumento do número de mulheres infectadas pelo HIV também se mostra como um fator importante no que diz respeito ao ingresso de mulheres no mundo político relacionado à Aids, interferindo, com suas ações, nas políticas públicas voltadas para este segmento da sociedade. Concomitantemente, os movimentos sociais femininos, existentes antes mesmo das décadas de 70 e 80, reforçaram a entrada feminina no espaço político social.

[...] como a luta da Aids nasce dentro do movimento homossexual organizado então tinha muito mais homem mesmo [...] Olha que interessante! Inclusive agora quando teve nosso último Encontro Nacional de ONGs/AIDS a gente fez de novo a contagem e ai foi surpreendente pra gente, porque até então era assim: 70% homem, independente da orientação sexual [...] 30% mulheres né. E ai nesse último Encontro Nacional de ONGs/AIDS (2003), a gente chega lá e começamos a ver que tinha aumentado a mulherada (Lucas - entrevista concedida dia 12/11/2004).

Este processo, portanto, recebe apoio de muitas instâncias. E até mesmo o que parecia ser o grande vilão (a imagem da mulher construída socialmente a partir do masculino – o machismo) contribui para que a mulher, dentro da militância, seja olhada com outros olhos:

[...] as mulheres sempre se tornaram mais criativas ou mais produtivas no meio da diversidade [...] uma tolerância maior e, também, uma questão de não desistir no meio da luta (Lucas - entrevista concedida dia 12/11/2004).

[...] a condição da mulher na sociedade, sua função de zelar pelo bem-estar da família, enquanto mãe e esposa, garantiram a ela o direito de clamar “contra o governo”, legitimando as reivindicações e “impedindo” uma repressão total do movimento, diferentemente do que ocorria com o movimento sindical, por exemplo. Perante o Governo Militar, o que foi favorável ao movimento feminino pela anistia era o fato de serem mulheres que mantinham relações amorosas, e não políticas, com os presos políticos. Assim, para o Governo, eram mães e esposas clamando pela volta das pessoas amadas e não uma subversão política. Mas para a sociedade, era uma “válvula de manifestação pública” que possibilitava o retorno da sociedade civil à esfera pública. (MARIANO, 2000, p. 24)

Até a insistência feminina em ser ouvida pelo Estado e pela comunidade em geral corroboram com a frase anterior. A mulher passou a “exercer no político a lógica do Feminino” (OLIVEIRA, 1993, p.28). Assim, a relação entre informação e cidadania não é

algo gerado a partir do simples acesso à informação; esta relação exige reflexão e análise crítica por parte do usuário da informação. Conforme salienta Araújo (1999), a sociedade de informação e do conhecimento é apenas um espaço de possibilidades que ainda espera uma ação crítica por parte dos sujeitos sociais, no sentido de colocar tais elementos a serviço do bem-estar coletivo.

São anos de lutas travadas e muitas que ainda estão por vir ou que continuam.

## Referências

ARAÚJO, E. A. Informação, sociedade e cidadania: gestão da informação no contexto de organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. **Ciência da Informação**, v.28, n.2, p.155-167, maio/ago. 1999.

BASTOS, F. I.; SZWARCOWALD, C. L. Aids e pauperização: principais conceitos e evidências empíricas. **Cad. Saúde Pública**. (online), v.16, supl.1, p.65-76. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2000000700006&lng=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2000000700006&lng=iso)>. ISSN 0102-311X. Acesso em 01 out. 2004.

BRUSCHINI, C.; COSTA, A.I.O. **Uma questão de gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

\_\_\_\_\_; LOMBARDI, M. R. Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX. **Cadernos Pagu**: desafios da equidade. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Unicamp, n. 17-18, 2001-2002. p. 157-196.

CRAVERO, K. HIV cresce entre mulheres adultas. **Jornal do Estado do Paraná**, Cad. Vida e Saúde, Curitiba, 23 nov. 2004. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/noticias/index.php?op=ver&id=116652&caderno=>>. Acesso em: 25 nov. 2004.

DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo**. Brasília: José Olímpio, 1993.

ERGAS, Y. O sujeito mulher: o feminismo dos anos 1960-1980. In: DUBY, Georges; PERROT, M. **História das mulheres: o século XX**. Porto: Edições Afrontamento, 1991. p. 583-611.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: Eduel, 1996.

GROPPI, A. Uma revolução de machistas. In: **A Revolução Francesa: 1789-1989**. São Paulo: Ed. Três, [2001 ]. P. 66-67.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARIANO, S. A. (Coord.). **Mulheres de Londrina**: lutas sociais e políticas de 1970 a 2000. Londrina: Centro de Documentação e Pesquisa sobre Mulher da Secretaria Especial da Mulher, 2000.

OLIVEIRA, R. D. de. **Elogio da diferença**: o feminino emergente. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PANTEL, P. S. A história das mulheres na história da antiguidade, hoje. In: DUBY, Georges; PERROT, M. **História das mulheres**: a antiguidade. Porto: Edições Afrontamento, 1990. p. 591-603.

PARKER, R. **A construção da solidariedade**: aids, sexualidade e política no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SILVA, C.L. Câmara da. ONGs/Aids: intervenções sociais e novos laços de solidariedade social. **Cad. Saúde Pública**. (online), v.14, supl.2, p.129-139, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1998000600012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1998000600012&lng=pt&nrm=iso)>.ISSN0102-311X. Acesso em: 25 nov. 2004.

WAIDEMAN, M. C. **Adolescência, sexualidade e aids**: na família e na escola. 2.ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA HOMOSSEXUALIDADE ENTRE PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO: CONTINUIDADES E RUPTURAS

*Leila Sollberger Jeolás<sup>2</sup>*  
*Maria Angela Silveira Paulilo<sup>3</sup>*

## Introdução

Nas últimas décadas, a possibilidade de controle da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis tornou a prática sexual relativamente independente de regulações antes impostas pela moral, pela religião, por costumes e outros instrumentos coercitivos. A revolução sexual dos anos 1960 levou a sexualidade a extrapolar os limites da procriação e dos deveres conjugais. Romperam-se muitas das regras, normas ou praxes substituídas por práticas e comportamentos relacionados à sexualidade.

Passado algum tempo tem sido possível interpretá-la como um fenômeno em constante mudança, dependente de desenvolvimentos sociais e históricos e não uma *constante biológica*, portanto, não passível de transformações no tempo e no espaço. O mesmo acontece com o comportamento sexual não mais entendido como um ato de atração entre pólos considerados opostos, ou seja, entre homem e mulher ou dicotomizado entre a heterossexualidade e a homossexualidade. (WEEKS, 1996).

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi originalmente publicado, em forma de artigo, na Revista Textos & Contextos (Online), v. 7, n. 2, jul/dez. Porto Alegre: PUC/RS, 2008. p.269-288.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>3</sup> Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL).



No terreno da heterossexualidade, podemos citar como exemplos as experiências sexuais antes do casamento, o reconhecimento e aceitação da multiparceria, vista como uma mudança em relação à norma da conjugalidade e da parceria regular e formas outras de práticas sexuais. (ARIÈS; BÉJIN, 1987; VAITSMAN, 1994).

No campo da homossexualidade, um dos efeitos mais marcantes da liberação sexual das últimas décadas foi o fato de a homossexualidade ter saído das sombras do domínio do não dito a partir da luta de grupos constituídos por pessoas homossexuais que passaram a se expressar cada vez mais livremente e vieram a público clamar por direitos. Recusavam a discriminação e o preconceito, lutavam contra a criminalização, inicialmente impingida aos homossexuais pela transmissão da aids, defendiam o direito da regulamentação da parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, apresentada em 1995, por meio do Projeto da Parceria Civil Registrada e organizavam Paradas do Orgulho Gay, na cidade de São Paulo e outras cidades brasileiras, forçando para limites, cada vez mais distendidos, as antigas barreiras socialmente impostas ao então denominado “gueto” homossexual.

A sexualidade tornou-se um objeto legítimo para pesquisa a cada vez em que era definida como um problema para a sociedade. A gravidez na adolescência, o aborto e a aids foram fatos que vieram não somente favorecer a pesquisa como abriram espaços socialmente aceitos para a educação sexual.

Este texto apresenta pesquisa realizada em agosto de 2006 e discute as representações sociais associadas à homossexualidade entre professores/as da rede pública de ensino participantes do Grupo de Estudos sobre Educação Sexual – GEES, da Universidade Estadual de Londrina.

## Procedimentos Metodológicos

O GEES é um grupo de estudos desenvolvido pelo Departamento de Psicologia Social e Institucional junto a professores/as da rede pública de ensino e participou do projeto “Formação de Profissionais para a Educação Sexual, o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual”, desenvolvido no período de 2006 e 2007, do qual as autoras fizeram parte. Tal projeto contou com a coordenação do Departamento de Psicologia Social e Institucional e a participação dos Departamentos de Ciências Sociais, Serviço Social, Enfermagem e Biologia.

Uma das atividades do projeto foi analisar as representações elaboradas pelos/as professores/as acerca da homossexualidade. Para tanto, foi aplicado um questionário com sete questões abertas a sessenta e sete participantes do GEES<sup>4</sup>.

A análise de conteúdo das respostas se deu a partir da organização do material em categorias temáticas ou núcleos de sentido. De acordo com Minayo (1993), as categorias temáticas são elaboradas a partir de afirmações a respeito de um determinado assunto. Em suas palavras, “qualitativamente, a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso” (p. 209). No estudo em questão, as referências a valores e comportamentos analisados reportam-se à maneira como os/as professores/as, participantes da pesquisa, compreendem a homossexualidade. Cabe observar que o grupo é composto por 64 mulheres e 03

---

<sup>4</sup> O perfil deste grupo pode ser apresentado da seguinte forma: o universo pesquisado é composto por 64 mulheres e 03 homens. No que diz respeito ao estado civil, 46 são casados(as), 17 solteiros(as) e 04 divorciadas. No que concerne à religião, 50 são católicos(as), 08 evangélicos(as), 04 espíritas e 03 cristãos/ãs. No que se relaciona às faixas etárias, 23 participantes se encontram na faixa entre 31 a 40 anos; 20 na faixa de 20 a 30 anos; 19 na de 41 a 50 anos e 05 possuem mais de 50 anos.

homens, o que significa que as representações sociais acerca da homossexualidade foram elaboradas por um universo majoritariamente feminino<sup>5</sup>.

No que diz respeito ao tratamento dos dados, eles foram agrupados em duas categorias temáticas organizadoras do material empírico: o *inato* e o *adquirido*. A primeira inclui, de acordo com as falas dos/as participantes, a compreensão da homossexualidade como algo dado *a priori*, de natureza biológica, pulsional ou comportamental, contra a qual o indivíduo pouco ou nada pode fazer. Já a segunda categoria implica, igualmente, de acordo com as respostas obtidas, entender/perceber a homossexualidade como algo decorrente do “meio ambiente”, da “educação familiar” ou como “opção” do indivíduo. Tanto a primeira categoria como a segunda podem apresentar avaliações positivas ou negativas, assim como, ambigüidades, contradições e tensões, conforme a análise do material a ser apresentada<sup>6</sup>. Além das duas categorias temáticas, utilizamos também os conceitos de *tempo longo*, *vivido* e *curto* para analisar as respostas, pois esses tempos históricos perpassam a construção dos significados sociais atribuídos à homossexualidade.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, deve ser levado em consideração que toda pesquisa social é um encontro entre sujeitos sociais, quando pesquisadores/as e pesquisados/as têm que estabelecer uma relação de respeito e confiança,

---

<sup>5</sup> Não percebemos nas falas dos 03 professores, diferenças com relação ao conteúdo das respostas das 64 professoras. Por esta razão, para a análise das falas, não utilizamos a diferenciação de gênero.

<sup>6</sup> Embora quaisquer categorizações empobrecem a complexidade da realidade estudada, sobretudo no domínio das representações sociais, há necessidade de se recorrer a elas para fins de organização do material empírico. A análise demonstra que as respostas dos(as) participantes extrapolam a rigidez das categorias utilizadas, visto que as falas expressam, muitas vezes, tanto a perspectiva do *inato* como a do *adquirido* revelando, assim, dúvidas, ambigüidades e tensões nas representações acerca da homossexualidade.

sem a qual a presença do pesquisador/a sequer é admitida no grupo. Os professores/as da rede pública, que participaram do Projeto, faziam parte do GEES, durante o período assinalado. Cabe dizer que o GEES responde a uma demanda constante por parte de professores/as comprometidos/as com sua própria formação e com aquela dos/das jovens que inclui, de forma premente, questões relacionadas à sexualidade. Assim sendo, os professores/as concordaram, pronta e espontaneamente, em responder aos questionários depois de esclarecidos/as, verbalmente, sobre os objetivos da pesquisa, a garantia da utilização acadêmica dos dados coletados e o anonimato dos/as respondentes.

### **Representações sociais e construção da homossexualidade: referencial teórico-conceitual**

Faz-se necessária a explicitação teórica da noção de representação social, uma vez que, como adverte Herzlich (1991), esta noção tem sido utilizada de maneira pouco precisa, tornando-se um tipo de metanoção que pode designar qualquer conteúdo ideativo. As representações sociais ou coletivas são objeto de preocupação das Ciências Sociais desde os estudos de Durkheim e Mauss [1903] (1981) e de Durkheim [1912] (1983), pois refletem o domínio das categorias do entendimento humano, produzidas e atualizadas permanente e coletivamente. Além de expressarem significados socialmente construídos, referem-se sempre à ação, fazendo parte de toda e qualquer prática social.

Segundo Minayo (1993, p. 158) podem ser definidas “como categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a”. As representações sociais situam-se, portanto, na interface entre o individual e o coletivo e conformam-se num processo construtivo,

simbólico e criativo, em que conteúdos mais estáveis articulam-se com outros mais dinâmicos. As razões da existência das representações sociais decorrem da necessidade que os sujeitos sociais têm de se situar, de compreender o que acontece, de entender os outros e se fazer entendidos, de assumir posições e decidir ações, de dar, enfim, sentido ao mundo e à vida que nele vivem.

Esta articulação de conteúdos mais estáveis a conteúdos mais dinâmicos faz com que, para a elaboração das representações, concorram permanências e diversidades que serão mais facilmente compreendidas se relacionadas aos três tempos históricos que perpassam a construção dos significados sociais, quais sejam, o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto. Spink (1993; 1993a; 1994) elucida, de forma clara, esta perspectiva temporal.

O tempo longo, também denominado imaginário social, consiste no:

Conjunto cumulativo das produções culturais que circulam numa determinada sociedade sob formas as mais variadas: iconografia, literatura, canções, provérbios, mitos. Estas produções são filtradas pelas representações hegemônicas constitutivas da epistême (Foucault, 1987) ou visão de mundo de uma determinada época histórica. (SPINK, 1993:305)

O tempo longo contém, assim, os conteúdos mais estáveis das representações sociais, os elementos mais duradouros. Nele, encontram-se, portanto, depositadas as memórias coletivas, os significados culturais que se mantêm de forma mais ou menos constante ao longo dos anos.

O tempo vivido corresponde ao período de aprendizado daquilo que é socialmente compartilhado. Ele “abarca o processo de socialização - o território do *habitus*, das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais”

(BOURDIEU, *apud SPINK*, 1993: 305). Neste tempo, as produções culturais são interpretadas e reinterpretadas pelos grupos sociais a partir de seus vínculos de pertencimento social.

O tempo curto traz o “aqui-agora” da interação e nele estão contidos o variável, o peculiar, o subjetivo, o contraditório, a originalidade. Pertencem a ele os conteúdos mais instáveis das representações.

É através destes três tempos que as representações sociais flutuam. Deles elas emergem, neles circulam, se cristalizam e se modificam. Ressonâncias do tempo longo permeiam o tempo vivido e o tempo curto, ao mesmo tempo em que o novo do tempo vivido e o hoje do tempo curto questionam, contestam, transformam, revivem e recriam representações há muito sedimentadas. Desta forma, como veremos na análise das falas dos sujeitos da pesquisa, o cotidiano mescla-se a tempos longínquos, o arcaico coexiste com o instante, fundem-se o universal e o singular nas concepções acerca da homossexualidade.

Uma vez definidas as questões de ordem conceitual, faz-se necessária uma breve discussão sobre a forma como a sexualidade e, mais especificamente, a homossexualidade tem sido compreendida no campo das ciências humanas.

Os estudos sobre sexualidade apresentam basicamente duas perspectivas teóricas: essencialismo e construtivismo social. Apesar das diferenças internas existentes em cada uma delas, pode-se dizer que a primeira tem uma forte influência da biologia, ou seja, atribui uma essência biológica à homossexualidade (hereditariedade genética, funcionamento fisiológico, hormonal). De uma maneira geral, no essencialismo existe, de acordo com Heilborn e Brandão (1999, p.9), a “convicção de que há algo inerente à natureza humana, inscrito nos corpos na forma de um instinto, impulso ou energia sexual, que conduz as ações”. Os essencialistas argumentam que os indivíduos homossexuais teriam assim nascido ou teriam sido assim socializados, em função de

fatores biológicos, familiares, ambientais, sobre os quais eles não teriam qualquer controle.

Segundo Vance (1995), a partir dos anos 1970 surgem, contra o essencialismo, correntes do construtivismo social que vêm problematizar a universalidade do instinto sexual e defender a ideia de que a sexualidade pode ter significados diferentes entre as culturas ou entre grupos de uma mesma cultura. Segundo a autora, “atos sexuais fisicamente idênticos podem ter importância social e significado subjetivo variáveis, dependendo de como são definidos e compreendidos em diferentes culturas e períodos históricos” (p.16). De acordo com essa visão, a cultura geraria, então, categorias, esquemas e rótulos diferentes para a experiência sexual e afetiva, influenciando a subjetividade e o comportamento individual, mas também organizando e atribuindo significados à experiência coletiva.

Na interpretação construtivista não é mais possível falar da possibilidade de uma história universal da homossexualidade e seus autores argumentam que as categorias conceituais, através das quais os indivíduos interpretam o erotismo, não são biológica ou psicologicamente determinadas, mas sim, socialmente construídas. A cultura fornece, portanto, os significados conceituais através dos quais as pessoas distinguem sentimentos sexuais, identidades e práticas. Vários autores, tais como, Weeks (1989; 1989a), Watney (1989), Patton (1990), Levine (1992) e Costa (1992) criticam a interpretação essencialista que compreende o comportamento como algo inerente ao indivíduo.

Para Levine (1992), a perspectiva construtivista tem o mérito de ter transformado o pensamento da ciência social sobre sexualidade humana e desafiado diretamente a abordagem essencialista da homossexualidade que, segundo ele, prevalecia nas ciências sociais. Esta abordagem via na homossexualidade uma inversão de gênero, resultado de algum fator biológico ou pulsional, inerente ao homossexual. Inversamente, o construtivismo

interpreta a homossexualidade como uma categoria conceitual que varia entre culturas e contextos históricos.

Em face do conjunto das considerações tecidas e do esclarecimento das questões teóricas e conceituais trabalhadas no texto, passaremos para a análise das falas dos/as participantes por ocasião da pesquisa realizada. As respostas foram agrupadas em três eixos: representações sobre homossexualidade; atitudes e sentimentos em relação a amigos/as e a alunos/as; e atitudes e sentimentos associados a parentes e a filhos/as. A análise virá, portanto, nesta sequência e, apenas para retomar, como categorias organizadoras do material empírico foram utilizadas as noções de *inato* e de *adquirido* relativas à homossexualidade. Cabe ressaltar que os conteúdos agrupados na categoria do *inato* aproximam-se dos conteúdos presentes na abordagem essencialista, assim como os significados agrupados na categoria do *adquirido* remetem a elementos centrais da abordagem construtivista. Lembramos ainda que apoiamos-nos nos conceitos de tempo longo, vivido e curto para análise dos diferentes tempos que interagem na construção dos significados sociais relacionados a essa questão.

### **Representações da homossexualidade como algo *inato***

Nesta categoria da homossexualidade como algo *inato*, agrupamos conteúdos que associam a sexualidade ao que seria ou deveria ser a *natureza humana*. No entendimento dos/as pesquisados/as, o natural é tomado como sinônimo de normal assim como o sadio é contraposto ao patológico ou doentio. São explicações que utilizam conceitos decorrentes da biologia, psicologia e psiquiatria em cujos campos são empregadas palavras como hormônios, células, personalidade, desvio, patologia e outras.

Extraímos das falas dos/as participantes, aquelas que nos pareceram mais paradigmáticas.



*Acredito que vivemos a nossa sexualidade como homens e mulheres, através de amizades. No entanto, o relacionamento sexual, a constituição familiar... acredito que deve ser vivido entre o homem e a mulher. Não percebo a homossexualidade como algo da natureza humana.*

*Penso que existe em mim uma dificuldade grande em aceitar pessoas homossexuais. Minha visão sobre o assunto, a priori, é de doença, ou seja, situações internas mal resolvidas que levam a uma escolha rebelde.*

*Penso que deve ocorrer algum distúrbio na formação celular. Ou seja, em termos científicos, na hora de a pessoa se definir, deve faltar algum hormônio, ou sobrar. Pois às vezes, a pessoa não quer ser homossexual, mas seu corpo reage diferente, e ela não consegue se dominar.*

*Indo contra a corrente, eu creio que é um desvio de personalidade. Acredito que não seja natural, e, penso que se Deus fez homem e mulher (seres completos), a homossexualidade é algo que não deveria ser natural.*

Pode ser percebido que, mesmo dentro de uma mesma categoria de análise, as falas não se apresentam de forma homogênea. Algumas expressam uma clara não aceitação da homossexualidade, outras indicam responsabilização da pessoa. Fica, no entanto, evidente a associação à doença, a distúrbio, a desvio, a algo que colide com a denominada natureza humana. Noções como homem e mulher, natureza humana, não natural, constituição familiar nos trazem conteúdos todos provenientes do tempo longo, arraigados, repetidos geração após geração, conteúdos que nos remetem a padrões de pensamento rígidos, cristalizados, há muito sedimentados no nosso imaginário.

É interessante observar que a referência a valores religiosos aparece, nesta categoria de análise, somente uma vez. Se considerarmos que o *cristianismo era fundamente hostil à homossexualidade* (RICHARDS, 1993, p. 152) e quão enraizadas

encontram-se as meta-narrativas no imaginário social, dentre elas a religião cristã, uma das mais potentes e dominadoras fonte de coerção e julgamento no campo da sexualidade, é gratificante para o projeto de luta contra a homofobia, do qual esta pesquisa faz parte, deparar-se apenas com uma única menção à questão religiosa, no que concerne à concepção sobre a homossexualidade, em um universo de sessenta e sete respondentes. Cabe realçar ainda o reconhecimento da dificuldade de aceitação em uma das falas e a necessidade de respeito em outra. Isto denota a existência de elementos pertencentes aos tempos vivido e curto, ainda que de menor presença, nas representações sobre a homossexualidade, independente de sua compreensão como algo inato.

Ainda dentro da categoria do *inato*, vislumbra-se outro significado da homossexualidade tomada como algo que faz parte da essência do indivíduo, como uma característica dele imanente. Ilustra este entendimento a fala que se segue:

*Não acho que é uma opção nem escolha, é algo que está embutido na pessoa.*

Neste caso, nota-se que a interpretação adotada, mesmo com evidente conotação essencialista, leva a uma compreensão menos julgadora do ponto de vista moral e, por consequência, a uma maior facilidade de aceitação.

A concepção do *inato* manifesta-se também, como não poderia deixar de ser, em se tratando de representações e significados, por meio de falas ambigualmente elaboradas. Trata-se de enunciados cuja interpretação pode ser tomada em mais de um sentido. As falas abaixo exemplificam claramente esta conotação de ambiguidade.

*Penso que é “uma escolha”, às vezes por nascimento (hormônios, etc.), às vezes por opção, mas que deve ser respeitado, não muda a pessoa em seu “interior”.*

*Acho normal, a opção de cada um. Tenho algumas dúvidas se é genético ou se isso pode ser transformado pelo convívio.*

*É um assunto complexo, pois é real, mas muito incomodador quando você pensa muitas pessoas trocam seu papel.*

Vemos que dúvidas, incômodos e possibilidade da existência de mais de uma explicação são abertamente expressadas. Percebe-se uma clara relação de percepção e de interação entre a consciência do “eu” e do “outro”. Esta interação, mesmo perturbadora, não revela, contudo, necessidade de afastamento, nem mesmo evitamento, dado que pode ser considerado extremamente positivo.

A expressão “troca de papéis” remete-nos a vestígios do tempo longo no qual a diferença entre gêneros revela-se rigidamente demarcada. São, ainda, expressas dúvidas relativas ao conceito determinista sobre o que seria ser homem e ser mulher. São posições ambíguas que manifestam incertezas e perplexidades entre uma e outra concepção.

A atitude de respeito, enunciada na primeira fala, surge novamente, agora, como um reforço à ideia de que a homossexualidade *não muda a pessoa em seu “interior”*. Esta atitude indica a não contaminação da questão sexual para outros domínios da personalidade, tão presente no senso comum. A fala denota atitude própria de pessoa informada e sensibilizada e, mais do que isso, manifesta atitude de aceitação na medida em que considera indivíduos homossexuais como seus iguais. O tempo vivido e o tempo curto mostram-se, nesta situação, claramente presentes.

## Representações da homossexualidade como algo adquirido

Essa categoria temática classifica as respostas dos/as participantes em concepções da homossexualidade como algo construído, seja pelo ambiente social, seja pela educação familiar. Tende a associar a homossexualidade a uma escolha individual ou a uma opção, muitas vezes relacionando à questão dos direitos humanos ou ao direito individual de cada um, mais do que à ideia de direitos políticos coletivos de grupos minoritários.

Vale ressaltar que, das 67 respostas, 26 mencionam opção ou escolha individual para explicar a homossexualidade. As falas demonstram uma tensão na forma como a homossexualidade é percebida, quando as permanências do tempo longo do imaginário social se entrelaçam aos significados mais recentes ainda em processo de incorporação pelo sujeito social, decorrentes dos tempos vivido e curto. e incompreensível, pois d) e o positivo que deve ser respeitado, ou como algo negativo, patoll

Das respostas, extraímos alguns exemplos.

*Acredito ser uma opção, uma escolha. E sinto muito preconceito a respeito de homossexualidade.*

*Eu acho que as pessoas têm direito de escolha, inclusive de sexo, e eu respeito e digo aos meus filhos que ajam da mesma forma.*

*Acredito que a homossexualidade deveria ser vista como uma opção sexual de um indivíduo, porém, para mim ainda é algo que [tenho que] 'romper', um preconceito que existe mas que não gostaria de tê-lo ou de senti-lo.*

Nota-se que a tônica das respostas recai sobre o direito de escolha individual e a uma tendência à disponibilidade para aceitação da homossexualidade como algo normal ou praticada por pessoas normais, mesmo nas falas que admitem o preconceito.

É interessante atentar para a luta interna do(a) participante,

na última fala, no que se refere aos sentimentos associados à homossexualidade. Foi elaborada num tempo condicional – “deveria ser vista [...] não gostaria...”. A frase do meio, entretanto, é incisiva no que se refere ao rompimento que deve ser feito com esta visão mais tradicional. Neste caso, a visão mais rígida colide com a exigência interior de um ponto de vista mais flexível, a fala demonstra claramente resquícios do tempo longo sendo questionados, revistos pelo tempo curto do aqui-agora.

Cabe ressaltar que o primeiro passo para se superar um preconceito é exatamente reconhecê-lo e, posteriormente, admiti-lo de forma aberta. Somente depois destes passos, a pessoa consegue administrá-lo ou eliminá-lo. As falas acima apresentadas denotam um movimento contínuo de inter-relação entre os três tempos históricos, ora de embate, ora de resistência, mas sempre movimento.

### **Atitudes e sentimentos relacionados a amigos/as e alunos/as**

À questão sobre ter amigos(as), conhecidos/as ou colegas de trabalho homossexuais, os/as professores/as apresentaram atitudes positivas, de modo geral, haja vista que a maioria deles/as afirmou conhecer ou ter um(a) amigo(a) homossexual e ter com eles/as uma relação definida como “normal”, “tranquila”, “boa”, “legal”, “maravilhosa”:

*Minha relação é tranquila, gosto muito dele, pois é uma pessoa muito boa.*

*Entre aqueles/as que admitem que tiveram dificuldades iniciais, tendo que superar seus próprios preconceitos, destacamos a fala abaixo.*

*Sim, um colega. Quando conheci, fiquei meio reprimida, mas nossa convivência me fez mudar. O preconceito é muito grande, mesmo quando falamos que não existe é mentira, pois só vivenciando para saber.*

Outros(as) afirmam que têm um relacionamento “normal” por que não se trata de um membro de sua família, situação em que a dificuldade de aceitação e de superação dos preconceitos se apresenta como a mais difícil de ser enfrentada:

*Relacionamento “normal” na medida do possível, porque enquanto acontece na família dos outros é muito fácil.*

Vale ressaltar a fala de um/a participante que associa a homossexualidade a uma “opção” e, ao mesmo tempo, à forma como seu colega foi criado pela mãe.

*Sim, conheço e trabalhei com um professor que é. E ele sempre foi, para mim, uma pessoa maravilhosa, não deixou de ser humano, somente gostava de ter relações com homem, mas sempre deixou claro que sua opção foi graças a sua mãe, que sempre o tratou como tal, e que ela era culpada.*

A resposta indica, de forma clara, a concepção da homossexualidade como algo construído, neste caso, pela educação familiar. A figura da mãe aparece como alguém a ser responsabilizado, mesmo “culpado”, vislumbra-se aí a ideia de falta ou dano. Entretanto, se levarmos em consideração que a participante conheceu de perto uma pessoa homossexual, é importante constatar que emana da resposta uma aceitação aberta da orientação sexual e do colega, comprovada na expressão “pessoa maravilhosa”, “humano”, palavras que não deixam dúvida quanto à afabilidade do relacionamento.

Quanto à questão sobre ter alunos/as homossexuais em sala de aula, a maioria dos/as pesquisados/as afirmou não ter. Quando têm, disseram que o(a) tratam com “naturalidade”, de maneira “normal” e “tranquila”. Entre aqueles/as que têm alunos/as, todos/as são unânimes em afirmar que a atitude dos/as outros/as alunos/as é de gozação, piadas, brincadeiras de mau gosto.

Muitos/as deles/as afirmam que tentam conversar e orientar no sentido do respeito que devemos a todos/as. Uma professora disse que quando trabalhava com educação infantil teve que pedir ajuda à psicóloga, pois tinha um aluno que só queria brincar com bonecas e se maquiar. Suas respostas ao questionário são ilustrativas.

*Já tive um aluno que desenvolvia atos mais afeminados e que gerava piadinhas na sala. Mas como não sabia trabalhar com o assunto, apenas pedi respeito pelo colega.*

*Sim. Um aluno de quarta série e outro que está na terceira. Os alunos o chamam de bicha e eu explico a eles que, se ele é ou não, não é problema nosso, e sim dele e dos pais, por isso estou fazendo este curso, para poder entender e orientar melhor meus alunos.*

Quando a questão era sobre quais providências práticas tomar em sala de aula diante de situações em que o(a) aluno(a) homossexual fosse alvo de discriminação, muitos(as) afirmam que nunca se viram diante de uma situação como esta, mas que, “se tiver, procurarei conversar” ou “procurarei compreender”. O verbo no futuro do pretérito indica uma disposição para a ação, mesmo que implique igualmente o reconhecimento de dificuldades, o que pode ser um aspecto positivo, fruto também do trabalho de educação sexual que vem sendo realizado com este grupo.

Já para os/as que tiveram casos de alunos/as homossexuais em sala de aula, há uma ênfase no respeito à individualidade, à “escolha” de cada um, à “opção” e à necessidade de se respeitar o(a) colega. Percebe-se a constância das respostas sobre a percepção da homossexualidade como algo que diz respeito à individualidade de cada um e a direitos individuais garantidos. Seguem alguns exemplos de suas falas.

*Tento lembrar sobre respeito e individualidade do outro. Explico que cada pessoa faz suas escolhas pessoais e que ninguém tem direito de julgar com errado. Não é preciso apoiar, mas é necessário respeitar.*

*Falo das diferenças de cada ser, das escolhas que fazemos em nossa vida e que não precisamos gostar e aceitar todos, mas devemos, e temos a obrigação de respeitar cada um.*

Alguns professores/as são mais específicos/as quanto à maneira de se tratar o assunto em sala de aula, como aproveitar os “ganchos” que possibilitem a discussão do tema, de maneira que possam respeitar o outro. Todos/as aqueles/as que enfrentam uma situação de discriminação em sala de aula são unânimes em responder que é preciso desfazer o preconceito e estimular uma atitude de respeito, apesar da dificuldade de enfrentar a questão. E desfazer o preconceito implica em desconstruir falsas informações e adquirir conhecimentos sobre o assunto, além de estimular o exercício de se colocar no lugar do outro, imaginando como o(a) aluno(a) alvo de preconceito deve se sentir.

O aprendizado de interações sociais menos rígidas e estereotipadas, com relação às diferenças e desigualdades de classe social, raça/etnia, gênero e orientação sexual passa pelo reconhecimento da diferença e da necessidade de aceitá-la como experiência fundamental da ação criativa dos homens e do caráter histórico e mutante dos direitos humanos resultantes de um processo contínuo de lutas e conquistas. (LOURO, 2001; SEFFNER, 2002).

### **Atitudes e sentimentos relacionados a parentes e filhos/as**

Cabe esclarecer que, de 67 respondentes, 44 deles/as afirmaram não possuir ou conhecer casos de pessoas homossexuais em suas famílias. As respostas, quando comparadas ao item anterior, expressam uma diferença que salta aos olhos. Se para os/as amigos/as e os/as alunos/as, a tônica são palavras como relacionamento tranquilo, atitude normal; quando se trata de



parentes a reação é inversa. Surgem, de forma recorrente, palavras como camuflar, abafar, esconder, ignorar. Elas indicam a dificuldade de enfrentamento quando se trata da própria família. Uma das respostas traz ainda a questão do sofrimento da pessoa em decorrência da não aceitação da família. Seguem-se as falas daqueles/as cujas famílias possuem uma pessoa homossexual entre seus membros.

Sim, todos sabem, mas ninguém toca no assunto. Acredito toda família construa sigilo em torno de algum assunto, e na nossa foi a questão da homossexualidade.

*Tive uma sobrinha que, há alguns anos atrás, se relacionou com outra garota. A maior parte da família não ficou sabendo, o assunto foi abafado, só os mais íntimos souberam do caso.*

*Sim. Irmão. No início, como se não fosse verdade, pois ele saiu de casa muito novo (13 anos) e foi morar com amigos. Ele, de aparência, não é uma “mulher”, então, a reação da família é normal. Ninguém toca no assunto com ele.*

*Sim. No início foi um choque. Eles se afastaram por um tempo do convívio familiar, contraíram HIV e retornaram para a família que os recebeu de braços abertos. Mudou [a atitude da família] quando ficou doente.*

O tempo longo parece prevalecer nas famílias dos/as respondentes e a predominância dos procedimentos dos familiares é o estranhamento, a discriminação, ou a fuga da situação por meio da não verbalização, da manutenção das aparências, da simulação. Alguns familiares não próximos apresentam maior tolerância; outros jogam o mesmo jogo familiar de interdição ao fato.

O fato de a pessoa homossexual assemelhar-se externamente à figura de homem facilita o trato da situação como

não existente e, por conseguinte, como normal. Novamente, temos a rigidez e o arcaísmo do tempo longo no que concerne à concepção da sexualidade composta por dois sexos corporalmente diferenciados. A intensidade dos mecanismos de negação mostra-se visível exatamente pelo não visto, não ouvido e não falado, formas remotas, permanências calcadas em um modelo defensivo de funcionamento familiar .

Interessante notar que uma das famílias muda o comportamento com relação a um de seus membros, quando infectado pelo HIV. Os familiares o(a) receberam, aceitaram e acolheram sob seus cuidados, em decorrência da mobilização emocional que, muitas vezes, a doença provoca.

Se o tempo longo prevalece na dificuldade de aceitação e na manutenção da homossexualidade como um segredo de família, é igualmente o tempo longo que leva a família a aproximar-se do membro doente, a dirigir a ele seus cuidados e atenção, a estreitar os laços intrafamiliares. A noção de maternidade, fortemente enraizada no imaginário social como razão de ser de muitas mulheres que se tornaram mães, assim como o mito do amor materno como aquele que cuida, ampara e protege (BADINTER, 1985) modificam profundamente os mecanismos defensivos da família que abriga em seu seio um(a) filho(a) tocado/a pelo infortúnio de uma doença estigmatizante.

Faz-se necessário que se diga, no entanto, que muitas vezes a não revelação explícita da homossexualidade parte da própria pessoa homossexual. As razões são muitas: a questão da privacidade, a dificuldade em se tocar no tema, a ciência de que será uma conversa tensa ou ainda o receio de magoar os pais, julgando que vai decepcioná-los se lhes disser a verdade. Desta forma, a atitude da família segue a atitude de seu familiar, cria-se um acordo tácito sobre não se tocar no assunto; o conhecimento do fato resta subentendido, implícito. Este mecanismo contribui para manter a estabilidade do ajustamento familiar sem a

necessidade de se correr o risco de passar pela situação movediça e incerta que costuma acompanhar a complexidade do novo, do não conhecido.

Quando os(as) participantes refletem sobre a possibilidade de um(a) filho(a) homossexual, as respostas vieram todas no condicional, de maneira hipotética, o que nos leva a crer que os respondentes não viveram ainda tal situação. Mesmo na forma de hipótese, é admirável a sinceridade com que as questões foram respondidas e a franqueza para expor suas dúvidas, seus medos e ansiedades e mesmo seus preconceitos assumidos. Seguem algumas de suas respostas.

*Bem... acredito que ninguém nasce homossexual, e sim, se torna, e a família influência muito para isso. Portanto, é importante a presença masculina e feminina na vida da criança. Não tenho respostas para descrever o que sentiria, ou se sentiria alguma coisa. Mas acredito, e sempre irei procurar levar os meus filhos pelo mesmo caminho que segui, pois tenho os meus valores e princípios. As pessoas são livres, podem optar em ser o que quiser, mas se elas tiverem uma excelente base familiar, muitas coisas podem ser diferentes.*

*Com certeza muito triste, pois prezo os princípios bíblicos, perceberia que os meus ensinamentos não foram valorizados e os meus valores (bíblicos) foram desconsiderados*

*Procuro mostrar à minha filha, aos poucos, a beleza de ser mulher, e educá-la sexualmente da forma que acredito. Como mãe, não me sentiria feliz, mas não deixaria de amá-la.*

*Entraria em desespero, mas procuraria meios para ajudá-lo a se resolver, descobrindo alguma fase de sua vida que não foi bem resolvida.*

As respostas revelam ser a homossexualidade uma abstração e algo remoto. Caso ocorresse, ela abalaria dois poderosos pilares de sustentação da dinâmica familiar e da

estabilidade da esfera emocional. O primeiro é o papel da família e a forma como foi construído e o segundo, a religião.

Duas respostas trazem explicitada a questão de gênero, uma quando se remete à importância das presenças masculina e feminina na família e outra, quando valoriza a beleza da mulher. Se a filha fosse homossexual, deixaria de ser mulher, o que indica uma rígida e determinista construção dos papéis de gênero. Nesta resposta, no entanto, o tempo longo da maternidade, no que diz respeito ao amor aos/às filhos/as, paradoxalmente contribui para a aceitação não do fato, mas da filha, manifestada nas palavras “*não deixaria de amá-la*”. O tempo longo força a introjeção do denominado amor maternal e, a despeito de discordâncias, crê-se que mães devem amar seus/as filhos/as.

Quando há expressão de sentimentos, eles se referem à tristeza, à ausência de felicidade e, inclusive, ao desespero. Expressam uma sensação de falha na educação dos filhos/as ou desconsideração, por parte deles, para o que lhes foi ensinado.

As respostas não deixam dúvidas quanto à prevalência do tempo longo. A solidez da família e a fortaleza representada pela religião são permanências fincadas no nosso imaginário desde épocas remotas e colocá-las em dúvida, no caso das falas analisadas, toma vulto de insurgência, de desobediência a preceitos indubitáveis não passíveis de questionamento.

Outro grupo de respostas mostra oscilações entre aceitação, não aceitação, dúvidas sobre aceitar ou não, aliadas a sentimentos associados à culpa, à tristeza, à vergonha.

*Acho que apavorada e com medo do que a sociedade ia pensar. A princípio tentaria conversar, mas acredito que não aceitaria.*

*Ficaria apavorada. Com medo, com vergonha e com sentimento de culpa.*

*Hoje, tenho 2 filhos e não quero nem pensar nessa hipótese, não sei como me sentiria, mas penso que seria sofrido.*

*Aí está a questão e aí? Não sei, acho que iria doer muito, mesmo sabendo que devemos aceitá-lo como é.*

As reações apresentadas trazem fortes vestígios do tempo longo sinalizadas nas expectativas de comportamentos estáveis relacionados à sexualidade, de continuidade de tempos passados. Aparecem reações de medo do que pensariam as outras pessoas, de sofrimento no enfrentamento do novo, de culpa e de vergonha.

As palavras “saber que devemos aceitá-lo” passam a ideia de algo que se encontra na esfera do cognitivo, do racional, de algo que não alcançou ainda a dimensão do emocional, espaço reservado ao que se sente e não ao que se sabe.

As falas seguintes sugerem que o receio maior dos pesquisados/as diz respeito ao possível sofrimento que se abateria sobre os/as filhos/as e, por consequência, do pesar que igualmente os afligiria.

*Reagiria com dificuldade, principalmente por pensar o quanto ele iria ser discriminado. Por fim aceitaria por ser uma opção dele.*

*Ficaria triste pelo fato de haver tanta discriminação e ele poder sofrer com isso, mas, com certeza, daria todo o apoio.*

*Não sei, me sentiria eu acho triste por que ele teria que estar muito preparado para enfrentar os desafios da discriminação e do preconceito, principalmente por que na própria família ele se sentiria assim. Eu daria a maior força.*

A angústia parece revelar tanto o conhecimento do contexto no qual os/as filhos/as vivem e viverão, ou seja, o campo da racionalidade, assim como os sentimentos que os/as atormentam ou atormentariam no caso da ocorrência da homossexualidade. Suas falas evidenciam um flagrante movimento indicativo da passagem do espaço do racional para o âmbito do emocional.

Quando se vê a expressão “*por fim eu aceitaria*” pode se pensar em duas interpretações. Uma relacionada ao tempo longo de valores sedimentados como o da maternidade e outra decorrente do tempo vivido, qual seja, “*eu daria a maior força*”, proveniente do afeto, da proximidade e das relações interpessoais, configurando uma interpenetração de tempos.

As falas abaixo mostram duas atitudes que se seguem uma à outra. Em primeiro lugar, aparece uma reação de choque, de estarrecimento. A seguir, configura-se uma postura de aceitação.

*Ficaria “chocada”, mas o amor estaria acima de tudo. Acredito que o amor de pai e mãe deva ser incondicional.*

*Ficaria estarrecida, muda em choque, tudo isso num primeiro momento, mas logo me recomporia para acolher o meu filho, pois com certeza o sofrimento dele para se perceber homo, for muito grande, e não me dá o direito de rejeitá-lo.*

*Da minha parte, eu saberia entender, mas meu marido não.*

Interessante observar a preponderância do tempo longo em um primeiro momento e, logo a seguir, a irrupção do tempo curto. Ele parece chegar impetuoso, sem preâmbulos, embora justificado pelas expressões que tentam explicar sua presença.

Estas representações do tempo longo são, no entanto, re-elaboradas de forma a direcioná-las, a deslocá-las para o tempo do vivido e do aqui-agora. Transparece aqui um movimento de ruptura, de decisão tomada, de determinação sem volta, não obstante o “choque” do primeiro momento. Depois da turbulência inicial, o novo prevalece.

Um último agrupamento de respostas traz o tempo vivido e o tempo curto, aparentemente, incorporados. São falas que expressam disposição à aceitação caso a homossexualidade se apresente.

Acredito que a minha reação será a mesma se elas forem heterossexuais. São minhas filhas e o amor e o respeito que temos não está ligado somente à orientação sexual.

*É claro que é isso que não gostaria que acontecesse com um filho, somente por saber o preconceito que envolve uma situação dessa. Mas se futuramente um filho meu optar por uma relação homo, eu apoiarei sempre e com certeza serei uma amiga com quem ele poderá contar.*

*Hoje em dia, amaria tanto quanto os amo. Meu desejo é que sejam seres humanos felizes.*

*Já pensei sobre isso pois tenho dois meninos, não fico assustada com a possibilidade de um dia isso acontecer, penso que meu amor é maior que tudo, tentarei ser uma mãe mais compreensiva ainda.*

As falas mostram que a dúvida não é sobre a aceitação ou a não aceitação, mas a melhor forma de apoiar, orientar, compreender o(a) filho(a). Salienta-se uma visão da sexualidade como um dos componentes de suas personalidades e não, o único, refletida na frase “*meu desejo é que [meus/minhas filhos/as] sejam seres humanos felizes*”.

## **Conclusão**

A análise do material demonstra que, subjacente à rápida aceleração das mudanças ocorridas com relação à forma como a sexualidade e, mais particularmente, a homossexualidade vem sendo pensada e vivida nas sociedades ocidentais modernas, existem permanências históricas dos significados sociais que interagem de forma dinâmica com outros mais recentes. Esse processo de reinterpretação permanente dos significados expressa a importância de projetos de educação contínua, como

este aqui referenciado, para a desconstrução de imagens e conceitos negativos sobre a homossexualidade e para a construção de outros que respeitem a diversidade e a alteridade.

Balandier (1985) afirma que alguns domínios da vida social são de grande mobilidade e sujeitos a mudanças constantes, como o do saber científico, o das ciências aplicadas, o da economia e o das comunicações. Outros são mais lentos na sua capacidade de transformação, menos dinâmicos, portanto, muito dependentes dos valores e significados que compõem o imaginário social, como são os domínios do sagrado e das religiões instituídas, o dos arranjos simbólicos e rituais e o do político. A homossexualidade envolvida por valores religiosos e morais pode ser considerada um desses domínios menos propensos a mudanças ou nos quais elas se processam de maneira mais lenta. Neste sentido, projetos que colaborem na elaboração de representações alternativas à visão negativa sobre a homossexualidade são de grande importância, pois atuam, como bem expressou Morin (*apud* Spink, 1993), nas brechas deixadas pelo processo de *imprinting social*, do qual resultam as representações sociais, permitindo a abertura para mudanças.

A abertura para mudanças que o projeto proporciona evidencia-se com muita clareza na fala de uma das participantes: “*Estou fazendo este curso de sexualidade para tentar acabar com alguns preconceitos e saber lidar de forma mais natural*”. A fala revela que o projeto - denominado curso por esta professora - vem ao encontro de uma disposição espontânea, sua proposta responde a uma predisposição que pode ser transformada em ação na medida em que promove um debate sobre o tempo vivido e uma abertura para o tempo curto.

Foi possível perceber o jogo dinâmico entre permanência e mudança das representações acerca da homossexualidade no discurso dos professores, também existente em outros setores da sociedade, pois se trata de um domínio da vida social ainda



permeado de tabus, ambivalências e ambiguidades. Assunto historicamente moralizado e patologizado, a homossexualidade é percebida de maneira conflituosa com diferentes significados: natural e não natural, moral e imoral, normal e anormal, legítima e ilegítima, primando, ora pela inclusão dos homossexuais, ora por sua exclusão e pelo não reconhecimento de direitos duramente conquistados, requerendo, portanto, projetos de educação e ações permanentes com a finalidade de enfrentar as resistências e contribuir com possíveis avanços no combate à homofobia em nossa sociedade.

### Referências bibliográficas

ARIÈS, P.; BÉJIN, A. (Orgs.). **Sexualidades ocidentais**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALANDIER, G. **Le détour**: pouvoir et modernité. Paris: Fayard, 1985.

COSTA, J. F. **A inocência e o vício**: estudos sobre o erotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). **Durkheim**: vida e obra. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, [1912] 1983.

\_\_\_\_\_; MAUSS, M. Algumas formas primitivas de classificação: contribuição para o estudo das representações coletivas. In: MAUSS, M. **Ensaio de sociologia**. São Paulo: Perspectiva, [1903] 1981.

HEILBORN, M.L.; BRANDÃO, E. R. Introdução: ciências sociais e sexualidade. In: HEILBORN, M.L. (Org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999, p. 7-17.

HERZLICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 23-36, 1991.

LEVINE, P.L. The Implications of Constructionist Theory for Social Research on the AIDS Epidemic Among Gay Men. *In: HERDT, G.; LINDENBAUM, S. **The Time of AIDS**: social analysis, theory and method.* London: SAGE Publications, 1992.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado.** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

ORTIZ, R. (Org.). BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PATTON, C. **Inventing AIDS.** London: Routledge, 1990.

RICHARDS, J. **Sexo, desvio e danação**: as minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SEFFNER, F. Prevenção à aids: uma ação político-pedagógica. *In: PARKER, R.; TERTO JR. (Orgs.). **Aprimorando o debate**: respostas sociais frente à Aids. Limites e possibilidades na terceira década.* Rio de Janeiro: ABIA, 2002.

SPINK, M.J.P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. *In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESHI, P. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais.*** Petrópolis: Vozes, 1994.

SPINK, M.J.P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública.** v.9, n.3, p.300-308, 1993.

SPINK, M.J.P. Permanência e diversidade nas representações sociais da hipertensão arterial essencial. XXIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, SP, 1993a.

VANCE, C. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva**, v. 5, n.1, Rio de Janeiro, IMS/ UERJ, p.7-31, 1995.

VAITSMAN, J. **Flexíveis e plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

WATNEY, S. The Subject of AIDS. *In: AGGLETON, P.; HART, G; DAVIES, P. **Aids**: social representations, social practices.* London: The Falmer Press, 1989.

WEEKS, J. Aids: the intellectual agenda. *In*: AGGLETON, P.; HART,G.; DAVIES,P. **Aids**: social representations, social practices. London: The Falmer Press, 1989.

WEEKS, J. **Sex, Politics & Society**: the regulation of sexuality since 1800. 2.ed.,Essex: Longman, 1989a.

## ESCOLA E SEXUALIDADES: ALGUNS APONTAMENTOS PARA REFLEXÕES

*Maria Cristina Cavaleiro<sup>1</sup>*

Sobretudo nos últimos vinte anos, há um esforço da produção teórica que procura perceber a escola como uma instituição cultural (MOREIRA; CANDAU, 2003), atravessada por conflitos e tensões, onde os indivíduos agem em meio a práticas conflitivas nas relações de poder. Dessa forma, há um movimento na escola que rejeita, produz e compartilha significados, trazendo, para o interior das discussões, uma agenda pedagógica que busca referenciais mais críticos, reconhecendo os diferentes sujeitos sócio-culturais presentes no seu contexto e assumindo o desafio de lidar com a educação para a cidadania.

Esse movimento é aquele que convoca para a escola na disputa de direitos, dizendo que seus sujeitos têm “direito a ter direitos” e que, para tal objetivo, ali se educa para a cidadania. Essa ideia, “educar para a cidadania”, também carrega novos sentidos para o ato de educar, ao explicitar novas problematizações para o convívio entre indivíduos no cenário escolar. Nesse convívio, onde os direitos de cidadania nos fazem pensar no direito de todos(as), não basta, por exemplo, pensar que algumas pessoas têm mais direito do que outras, ou que há aqueles(as) que “quase têm direito”. É preciso sempre lembrar que esses direitos são construídos – são construções sociais – e emergem dos campos

---

<sup>1</sup> Graduada em Educação Física e em Pedagogia, mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, área temática Sociologia da Educação e integrante do grupo Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EDGES/USP). Professora Universitária.

conflituosos, sendo, historicamente, disputados por aqueles e aquelas que não os detém, na sociedade em que vivemos.

Nessa direção, vem sendo colocado como desafio às práticas escolares, incluir os outros em nossas vidas, quer seja na escola ou fora dela, também pela diferença e não apenas pela semelhança. Trata-se de um movimento que está contido no conceito de diversidade. A diversidade – uma noção ainda recente no contexto escolar – remete-nos à consideração da escola enquanto um importante espaço de reflexão e ação contra o preconceito e a discriminação, como faces da violação de direitos humanos.

Várias são as questões que podemos trazer para problematizar e ajudar a pensar que a diversidade se mantém num jogo de forças complexo, marcado por conflitos frente às diferenças que caracterizam os indivíduos e grupos. A revista *EDUCAÇÃO*, em sua edição do ano de 2004, traz o alerta para o palco de agressões físicas e psicológicas a aluno(as) e professores(as) que vem se consolidando nas escolas. Na abertura interna da reportagem, faço destaque à escolha sugestiva do título “*O inferno são os outros*”. Seus artigos, sob diferentes enfoques, tratam da discussão sobre o desrespeito à diversidade, ao outro, ao diferente, em escolas no Brasil e no mundo<sup>2</sup>. Inúmeros adjetivos constituem uma lista infindável, misturando atributos e jeitos de estar no mundo – plurais e diversos – e ilustrando como são incontáveis as práticas que submetem pessoas a agressões, humilhações, violências físicas e/ou simbólicas.

Ao dirigirmos o olhar para as violências e as discriminações que se entrelaçam à construção das sexualidades, percebemos que estas ocupam destaque em pesquisas mais recentes que investigam o espaço escolar. No documento “*Juventude e Sexualidades*” (ABRAMOVAY; CASTRO; DA SILVA, 2004), pesquisa divulgada abrangendo distintas dimensões da vida sexual dos jovens, tais

---

<sup>2</sup> “*O inferno são os outros*”. In: Revista Educação, v.8, I, n.88, agosto de 2004. p.40-50.

como: iniciação, relações afetivo-sexuais como o “ficar” e o namorar, tipos de violência como assédio, estupro, entre outros, são enfatizados os casos que confirmam a prática de homofobia<sup>3</sup>, numa postura de discriminação violenta aos homossexuais. Em seis capitais, incluindo São Paulo, mais de 40% dos rapazes disseram que não gostariam de ter colegas homossexuais e, boa parte destes jovens declara, além do preconceito, certa altivez, ao agir com hostilidade e violência quando se trata do campo das homossexualidades. Ao contrário das atitudes preconceituosas relacionadas a racismo e ao sexismo, as discriminações contra homossexuais são mais abertamente assumidas, em particular, por jovens alunos, sendo também, de alguma forma, valorizadas por estes. A pesquisa foi realizada com jovens, pais e professores, em escolas de 13 capitais e no Distrito Federal, sob coordenação geral da UNESCO, em parceria com outras instituições. Em declaração à imprensa, uma das coordenadoras da mesma, Mary Garcia Castro, comentava que “ninguém costuma se apresentar como racista ou sexista, mas ser contra homossexual é algo que parte dos jovens demonstra com orgulho” (grifos meus).

A pesquisa “Política, Direitos, Violência e Homossexualidade”, desenvolvida por Carrara e Ramos (2005) entre os participantes da Parada do Orgulho GLBT do Rio de Janeiro, em 2004, revelou que a escola é o terceiro ambiente cultural citado como o território no qual os homossexuais mais sofrem discriminações. O espaço social mais citado refere-se ao círculo de amigos e vizinhos; em segundo lugar, foi apontado o núcleo familiar. A alta incidência de experiências de discriminações e de violências motivadas pelas expressões das homossexualidades, de acordo com a análise dos

---

<sup>3</sup> O termo homofobia surgiu na década de 1970 do século XX, nos estudos de George Weinberg, nos Estados Unidos, para definir um medo irracional à homossexualidade. O homófobo tem tanto medo de homossexual que ataca para se defender.

pesquisadores, atesta o fato de que a homofobia se reproduz de múltiplas formas – algumas mais sutis, outras mais abertas ou violentas e em proporções cada vez mais significativas, em nossa sociedade.

Além do não-reconhecimento e do silêncio, a marginalização de gays, lésbicas e transgêneros, no Brasil, reveste-se de formas mais concretas e cruéis. Esses dados mais recentes desenharam o perfil de uma população que, no campo das expressões de homossexualidades, em sua grande maioria, “revela já ter experimentado discriminações e agressões diversas, exclusivamente por manifestar uma orientação sexual diferente da que é socialmente dominante”. (CARRARA; RAMOS, 2005, p.101).

Nesse sentido, vêm sendo constituídas políticas públicas de combate a preconceitos e discriminações, como o “Programa Brasil sem Homofobia”, lançado em maio de 2004, que visa enraizar hábitos e atitudes de reconhecimento da dignidade de todos, indicando que a escola pode ser um *locus* de educação para a cidadania. Assim, a própria ideia de “educar para a cidadania” esvazia-se, quando não traz, em seu bojo, a necessidade de viabilizar a produção e a ampliação dos direitos.

Trata-se, portanto, de perceber que, na direção da diversidade, a escola é uma instituição permanente para a expressão política, onde se distingue, conforme lembra Marilena Chauí (1984), a *cidadania passiva* – aquela que é outorgada pelo Estado, mormente a ideia moral de tutela e favor – da *cidadania ativa*, aquela que institui cidadãos e cidadãs como portadores e portadoras de direitos e deveres, mas, principalmente, como potenciais criadores e criadoras de direitos que, vislumbrando espaços de participação, possibilitam a emergência de novos sujeitos políticos, a ampliação dos direitos e o reconhecimento de identidades.

Tal feito exige que se inclua, em sua agenda pedagógica: posturas e valores; o repensar as atitudes e concretizá-las pelo interesse; a propensão e o desejo de mistura com as diferenças, ou seja, com os que são diferentes de nós, tendo, como horizonte, os

princípios dos direitos públicos: ser, conviver, participar e decidir sobre as regras de convivência (DALLARI, 1994). Não se trata, portanto, de revelarmos um “gosto”, uma “preferência”, ou ainda, qualquer dificuldade no convívio com pessoas; falamos, aqui, de ressignificar os conhecimentos, de pautá-los sob consciência ética – postura diante do mundo – e de mudança de valores, para perceber o que triunfa para alguns(as), na direta medida da iniquidade e da ausência de direitos para outros(as).

### **Educar para a cidadania ativa exige sempre “algo mais”**

“O pensamento só pode enfrentar a tarefa de transformar o mundo se não se esquivar à luta pela auto transformação, ao acerto de contas com aquilo que ele tem sido e precisa deixar de ser.”

Leandro Konder

No palco do cenário escolar, onde o “inferno são os outros”, permeia a dificuldade de falar de “alguns assuntos” e, dentre estes, das homossexualidades. Desta feita, jovens tornam-se reféns de piadas e agressões, discriminações, ironias, humilhações e menosprezos, o que revela, com muita intensidade, sinais de uma cultura homofóbica no interior das escolas. Mas, para além das condições, indicadas em reportagens e pesquisas, demonstrando que são, geralmente, sombrias, hostis e repressivas, o que nós educadores(as) podemos fazer?

Para sinalizar alguns caminhos, concordamos com Ramirez Neto (2006) quando diz, em seu estudo sobre trajetórias de jovens estudantes homossexuais durante o Ensino Médio, que não se trata de encontrarmos, nas atitudes preconceituosas, o resultado da idiosincrasia dos indivíduos, tomados isoladamente, ou seja, sua maior ou menor aceitação. Preconceitos resultam de processos coletivos mais amplos e difusos, porém, socialmente determinados



e, portanto, delimitáveis e inteligíveis, constitutivos do próprio tecido social contemporâneo.

Nas escolas, a maneira de perceber, analisar, compreender e, finalmente, combater o fenômeno social do preconceito deve “deslocar o olhar do indivíduo, pois não se trata simplesmente de convencer pessoas a mudarem seu modo de pensar e agir, mas de interferir na dinâmica que o repõe sem cessar no meio social”. (RAMIREZ NETO, 2006, p.85).

A intensificação dos comportamentos homófobos, em escolas, revestida do controle invisível da liberdade de expressão e do ser e viver sem medos, angústias e sem necessidade de esconder-se, caracteriza-se por meio de hostilidades, insultos, agressões físicas ou, frequentemente, por seu aspecto mais dissimulado, sorrateiro, de silêncio ameaçador, causando prejuízo indeterminado, estereótipo<sup>4</sup> deformante. Sendo um fenômeno social complexo, é muito difícil determinar as causas da homofobia, que podem variar em cada caso e em cada sociedade; pode-se, entretanto, destacar causas que contribuem para formá-la e mantê-la.

Se há consenso de que a discriminação possa e deva ser coibida pelos mecanismos legais, no entanto, não há como proibir o preconceito, e o combate deste depende de uma nova consciência ética nos e pelos sujeitos e, para atingi-la, confia-se no papel decisivo a ser desempenhado pela educação, tendo, como base, o reconhecimento do diferente e da diversidade como riquezas a serem exploradas e não como o “exótico” a ser observado, negado ou marginalizado.

---

<sup>4</sup> Os estereótipos são uma maneira de generalizar e “biologizar” as características e um grupo. É uma generalização de características subjetivas atribuídas a um determinado grupo - no caso dos estereótipos negativos - impondo-lhes o lugar de inferior, de incapaz. No cotidiano, temos expressões que reforçam os estereótipos: “tudo farinha do mesmo saco”; “tal pai, tal filho”.

Discutir a (con) fusão entre gênero e sexualidade, no cotidiano escolar, pode ser um dos começos e isso significa analisar, com alunas e alunos, as atribuições e significados de gênero e sexualidades dominantes.

### **Educar para a cidadania e para o jeito de ser homem ou de ser mulher: masculinidades e feminilidades**

A ideia do ser humano como construção social, cultural e histórica é uma lógica que, cada vez mais, amplia-se, ganhando espaço nas discussões, porém, não consegue encobrir que, até muito recentemente, tanto a noção de gênero, como o tema das relações de gênero têm sido pouco explorados pelos estudos sobre educação e sobre a escola. (VIANNA et al., 1996; VIANNA; RIDENTI, 1998).

A noção de gênero evidencia que somos seres culturais e sociais, dotados(as) de uma interioridade e de uma exterioridade. O gênero é um conceito que se refere à construção social do sexo anatômico (HEILBORN, 2001). Pode ser compreendido, ainda, como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995). O gênero é, portanto, uma noção importante para pensarmos o modo como se estruturam as relações sociais, pois estas envolvem rituais bastante definidos de aprendizagens e sociabilidades e, principalmente, uma domesticação dos corpos em função daquilo que é considerado masculino ou feminino, num determinado contexto cultural, a cada época. Significa dizer que é ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais – dentre estas também estão as práticas escolares - que nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico, tampouco unívoco e que também nunca está finalizado.

Desde crianças, somos educados(as) para conviver em

sociedade, com o outro, e educados(as) de maneira distinta, quer sejamos meninos ou meninas. Ainda como recém-nascidos, há modos específicos de decorar o quarto do bebê, escolher a cor das roupas e os objetos pessoais, privilegiar certos brinquedos, em detrimento de outros, permitir certo tipo de brincadeiras e lazer. A criança cresce e também aprende a distinguir atividades, atitudes e gestos tipicamente masculinos ou femininos e a fazer suas escolhas a partir dessa divisão que lhe é dada *a priori*. (BRANDÃO, 2006).

A identidade supõe, por definição, a própria visão da subjetividade dos sujeitos sobre a sua unidade e as suas fronteiras simbólicas, sobre a sua relativa persistência no tempo e sobre a sua existência no mundo, ou seja, no espaço social e cultural. Pressupõe, também, certa reflexividade, isto é, a capacidade de desprender-se da experiência imediata e de converter-se em objeto para si mesmo. Assim, pode-se perguntar: Quem sou eu? Quem quero ser?

Carregamos conosco as percepções e os sentimentos acerca daquilo que está ao nosso redor e construímos maneiras peculiares de ser que se manifestam em nossos gestos, em nossas roupas e adereços, em nossas palavras e ações. Somos um embate permanente entre nosso “dentro” – a vida psíquica – e nosso “fora” – as interações com o mundo externo. Assim, produzimos a nossa identidade, num jogo permanente, como uma espécie de jogo de espelhos em que se reflete o que acreditamos ser o nosso “eu”. Ao mesmo tempo, essa imagem é formada, também, pelo modo como sentimos e avaliamos as reações dos outros diante de nossos atos e pensamentos. (JESUS et al., 2006).

É possível entender, então, que há diferentes maneiras como as pessoas se sentem e se apresentam para si e para os demais como homem ou mulher ou, em alguns casos, uma mescla de ambos, sem que haja uma conexão direta e peremptória com o sexo biológico. A isso chamamos *identidade de gênero* (JESUS et al., 2006) e, nesse caso, reiteramos que o papel que a biologia

desempenha é fraco, pois estamos falando de comportamentos sociais, de socialização. A identidade de gênero é sentir-se homem ou mulher.

Há muitos “masculinos e femininos”, por isso se diz, masculinidades e feminilidades, pois há formas singulares, próprias de cada um e de cada uma, ao se apresentarem ao mundo revelando a sua intencionalidade, o jeito de ser, o jeito de querer ser, e, neste traço, a subjetividade, algo que é próprio ao indivíduo, aquilo que só ele ou ela percebem, numa relação sempre tensa entre “um ser individual” e “um ser social”. Nesta hora, encontramos e confrontamos mecanismos que desafiam e pressionam para uma forma de desenvolvimento estereotipada. Importante destacar que o sistema e a instituição escolar reproduzem e refletem concepções dominantes na sociedade e, também, produzem formas próprias de exclusão, criando tarefas, funções e papéis que opõem e hierarquizam os sexos e demarcam desigualdades de gênero que restringem as experiências de construção de identidades de gênero. Um exemplo disso é a “ameaça” percebida no ambiente escolar, quando um menino gosta de brincar de boneca e rodar um bambolê ou uma menina gosta de jogar bola e apresenta habilidade para isso.

Para pessoas de ambos os sexos, estes modelos de comportamento sexual e social podem se tornar verdadeiras prisões ou fontes de agudo sofrimento, quando nem meninos nem meninas, rapazes, nem moças encaixam-se “perfeitamente” nos estereótipos de gênero previamente designados. Qualquer inadaptação ou “desvio de conduta” corre o risco de ser duramente criticado ou discriminado socialmente: costuma-se dizer que elas podem se tornar “sapatão”, “machonas”; que eles “bichas”, “veados”, “mulherzinha”, “maricas”. Em suma, há modelos de gênero rigidamente estabelecidos que inspiram representações e práticas sociais para jovens de cada sexo. (BRANDÃO, 2006).

O modo de expressar a identidade de gênero, socialmente, não se confunde com a orientação afetiva e erótica pelo outro sexo,

pelo mesmo sexo ou por ambos. O que significa dizer que não se pode “deduzir” a orientação do desejo de alguém em função dos traços do seu jeito de ser.

Território movediço no espaço escolar, a orientação do desejo afetivo sexual carrega ambiguidades para a discussão da diversidade na escola: a forma de organização de nossa sociedade considera normal ou, por assim dizer, aceitável, apenas as relações entre pessoas de sexos opostos. Esse pressuposto denomina-se “heteronormatividade”. Sobre tal assunto, muito pouco se discute, o que leva a crer que a heterossexualidade é “o ar que se respira” no ambiente escolar. Desse “desconhecimento” alimenta-se e se promove grande parte dos rituais de rechaço, humilhações e violências. É preciso notar que há uma espécie de “silêncio deliberado”, quando se trata das homossexualidades, pois, neste caso, “quem cala não consente”. Omissão e negligência aliadas reforçam e validam as práticas homofóbicas.

### **Educar para a cidadania: a capacidade de sentir e dar nome ao que se sente**

A sexualidade de cada um/a é composta de vários elementos, um destes é o corpo com o qual nascemos. Nesta questão, também deve ser clarificado que não se pode negar a importância da fisiologia e da morfologia - anatomia - do corpo, pois são elas que dispõem as condições e os limites do que é materialmente possível em termos de sexualidade.

Neste campo, também comparecem outras teorias fundamentando que a sexualidade é natural, pertencente ao reino da natureza, resultado da combinação da biologia (cada sexo tem um comportamento sexual, por exemplo) e da fisiologia de nossos corpos, cujo papel de destaque confere-se aos hormônios, como se estes fossem algo que pertence às pessoas, como uma

essência, que num determinado momento da vida “floresce” (dependendo, fundamentalmente, do papel e das atividades dos hormônios).

A suposição de que a sexualidade depende exclusivamente do organismo reflete uma persistente preocupação social de explicar os fenômenos da vida humana como se fossem simples efeitos de forças e processos biológicos internos ou inerentes à espécie (FACHINNI; SIMÕES, 2006). Mas as condições biológicas não produzem, por si só, nem os comportamentos – ou papéis sexuais, a identidade de gênero ou ainda, a orientação sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio da socialização e do aprendizado das regras culturais. São essas as regras que aprendemos e que nos dizem, entre outros, onde tocar, como tocar, quem tocar e porque tocar.

A sexualidade, portanto, é o resultado da interação entre o mundo interno e externo, isto é, entre a nossa subjetividade e a organização social. Ela envolve um processo contínuo e nem sempre linear de aprendizado e reflexão por meio do qual elaboramos a percepção de quem somos e do que somos, processo esse que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Nascermos com um sexo biológico. Todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida. É por isso que as expressões da sexualidade humana são construções tão diversas (FACHINNI; SIMÕES, 2006).

A relação do ser humano com o mundo inclui esse processo de apropriação, reflexão e expressão de aprendizagens dos sentimentos e desejos, e de “ser capaz para”. Então, vale dizer que a sexualidade, assim como o gênero, é algo construído. A nossa sexualidade compõe-se de uma combinação: do corpo que temos – nosso sexo biológico; das pessoas por quem sentimos desejo – nossa orientação sexual; de quem achamos que somos – nossa identidade de gênero e de como nos comportamos – nosso papel sexual. (PICAZIO, 1998).

É algo que se aprende. Nessa combinação infinita é que construímos nossa sexualidade e expressamos os desejos afetivos-sexuais, isto é, orientamos e dirigimos, nossos desejos afetivos-sexuais.

Se concordarmos que não há um único jeito de ser menino ou de ser menina, de ser homem ou de ser mulher e que existem diferentes formas de ser e de viver, existem também diferentes formas de expressar a sexualidade, de amar e de desejar. É esse o aspecto da sexualidade, resultante de um conjunto de fatores, que diz respeito à atração – ou sentimento de atração – que temos por uma ou várias pessoas nos âmbitos, tanto afetivo como sexual.

Ao observarmos-nos mais de perto, somos todos(as) diversos, diferentes uns(as) dos(as) outros(as), e, também, quando refletimos sobre nossa sexualidade, podemos pensar em “sexualidades”, uma vez que existem várias possibilidades para abordá-la e vivê-la.

Podemos reconhecer, em nossa própria experiência, as pressões sociais para que nossa sexualidade se realize conforme o que “naturalmente” se espera e, assim, a heterossexualidade, por ser o comportamento sexual da maioria das pessoas, é tomada como correta e reforçada pelas instituições – e, aqui, se inclui a escola. É preciso discutir, nas escolas, por exemplo, a equivocada ideia de que o comportamento – ou o papel sexual – que desempenhamos, determina a heterossexualidade. A menina ou a jovem que, biologicamente, é mulher, que se percebe como mulher e tem atração sexual direcionada ao sexo oposto, pode se sentir à vontade realizando tarefas tidas socialmente como “masculinas”. Um homem pode se sentir “masculino” e desejar outro homem. Uma mulher pode se sentir “feminina” e desejar outra mulher.

Cláudio Picazio (1998), em seu livro “O sexo secreto”, define a orientação do desejo afetivo-sexual como sendo a morada de nossos amores e desejos eróticos, nossas fantasias e paixões. Assim, a orientação sexual indica não só a pessoa sexual – homem ou mulher – que nos atrai, mas, também, o seu tipo. Os seres humanos podem – e é legítimo – se interessar sexualmente pelo sexo oposto,

pelo mesmo sexo ou, ainda, por ambos os sexos. Serão os heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, respectivamente.

A homossexualidade – dentre as formas de orientação do desejo – ainda causa muita polêmica, permanecendo considerada, por muitos, como uma doença, ainda que, desde os anos de 1970, a Organização Mundial da Saúde e as associações científicas internacionais deixaram-na de classificar como tal, superando o viés patológico. Quando considerada dentro das normas de saúde sexual, como um desejo afetivo e sexual, tal vivência não revela, em princípio, aspectos de doenças, pois “doente é aquele que não consegue sentir prazer e desenvolver vínculos afetivos”. (PICAZIO, 1998, p.31).

Significa compreender que a homossexualidade faz parte da diversidade sexual, assim como a bissexualidade e a heterossexualidade, e implica reconhecer que a escola é um dos lugares importantes para a produção e reprodução de identidades – individuais e coletivas. Nesse aspecto, é importante distinguir desejos e comportamentos sexuais das identidades sexuais. Há um modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual e também um modo como torna pública (ou não) essa percepção de si, em determinados ambientes ou situações.

Cabe indagarmos: Todos(as) adolescentes compartilham de uma mesma forma de entender o amor e o sexo? Compartilham todos(as) da mesma forma de expressar seus desejos? Sentem-se confortáveis com aquilo que lhes é socialmente atribuído?

Na escola, como em outros ambientes, não ouvimos muitas pessoas afirmando “eu sou heterossexual”, pois esse é o grande pressuposto. Em contrapartida, dizer “eu sou gay” ou “eu sou lésbica”, ou “sou bissexual”, pode significar uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição diante das normas sociais. Não somos receptores passivos dessas normas. Elas nos proporcionam mapas ou roteiros, um conjunto de orientações e referências, que também se contradizem e se rivalizam. Investimos na constituição de nossas



biografias, de nossas identidades, lutando para adquirir os meios para nos representarmos a nós mesmos e aos demais. Para Epstein e Johnson (1998), tanto as identidades coletivas como as individuais constroem-se mediante processos de autonarração e de autoimagem, o que significa poder contar e recontar a si mesmo e aos demais, as versões do passado, do presente e do futuro. A identidade sempre se ‘representa’, no sentido de que nos produzimos mediante o que fazemos/ordenamos pensar.

A diversidade sexual não deveria determinar a classificação das pessoas em diferentes categorias – homo, hetero ou bissexuais – pois isso favorece a discriminação e cristaliza o caráter flexível do desejo humano. Porém, é importante saber que para os(as) jovens homossexuais e bissexuais – não somente para estes(as), mas são os(as) que apresentam maiores vulnerabilidades – não é fácil admitir as suas estórias de desejos e de amizade, em condições hostis, em uma sociedade onde isto é visto como inferioridade.

Se não optarmos pela omissão e, conseqüentemente, pela negligência, é necessário interceder nas escolas para garantirmos a necessidade do apoio aos momentos iniciais de adolescentes e jovens, particularmente, quando eles e elas começam a identificar, eventualmente, que têm atração sexual por pessoas do mesmo sexo. Evidentemente, se esses(as) jovens estiverem em um ambiente de maior respeito pela diversidade sexual, incluindo-se a escola, facilita enormemente a possibilidade de viver sem angústia o reconhecimento do seu interesse por pessoas do mesmo sexo.

É imprescindível analisar com alunos e alunas as atribuições e significados de gênero e sexualidades dominantes e excludentes, e nomear os sentimentos e desejos de todos e todas, para que possam ser discutidos e debatidos no ambiente escolar. Nomeá-los, na escola, não significa destacar particularidades de cada um/a, pelo jeito de ser e estar no mundo, mas reconhecer que jovens, gays, lésbicas, transexuais, transgêneros e bissexuais também lá estão para estudar e necessitam aprender sobre si mesmos e aprender que

têm direitos. É conferir-lhes um primeiro direito: a ter voz. É preciso ouvir o que têm para contar, suas incertezas, dúvidas, conflitos e aceitações, para que possam dizer dos encontros, da alegria, do isolamento, das surpresas, da impotência, da violência. Aquilo que não tem nome não existe. Também não merece proteção.

É necessário, portanto, aprender e ensinar que as sexualidades e as diferenças sexuais não apenas se produzem socialmente, mas que também estão investidas de poder. Como indicado anteriormente, é difícil ter diferentes desejos quando vivemos numa sociedade opressiva, mas é tarefa da escola, que se coaduna com a educação para a cidadania, o compromisso com os direitos de crianças, adolescentes e jovens e sua autonomia moral, reconhecendo e respeitando a realidade, a diversidade e a singularidade de experiências e vivências.

No caminho de uma sociedade na qual as diferenças constituem um valor, é necessário desconstruir todas as formas de opressão e lutar contra a homogeneização proposta pelos modelos dominantes, que suprimem, das novas gerações, o direito de afirmar desejos fora do que se deriva da norma heterossexual, num processo educativo para o convívio e o respeito às diferenças, sem que estas sejam cristalizadas em desigualdades.

Portanto, não se trata de percebermos as diferenças como um estado não desejável, um desvio da natureza, impróprio, algo que cedo ou tarde voltará à “normalidade”, ou de considerarmos a diversidade sexual enquanto um favor ou uma dádiva de alguns/algumas para permitirem a existência de outros(as). Desde o princípio, temos que compreender que são conhecimentos e saberes que, incorporados nos planos e propostas educacionais, cujo lócus de intervenção é a escola, propõem novas aventuras, reconhecendo diferentes sujeitos sócio culturais e ensejando transformar ameaças em caminhos para maior igualdade e, desta forma,

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e *sem preconceitos*. (BRASIL, 1988, grifo meu)

## Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BRANDÃO, E. R. **Discriminação de gênero e direitos humanos**. Rio de Janeiro: CLAM, 2006. Mimeo.

BRASIL. **Constituição Federal**. Preâmbulo. 1988. p.4. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em 21 abr. 2007.

CARRARA, S.; RAMOS, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil sem homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DALLARI, D. de A. **O que são direitos das pessoas**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

EPSTEIN, D; JOHNSON, R. **Sexualidades e institucion escolar**. Espanha: Ediciones Morata, 2000.

FACHINNI, R.; SIMÕES, J. de A. **Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação**. Rio de Janeiro: CLAM, 2006. Mimeo.

HEILBORN, M. L. Sexualidade e identidade: entre o social e o pessoal. In: SBPC. **Ciência, hoje na escola: sexualidade, corpo, desejo e cultura**. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: SBPC, v.2, 2001, p.38-41.

O INFERNO são os outros. **Revista Educação**, São Paulo, v.8, n.88, p.40-50, ago. de 2004.

JESUS, B; PEDROSA, C ; PICAZZIO, C; UNBEHAUM, S.; COSTA, I.; Ramires, L; MODESTO, E. L.; CAVASIN, S. **Diversidade sexual na escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Programa de Apoio a Projetos em Sexualidade e Saúde Reprodutiva, MacArthur Foundation, 2006.

JOVENS brasileiros têm preconceito contra homossexuais. Entrevista com a pesquisadora Mary Garcia Castro. Disponível em: <<http://tribuna.inf.br/antteriores/2004/março/09/noticias.asp?>> Acesso em 24 mar. 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.23, pp.156- 168, maio/ago., 2003.

PICAZIO, C. **Sexo secreto**: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus, 1998.

RAMIRES NETO, L. **Habitus de gênero e experiência escolar**: jovens gays no ensino médio em São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCOTT, J. W. Gênero uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v.20, n.2, p-71-100, jul/dez,1995.

VIANNA, C. P.; LIMA, M.; RIDENTI, S.; PEGORARO, T. **Uso analítico do gênero**: tentativas de compreensão de alguns estudos contemporâneos. 1996. Mimeo.

VIANNA, C. P.; RIDENTI, S. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.93-106.



## **PRÁTICAS HOMOFÓBICAS ENTRE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E PRIVADOS DE LIBERDADE: PENSANDO A EDUCAÇÃO SEXUAL EM CENTROS DE SÓCIO-EDUCAÇÃO**

*Márcio Alessandro Neman do Nascimento*<sup>1</sup>

Este artigo insere-se no eixo temático que envolve a discussão da inexistente e/ou ineficiente proposta de educação sexual para adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade, em um centro de sócio-educação paranaense, onde trabalhei como psicólogo, no período entre 2004 e 2006. Para tal abordagem, será proposto um recorte das práticas homofóbicas entre esta população, partindo-se de um posicionamento marcado por estudos culturais e de gênero, tendo como base autores pós-estruturalistas, para descrever e refletir sobre as condições que estabelecem e mantêm tais práticas em espaços propostos para a realização de uma sócio-educação.

A sócio-educação pode ser entendida como um das vertentes da constituição da educação brasileira, ao lado da educação geral (formal/escolar) e da educação profissionalizante. É voltada para a preparação de adolescentes para o convívio social (sendo a escola, um espaço a ser frequentado após a desinternação) a fim de que atuem como sujeitos de direitos e de deveres e como futuros

---

<sup>1</sup> Psicólogo, formado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Psicoterapia de Adultos: individual e conjugal, pela referida Universidade. Mestre em Psicologia pela UNESP(Assis, SP), com aprofundamento em Estudos de Gêneros, Culturais e das Sexualidades. Atua na área de políticas públicas, movimentos sociais e terceiro setor com ênfase em Direitos Humanos, populações em situação de vulnerabilidades e questões relacionadas às sexualidades, entre outros. Integrante do GEPS (Grupos de Estudo e Pesquisa em Sexualidades), e participante da ONG NEPS (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Sexualidades). Atuou em Centro de sócio-educação para adolescentes masculinos privados de liberdade.

profissionais. Desse modo, possibilita condições para que os mesmos não reincidam em práticas de atos infracionais. As observações realizadas neste espaço microfísico apontam a homofobia expressa por meio do discurso e de práticas violentas, referenciadas pela cultura heterossexual e machista, ou seja, pela compreensão do que se entende como as construções das masculinidades<sup>2</sup> entre os adolescentes observados.

Pode-se indicar, também, que os adolescentes brasileiros, principalmente os de alguns grupos sociais, nos quais podemos incluir aqueles que cometem algum tipo de ato infracional, apresentam-se em situações de vulnerabilidades. De acordo com Abramovay, Castro e Silva (2004), a vulnerabilidade refere-se à falta de acesso a recursos, como por exemplo, a educação, o que faz com que alguns grupos sociais não consigam usufruir dos sistemas de oportunidades oferecidos pela sociedade, tais como ingressar em uma universidade pública. Pode-se citar, também, para ilustrar, a falta de acesso à informação sobre a gravidez precoce e a falta de assistência médica, em postos de saúdes públicos, para o cuidado de adolescentes, entre outros.

### **O olhar de quem observa e participa: apontamentos metodológicos**

O método de coleta dos dados se fez mediante observações diretas e participativas, atendimentos psicológicos individuais e atividades em grupos com os adolescentes, conversas com a equipe

---

<sup>2</sup> O autor deste texto posiciona-se de acordo com os autores pós-estruturalistas contemporâneos, que realizam estudos de gêneros, aceitando as pluralidades das vivências e das expressões das sexualidades e considerando, portanto, não existir uma masculinidade, uma sexualidade, uma homossexualidade no singular, mas masculinidades, sexualidades e homossexualidades.

multidisciplinar e participação no Conselho Disciplinar<sup>3</sup>, assim como, pelo registro de incursões realizadas por meio de trabalhos de campo, durante o período em que fiz parte da equipe de capacitadores, atuando em centros de sócio-educação do Estado do Paraná e dialogando com o quadro de funcionário de cada localidade.

Atuar como profissional em um centro de sócio-educação, possibilitou-me (re)pensar conceitos abstratos e vivenciais que, até então, pareciam estar cristalizados pelo cotidiano, tais como, liberdade, amor, família, vida-morte, moral e ética, desigualdade social, entre outros, visto que, nestas instituições valores, crenças, práticas e realidades apresentam-se, muitas vezes, distantes e de um modo diferente daquele que vivenciamos em nossas experiências. Estes questionamentos sempre me fizeram pensar na importância em se discutir meus estudos sobre sexualidades e gêneros neste espaço institucional, uma vez que muitas outras questões pareciam emergir como prioritárias. O impasse que se apontava durante o meu trabalho, que se pautava em uma educação sexual<sup>4</sup> construtivista, constituía em como pensá-la em interface com a categoria de classe social, orientação sexual, raça/etnia proposta por Weeks (1999). Ou ainda, como falar em prevenção se era

---

<sup>3</sup> O Conselho Disciplinar é constituído por profissionais das áreas de: psicologia, serviço social, pedagogia, educação social, e dos setores: administrativo, direção e segurança e, se necessário o adolescente envolvido em uma situação específica. Estes reúnem-se para discutir ações que envolvessem questões de segurança, pedagógicas, jurídicas e rotina. As reuniões aconteciam de uma a duas vezes por semana ou quando necessário, devido a algum incidente ou condição emergencial, sendo que decisões e encaminhamentos sobre atividades institucionais, condutas de funcionários e de adolescentes eram discutidos também nestas ocasiões.

<sup>4</sup> Minha prática em educação sexual era referenciada na prevenção da DST/HIV/AIDS, construções sociais das sexualidades e dos gêneros, vivências das sexualidades (namoro, ficar, relação de cuidado com o corpo, sensações, práticas sexuais, paternidade entre outros), respeito com as diversas expressões das sexualidades, entre outros.



comum ouvir falas do tipo: *“Para quê esse papo de prevenção, de não ficar doente, se eu não vou viver muito tempo? A vida da gente é viver no máximo até vinte e um anos. Ou a gente morre com bala na cabeça, fugindo da polícia ou o tráfico mata por dívida. Não se preocupe comigo, não chegarei a morrer de AIDS, morrerei antes”* (relato de um adolescente de 15 anos, apreendido por furtos reiterados e porte de drogas).

Entretanto, ao se compreender que a medida sócio-educativa visa estabelecer uma perspectiva de vida para que o adolescente não retorne a cometer infrações, buscando outro referencial para estabelecer novas relações de convívio social pleno, considera-se a educação sexual como mais uma possibilidade para que o mesmo (re)pense suas perspectivas egressas. Assim sendo, vale salientar que as discussões de gêneros e das sexualidades são de suma importância para a vivência social e para o desenvolvimento pessoal da população a qual a instituição se destina, sejam quais forem os grupos em que esses adolescentes estejam inseridos.

### **Descrição da trajetória jurídico-processual da população pesquisada**

Para caracterizar a população, faz-se necessário contextualizar os aspectos legais que determinam a trajetória jurídico-processual dos adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional<sup>5</sup> de natureza grave ou reiterada e que, por tais práticas, foi determinada a privação de sua liberdade em um centro de sócio-educação.

É considerado adolescente, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), toda a pessoa com idade entre

---

<sup>5</sup> Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal (Art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA).

12 e 18 anos. Abaixo de 12 anos completos, a pessoa é considerada criança, e acima de 18, atinge a maioridade penal, estando, portanto, sujeita à imputabilidade penal. Sendo penalmente inimputáveis, crianças e adolescentes, mediante a prática de atos infracionais, recebem um tratamento legal diferenciado dos réus imputáveis. Enquanto estes últimos são condenados e cumprem penas, os primeiros são responsabilizados, legalmente, pelos atos cometidos, conforme legislação específica.

Em substituição ao antigo Código de Menores -1979 (BRASIL, 1983), baseado na *doutrina da situação irregular*, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2005) - baseado na *doutrina da proteção integral*, de acordo com García Méndez (1998) e Volpi (1997, 1999, 2001), legisla, nacionalmente, as questões pertinentes ao adolescente em conflito com a lei. Considerado internacionalmente avançado em termos de direitos humanos, o ECA é fundamentado nas normativas nacionais e internacionais, integrantes do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Dentre tais normativas, que caracterizam a criança e o adolescente como pessoas de direitos e em condições peculiares de desenvolvimento, destacam-se a Constituição Federal, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989, em vigência no Brasil desde 1990), as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (aprovada pela ONU em 1990) e as Diretrizes de Riad (Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, 1990).

O ECA estabelece dispositivos com bases legais, éticas e pedagógicas para fundamentar um rol de direitos específicos à criança e ao adolescente e indica a execução das medidas sócio-educativas exclusivas para adolescentes autores de atos infracionais.

As medidas sócio-educativas são aplicadas pelo juiz e variam

conforme o tipo de ato praticado, as circunstâncias envolvidas e a capacidade do adolescente em cumpri-las. São especificadas pelo ECA, no cap. IV, artigo 112: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 2005).

A medida sócio-educativa de internação, que se constitui numa *medida privativa de liberdade* (art. 121 do ECA), é aplicada pelo poder judiciário somente quando não houver nenhuma outra medida mais adequada ao caso, tendo em vista que a institucionalização é considerada o último recurso previsto pela sócio-educação, portanto, devendo ser evitado ao máximo. É uma medida que não comporta prazo determinado, tendo como limite máximo 3 (três) anos, e sendo compulsória quando o adolescente atinge os 21 (vinte e um) anos de idade. Sem prazo determinado e uma vez que considerada uma medida de rigor máximo, deve ser reavaliada pelo juiz, no máximo, a cada seis meses, mediante a apresentação de relatórios técnicos de acompanhamento (ECA, art 121, parágrafos 2º, 3º, 5º). Requer, por parte de quem a executa, a observação e o seguimento zeloso da legislação que normatiza a sua execução, de forma a evitar irregularidades, negligências ou proibições de direitos ou mesmo excessos descabidos. (BRASIL, 2005).

Apesar de a medida sócio-educativa possuir um conteúdo sancionatório, é fato que, pelas normativas, o conteúdo pedagógico deva sobressair à sanção, estruturando-se em três dimensões convergentes e complementares que são: o respeito aos direitos fundamentais do adolescente (aspecto jurídico); a segurança cidadã (aspecto de segurança) e a ação sócio-educativa (aspecto pedagógico). Para que se efetue uma ação sócio-educativa em uma unidade de internação, pressupõe-se que haja um alinhamento conceitual, estratégico e operacional nas ações que envolvem o trato com o adolescente.

A partir do apresentado, constata-se que a questão que envolve o adolescente em conflito com a lei e privado de liberdade é bastante preocupante, no que tange à segurança pública, às políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente, aos dispositivos legais e, conseqüentemente, às especificidades do contexto social que possibilitam a sua trajetória até um ambiente de confinamento.

### **A contribuição dos estudos de gênero para o entendimento das práticas homofóbicas: ampliando os horizontes da educação sexual.**

É indispensável admitir que a escola, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição escolar, estão presentes as concepções de gênero e sexuais que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. A instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gêneros sexuais. (LOURO, 1998, p.87-88)

A partir da citação acima, apreende-se que uma das principais constatações para a realização de uma proposta de trabalho com adolescentes, relacionada à educação sexual, é a compreensão de como esta população é constituída pelas construções sociais das sexualidades e dos gêneros (feminino e masculino) e como estas questões ocupam todos os espaços sociais, sendo um deles, a escola ou espaços que circulam grande quantidade de jovens. Sobre essas construções sociais, Louro (1997, p.21) indica-nos que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constrói sobre os sexos.

Assim sendo, entende-se que as construções sociais pelas quais passam os referidos adolescentes são marcadas, historicamente, por ideias que estão pulverizadas pela sociedade. Nesta perspectiva, como pondera Foucault (2005), as concepções médico-higienistas, influenciadas pela medicina social do século XVIII surgidas na Europa, atuaram, no século XIX, como um verdadeiro dispositivo de sexualidade, ou seja, de controle das sexualidades dos indivíduos, contribuindo para as construções destas, relacionadas ao investimento na procriação e na constituição familiar. Costa (1979) e Abramovay, Castro e Silva (2004) apontam que a gênese da educação sexual no Brasil encontra-se pautada nessas concepções e são difundidas nos bancos escolares brasileiros. Em síntese, foi observado que a educação sexual, no centro de sócio-educação, estava embasada nos postulados das concepções médico-higienistas, o que dificultava a aceitação por parte dos adolescentes, da temática educação sexual, pois o *terrorismo* dos discursos sobre as DST e, principalmente sobre a AIDS, fazia com que os internos evitassem procurar informações, pelo receio da sensação de mais sofrimento além daquele que já vivenciavam pela privação de liberdade.

Devido a informações incertas e, muitas vezes, contraditórias, disseminadas pelo setor de enfermagem e por grande parte dos funcionários, e que se difundiam pelos espaços da instituição, sugeriu-se a utilização de intervenções e propostas que considerassem as necessidades da efetivação da medida, respeitando-se os aspectos de segurança, legais e pedagógicos, a fim de se consolidar a efetivação do desenvolvimento globalizado dos adolescentes. Em relação aos aspectos pedagógicos, o relatório de Delors (2001) sugere os quatro pilares da educação para o exercício do desenvolvimento de competências, sejam elas: *personais* (aprender a ser), *relacionais* (aprender a conviver), *produtivas* (aprender a fazer) e

cognitivas (aprender a conhecer) e, desta maneira, aplicou-se à questão dos direitos assegurados aos adolescentes e a proposta pedagógica de Delors (2001), como eixo norteador das temáticas das sexualidades e de gêneros.

Em Arilha, Unbehaum e Medrado (1998), observa-se que, até meados dos anos 1990, as pesquisas intervencionistas com a população masculina eram quase inexistentes, o que ocasionou a necessidade de políticas públicas que assistissem a este contingente. Entretanto, ainda hoje muitas pesquisas reduzem-se a uma visão biologizante, buscando apenas a prevenção de DST/HIV/AIDS, não privilegiando as construções sociais das masculinidades.

Avançando nestes estudos, Abramovay, Castro e Silva (2004) indicam que as investigações sobre a adolescência despontam como uma das grandes áreas de pesquisa, principalmente no âmbito das políticas públicas que atuam junto a esta população, revelando dados comparativos, de diferentes regiões do Brasil, sobre práticas sociais homofóbicas de adolescentes brasileiros que ingressam em uma instituição escolar. Estes dados levam-nos a refletir sobre a importância do estudo do gênero masculino, na tentativa de compreender as práticas das construções das masculinidades e, conseqüentemente, desenvolver ações intervencionistas que contemplem, não somente a prevenção de DST, mas, também, o planejamento familiar, a violência de gênero e as expressões do preconceito, ou seja, a realização de um trabalho que também atue contra a homofobia disseminada pela sociedade, e, por sua vez, reproduzida por educadores e educandos.

Nesta perspectiva apresentada acima, concomitante às observações que realizei na instituição onde exercia a função de psicólogo, pude constatar que as discussões por mim propostas remetiam-se a uma necessidade institucional de alinhamento conceitual, estratégico e operacional, com toda a unidade de internação, visto que, muitas das práticas sociais homofóbicas que os adolescentes estabeleciam entre eles (em relação a outros

adolescentes e em relação à equipe de funcionários) eram mantidas pelos próprios adolescentes e por funcionários (a maioria homens).

No período que trabalhei nesta Unidade, a instituição criou uma equipe de pesquisa<sup>6</sup> de ação sócio-educativa, mas a discussão sobre questões relacionadas à sexualidades e aos gêneros eram sempre negligenciadas e tomadas como de segundo plano. A negligência advinha do controle, apenas, de interdição das sexualidades ou, quando se pensava em atuar nesta área, eram realizadas oficinas com a equipe de enfermagem, que focavam as informações biológicas, ressaltando as mazelas de quem contrai DST's, por não se prevenir com camisinha nas relações sexuais.

O ambiente de um centro de sócio-educação, por si só, já se apresenta coercitivo, uma vez que a arquitetura revela a delimitação dos espaços autorizados ao deslocamento e o controle das ações (desde o acordar, banho, controle das sexualidades - não poderá ter relações sexuais com outros adolescentes e nem receberá visitas íntimas, alimentação, atividade pedagógicas, recolhimento para o alojamento entre outros). Além disso, de acordo com normas vigentes, são destinadas, ao adolescente, alas de convívio de acordo com: sua compleição física, grau de periculosidade, idade e envolvimento com a criminalidade. Ao adentrar em uma instituição desta natureza, a única informação que o adolescente (interno) possui é a de que, naquele ambiente, existem outros adolescentes que cometeram atos infracionais de cunho grave, tais como, latrocínio, homicídio ou envolvimento com o tráfico ou furtos reiterados.

Mediante o exposto acima, foi realizado um diagnóstico para a identificação das problemáticas de lidar com as sexualidades

---

<sup>6</sup> A equipe de pesquisa era formada por educadores sociais, psicólogos, assistentes sociais e direção, tendo atuado no período entre dezembro de 2004 a março de 2006. Esta equipe desenvolvia tanto trabalhos dentro da Unidade onde atuei, quanto em capacitações de funcionários públicos em outras unidades de internação do Estado do Paraná.

dos adolescentes no espaço institucional, tendo sido constatado os seguintes dados:

- a) Falta de acessibilidade de informações, despreparo e indisposição de funcionários e de dirigentes institucionais para discutir questões relacionadas às temáticas das sexualidades e de gêneros, sendo tratadas e repassadas por funcionários, de acordo com a crença e valores de cada pessoa, o que acarretava uma confusão instrucional para os adolescentes internos;
- b) Origem cultural comum dos adolescentes, tendo os mesmos sido identificados como oriundos de culturas extremamente coercitivas, baseadas na violência entre os gêneros, pregadas pelos paradigmas da norma heterossexual e das condições do machismo, sendo estes os pilares da homofobia. Infere-se isso, devido aos relatos de adolescentes e de suas mães sobre as constantes brigas, espancamentos, abandono, entre outros e, devido à frequência e à intensidade dessas práticas, que ocasionam a naturalização destes fatos como *sina* das mulheres/mães;
- c) Dificuldade em efetivar, com eficiência, o cuidado de si (corpo, afeto e sexualidade);
- d) Mitos e crenças relacionados às sexualidades, entre eles, práticas sexuais, orientação sexual, prazer entre outros, que são marcados por aspectos do machismo e pelo discurso religioso durante a evangelização de internos por grupos evangélicos, que tratam as sexualidades como algo que não se relaciona ao prazer, mas, somente, à procriação, ligada ao casamento e sem o uso de preservativo.

Partindo-se do diagnóstico, analisaram-se as consequências advindas dos aspectos identificados neste estudo:

- a) Vulnerabilidade às DST/HIV/AIDS, drogadição, ocorrência de paternidade inesperada, promiscuidade;
- b) Construção social das masculinidades pautadas pelo binário homem/mulher, e fuga de tudo que remete às características femininas. O *ser homem* é referenciado por características ligadas à reprodução de práticas de violência e envolvimento com a



criminalidade, e ao modelo do homem rude, grosseiro e descompromissado;

- c) Naturalização e reprodução de práticas sociais homofóbicas mais intensas, pois a masculinidade é condicionada à demonstração de força física em relação aos homossexuais ou a quem se presume ser.

Com respeito, especificamente, às práticas homofóbicas dos adolescentes privados de liberdade as quais este artigo pretende relatar, estas eram expressas pelas mais diversas formas. De acordo com Borrilo (2003), a homofobia pode ser entendida como um medo da homossexualidade, concomitante ao desprezo por gays e lésbicas ou por aqueles que aparentam ser. Além da rejeição das homossexualidades, existem outras maneiras de hostilização e de práticas específicas de violência, entre elas, a velada (com sorrisinhos, piadas ultrajantes e isolamento) e/ou a extrema (com violência física, podendo levar a óbito da vítima). Os adolescentes possuem linguagem própria (gírias) para decodificar situações ou descrever características de pessoas, conforme aponta Silva (2004), porém, não considero relevante descrever as *gírias* que expõem a maneira pejorativa com que os internos se referem às práticas homoeróticas<sup>7</sup> ou aos homossexuais.

As práticas de intolerância em relação às diversidades sexuais, neste sistema de internação, podem ser caracterizadas como sendo mais coercitivas e intensas do que as encontradas em outros sistemas, como, por exemplo, a escola. As mesmas contribuíam para a tortura psicológica, para a restrição de convívio e para o risco de morte dos adolescentes *ditos* homossexuais.

---

<sup>7</sup> Jurandir Freire Costa, em suas obras, usualmente prefere não usar o termo homossexual ou práticas homossexuais. Ao invés desses, utiliza o termo homoerotismo para se referir a condutas ou indivíduos que fazem sexo com pessoas do mesmo sexo biológico e para se referir aos fenômenos das homossexualidades. Ver: Costa (1995).

O discurso agressivo que a maioria dos internos verbalizavam em relação à rejeição de qualquer prática que se assemelhasse ao homoerotismo ou à imagem feminina pode ser apresentado por meio das expressões: “sou homem, não sou viado!” (sic), “pra mim, bicha tem que sair da ala, tem que virar seguro<sup>8</sup> e tem que morrer!” (sic). Entretanto, no primeiro momento em que os adolescentes identificam algum adolescente com a possibilidade de apresentar alguma prática homoerótica, os mesmos solicitam para que este seja transferido para o seu alojamento.

Sobre este primeiro momento de identificação, quando questionava em atendimento de maneira cuidadosa, sobre o assunto, ouvia relatos do tipo: “Ah, se o cara é viado, eu transo mesmo, ele querendo ou não. Ele não gosta de homem? Ele quer fazer frescura agora? A gente não tem visita íntima aqui, não tem mulher, vai homem mesmo! O errado é quem é viado! E outra, quem transar com um, tem que transar com todos da ala. Só que neste lugar aqui é difícil porque é muita vigilância e as alas são pequenas, mas de outro educandário que eu vim, era direto. Coitado dos novinhos, dos fraquinhos, dos bobinhos!” (sic). Neste relato, o informante nega que tenha realizado tal prática na instituição, mas revela que, em outras instituições, o adolescente mais fraco (fisicamente) é coercitivamente forçado a ter relações sem o seu consentimento. O mesmo informante revela que os toques e as brincadeiras (masturbação, pegar no pênis dos outros, exibir ereção) não são ditos como práticas homoeróticas, pois “as pessoas se conhecem e sabem que o outro não é bicha!” (sic).

---

<sup>8</sup> Refere-se à segregação do adolescente de uma ala ou geral, do convívio com outros adolescentes. Geralmente, isso ocorre com adolescentes que mataram idosos, mulheres, que fazem parte de rixas de traficantes rivais, estupradores, delatores e homossexuais entre outros. O adolescente seguro é selecionado por todos para ser o primeiro a morrer, quando da ocorrência de uma possível rebelião. O seguro faz atividades em separado e quando visto por outros adolescentes é hostilizado; e quando algum outro interno consegue agredi-lo é visto com respeito pelos demais.

Em convívio, quando os internos estão no solário ou em atividades ou no banho, o adolescente *dito* efeminado ou homossexual é vitimizado com chacotas, perseguição e, a todo o momento, tem que se defender para não introduzirem dedos ou objetos em seu ânus, ou ainda, ter que fazer sexo oral nos outros adolescentes. É fato, que alguns agentes de segurança permitem a chacota ou até mesmo participam delas (possivelmente por acreditarem que é correto tratar homossexuais desta maneira e/ou por não pretender criar atritos com os adolescentes da ala), porém, não permitem agressões físicas evidentes, uma vez que é de sua responsabilidade a segurança de qualquer adolescente na instituição.

Quando questionados sobre a razão da intolerância às homossexualidades (nestes momentos, remetia-me à vivência da exclusão social pela qual eles poderiam ter passado durante a vida, seja por cor de pele, condição financeira, pela passagem por centros de sócio-educação, entre outros), a maioria dos internos indica que Deus perdoa tudo, até mesmo quem mata e se redime do que fez. Para eles, *ser* homossexual é *ser* anormal, é *ser* doente e *estar* em pecado, não merecendo o perdão divino, pois é a pessoa quem escolhe viver essa vida. Esta visão é difundida pela evangelização por que passaram todos os sistemas de privação de liberdade, uma vez que o trabalho das igrejas evangélicas é intenso e frequente nestes sistemas.

Sobre a afirmativa “*eu sou homem!*”, apontam que a condição de masculinidade advém da prática de ter filhos, sair com várias mulheres, ter namorada, não “*levar desaforo para a casa*”, não ter medo de morrer e não “*amarelar*”, quando chamado para um enfrentamento. Esta descrição aponta que as masculinidades são medidas a partir do referencial da promiscuidade e da agressividade manifesta, fato evidenciado pelos “*anti-heróis*” cultuados (o traficante, o cafajeste, o

encrenqueiro, algumas vezes, o pai que abandonou a família entre outros) nos bairros periféricos de onde estes adolescentes são residentes.

Em suma, é fato que as práticas homofóbicas evidenciadas nestes centros de sócio-educação reproduzem, de maneira maximizada, práticas da sociedade em geral. Elas são potencializadas pelo grau elevado de coerção e pela efetivação de práticas sociais violentas contra adolescentes efeminados ou homossexuais. A problemática agrava-se ainda mais, uma vez que se torna impossível, para o adolescente homossexual, esquivar-se da violência (seja ela verbal ou física), pois se trata de um sistema de privação de liberdade, do qual ele só sairá mediante decisão judicial, após cumprir a sua medida sócio-educativa.

Promover a educação sexual em um centro de sócio-educação requer a compreensão de que este modelo de instituição agrupa pessoas (funcionários e internos) de diferentes culturas e de diferentes vivências, portanto, extrapola a visão padronizada do que se entende como valores, relações e práticas sociais e institucionais, necessitando-se respeitar as dimensões jurídicas, filosóficas, culturais e políticas. Neste sentido, a educação sexual deve expor uma proposta que não dissocia o conhecimento formal e informal, os sentimentos, as vivências, o contexto sócio-histórico e cultural e as especificidades de cada grupo e de cada indivíduo, ou seja, ela deve ser tratada de maneira globalizada, articulando temas transversais; também é importante uma equipe de profissionais multi e interdisciplinar que desenvolva a discussão nos diferentes níveis do sujeito (grupal e individual), promovendo uma visão crítica dos conceitos discutidos, pertinentes às sexualidades, e sempre pautada em exposições participativas, dialógicas, respeitando as subjetividades dos adolescentes. Para tanto, é importante utilizar os mais diversos recursos possíveis (linguagem, metodologia, matérias entre outros), que tornem viável e presente a interlocução de adolescentes e assuntos relacionados às sexualidade e aos gêneros.

Minha prática nesta instituição apontou alguns indicadores que poderiam minimizar a expressão da coerção nestes ambientes. Um destes indicadores seria trabalhar com a história de exclusão dos internos, possibilitando entrar em contato com sentimentos de segregação e de rejeição, o que pode levar a uma reflexão acerca de suas práticas excludentes. A informação sobre sexualidades e questões de gêneros (buscando exemplos no ambiente familiar ou na comunidade de onde o jovem é oriundo) e sobre direitos humanos e cidadania permitiria a observância do respeito ao diferente, inclusive em relação às próprias diferenças que possam se apresentar (sejam elas de crença, cor de pele, raça, nível sócio-econômico, deficiência física entre outros). Entretanto, ainda é necessário buscar respostas mais rápidas, como é o caso da solicitação de tolerância, que não produz efeitos desejados, mas que, de maneira imediata, possibilitava a segurança daqueles que sofrem com a homofobia nestes ambientes.

## Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ARILHA, M.; UNBEHAUM, S. G.; MEDRADO, B. **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998.
- BORRILLO, D. H. In: HABOURY, F. (Org.). **Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes**. Paris: Larousse, 2003.
- BRASIL. **Código de menores (Lei 6697/79, de 10 de outubro de 1979)**. São Paulo: Saraiva, 1983.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente (Lei 8069/90, de 13 de julho de 1990)**. Brasília: MEC, 2005.
- COSTA, J. F. **A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II**. São Paulo: Escuta, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Brasília: UNESCO/MEC/Cortez, 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 2.ed, Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann (Org.). **Saúde e sexualidade na escola.** Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos Educação Básica; 4), p.85-95.

GARCÍA MÉNDEZ, E. **Infância e cidadania na América Latina.** São Paulo: HUCITEC/Instituto Ayrton Senna, 1998.

SILVA, R. C. da. Algumas reflexões sobre trabalhos em sexualidade e gênero com jovens em conflito com a lei. In: UZIEL, A. P.; RIOS, L. F.; PARKER, R. (Org.). **Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempo de AIDS.** Rio de Janeiro: Pallas/IMS/UERJ/ABIA, 2004.

VOLPI, M. (Org.). **Adolescentes privados de liberdade.** São Paulo: Cortez/FONOCRIAD/UNICEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **O adolescente e o ato infracional.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente.** São Paulo: Cortez, 2001.

WEEKS, J. O corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.35-82.



# SEXUALIDADE E AFETIVIDADE: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCANDO<sup>1</sup>

Mary Neide Damico Figueiró<sup>2</sup>

“A nova educação deverá fazer do homem um poeta em todas as idades, sem que lhe seja necessário escrever versos. Viver a poesia é muito mais necessário e importante do que escrevê-la”

Murilo Mendes

## Introdução

Refletir sobre sexualidade e afetividade num evento voltado para o curso de Pedagogia, leva-nos a confiar que a Educação está no caminho certo, pois mostra que pedagogos e futuros pedagogos vêm reconhecendo a importância desses temas no processo educacional e demonstrando a sensibilidade de olhar para o que se constitui num dos pontos centrais na vida do ser humano, conforme o grande educador Paulo Freire (2000a), com muita propriedade, assinalou:

---

<sup>1</sup> Este texto foi publicado na *Máthesis*, Revista de Educação da Faculdade de Jandaia do Sul – FAFIJAN – PR, v.6, n.1, p. 97-115, jan./jun. 2005. As ideias desenvolvidas neste texto constituem-se na sistematização dos pontos abordados na Conferência ministrada pela autora na VII Semana de Pedagogia da Fafijan (Jandaia do Sul, PR), realizada de 4 a 8 de Outubro de 2004.

<sup>2</sup> Psicóloga e Professora Associada da UEL. Mestre em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em Educação pela UNESP (Marília, SP). Especialista em Educação Sexual pela Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH). Líder do Grupo de Pesquisa: Círculo de Pesquisas em Educação Sexual e Sexualidade (CIPESS), cadastrado no CNPq e coordenadora do Projeto de Extensão: “Formação de Profissionais para a Educação Sexual, o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual”.



Eu continuo sendo um homem para quem a sexualidade não apenas existe mas é importante, fundamental. A minha sexualidade tem a ver com os livros que eu escrevo, com o amor que eu tenho à vida. [...] É que no fundo a sexualidade, sem querer chegar a nenhum reducionismo, tem muito de centro de nós mesmos. (p. 6)

A busca da inter-relação entre sexualidade e afetividade e de suas implicações no processo de formação do educando nos conduz, necessariamente, para um primeiro e básico ponto de reflexão: o que pensa e como se sente o professor, a professora, diante das questões relativas à sexualidade. É fundamental para ele, para ela, perguntar-se:

- Como foi a minha Educação Sexual, em casa, na escola...?
- Consegui construir uma visão positiva da sexualidade, do corpo e do sexo?
- Tenho sido capaz, quando necessário, de mudar minha forma de ver e de pensar?
- Qual a visão que trago hoje sobre a sexualidade?
- Que importância dou à sexualidade na vida das pessoas, em especial, na vida da crianças e dos adolescentes?

Do ponto de vista da afetividade, é válido, também, questionar-se:

- Sou uma pessoa que vivencia e desenvolve a afetividade?
- O que posso fazer para ajudar meus alunos a serem pessoas afetuosas?

É imprescindível ao educador a reflexão sobre todas estas questões e sobre a forma como vem construindo e reconstruindo suas ideias, sentimentos, valores e normas morais e sexuais, já que todos somos educadores sexuais, quer queiramos ou não, quer saibamos disso ou não, pois mesmo que não estejamos ministrando uma aula formal sobre esta temática, todos, com as nossas atitudes e nossa maneira de interagir com as pessoas, estamos ensinando algo sobre a sexualidade, mesmo que indiretamente. Com nosso jeito de ser e nossas atitudes estamos

ajudando (ou prejudicando) as crianças e os adolescentes que nos rodeiam a construírem seus valores, seu posicionamento pessoal e seus sentimentos acerca da sexualidade. (FIGUEIRÓ, 1999).

Partindo do princípio de que a Educação Sexual é inerente à educação do indivíduo como um todo, e tendo como referencial teórico norteador a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico Cultural, considero que cabe ao educador planejar e desenvolver atividades de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento intelectual e emocional do educando, em vez de aguardar passivamente um amadurecimento espontâneo e natural. Nesta concepção, o ato de ensinar, que abrange a transmissão dos conhecimentos e experiências acumulados historicamente, adquire fundamental importância e o educador é visto como aquele a quem cabe assegurar que a aprendizagem gire o desenvolvimento. (DUARTE, 1998).

Partindo, primeiramente, da conceituação básica dos termos sexualidade e afetividade, este artigo abordará os elementos necessários, na relação adulto-criança, para o desenvolvimento saudável da sexualidade e as condições básicas para a construção da autonomia moral da criança e do adolescente.

### **Sexualidade e afetividade: alguns fundamentos**

A sexualidade é elemento integrante de nossa identidade e envolve o amor, o prazer, o toque, o sexo, a afetividade, o carinho, os gestos, o respeito, a alegria de viver e o conjunto das normas culturais relacionadas à prática sexual. O sexo, por sua vez, diz respeito ao ato sexual em si. A sexualidade

[...] não pode ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma 'parte' do corpo. [...] É uma dimensão "essencialmente humana, cujas significações e vivências

são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais. (FIGUEIRÓ, 2001, p. 39)

Estas concepções são reforçadas e complementadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), cuja definição, estabelecida em 1975, aponta que:

A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas se tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações e portanto a saúde física e mental [...]. (PERES et al., [2000], p. 17)

Quando se conceitua a sexualidade como mais ampla do que o sexo em si, não significa que se possa ou se deva desdenhar a importância do sexo na vida das pessoas, pois, segundo Machado (1987): “Sexo é um modo de as pessoas se encontrarem e fazerem deste encontro um momento muito agradável e prazeroso, cheio de atos carinhosos e tornando as pessoas muito íntimas e ligadas entre si.” (p. 69)

Afetividade, por sua vez, diz respeito a um processo de interação com outra pessoa, onde ocorrem trocas positivas, demonstração de bem querer e valorização de si e do outro, de forma incondicional. Trata-se de uma interação mutuamente prazerosa e geradora de bem estar. Tendo como base a comunicação verbal e/ou não-verbal, pode envolver uma variedade de manifestações que vão desde simples toques, gestos amáveis e olhares afetuosos, até o contato físico, como abraços,

beijos, carinhos, mais, ou menos, íntimos. É um processo que possibilita lidar, saudavelmente, com a expressão das emoções e, ao mesmo tempo, fornece o alicerce para o desenvolvimento da capacidade de amar a si próprio e aos outros. Fornece o alicerce, também, para a alegria de viver.

O principal substrato da afetividade é o amor. E, como afirma Machado (1987), ao invés de constituir-se unicamente num sentimento, o amor é “[...] uma expressão daquilo que se sente. É um engajamento, um desinstalar-se de si próprio para perceber o outro, respeitando-o como ele é, sem dominações.” (p. 92)

Voltando à questão da desvalorização do sexo em relação à sexualidade, quero alertar para o cuidado que devem ter, os professores, no momento em que vão selecionar livros sobre o tema, seja para sua leitura, ou para leitura dos alunos, pois podemos encontrar publicações cujos autores, na ânsia de sobrevalorizar alguns elementos, como a afetividade e o amor, reduzem o sexo ao genitalismo e desconsideram a importância do prazer sexual, procurando, assim, atribuir à sexualidade um sentido unicamente espiritual. São autores que, geralmente, falam sobre o sexo de forma negativa, desmerecendo-o através da exaltação do amor e assumindo um posicionamento repressor, ditando regras sobre o que é certo e errado, pautados em valores religiosos, sem deixar a possibilidade de liberdade de posicionamento por parte do leitor. Nesta linha, podemos citar as obras dos padres Zanini (1997) e Pedrini (2003).

Em uma pesquisa recentemente desenvolvida, Primo (2005) analisou a obra do padre Pedrini e constatou que o mesmo considera o sexo como devendo ser, primordialmente, ligado à procriação, referindo-se à noção de pecado, quando trata de questões, como por exemplo, masturbação, sexo pré-matrimonial e homossexualidade. Certamente, uma obra que não serve à Educação Sexual emancipatória e, para comprovar isto, um detalhe interessante da pesquisa merece ser destacado: “No

capítulo sobre homossexualidade, que contém exatamente 26 páginas, padre Pedrini (2003) usou os termos: problema, grave desvio, vício e trauma, aproximadamente 144 vezes, demonstrando assim, o grau de aversão que tem pela homossexualidade.” (PRIMO, 2005, p. 49).

Foi a vinculação do sexo à procriação e à visão negativa – ora abominado como coisa suja e feia, ora exaltado como promiscuidade, luxúria – que fizeram com que o mesmo fosse regulado pela sociedade, para que ocorresse apenas entre pessoas com uniões legalizadas religiosa e oficialmente. O educador precisa, portanto, ter uma postura crítica diante desta distorção culturalmente construída em torno do sentido do sexo, buscando reconhecer seu verdadeiro lugar na vida dos seres humanos.

A Declaração denominada “Saúde sexual para o milênio”, aprovada e proclamada em Montreal, Canadá, em 15 de julho 2005, durante o XVII Congresso Mundial de Sexologia, afirma que “O prazer e a satisfação sexuais são componentes integrais do bem-estar e requerem serem [ser] reconhecidos e promovidos universalmente.” (ASSOCIAÇÃO, 2005, p. 2).

Na década de 90, segundo reportagem feita por Buchalla (2005, p.70), “A ciência mostra que a saúde física e psicológica depende mais da sexualidade do que se pensava” e a OMS incluiu o sexo na lista dos parâmetros utilizados para definir a qualidade de vida de uma pessoa. Fazendo referência a pesquisas nacionais de grande porte, a repórter afirma que

Oito de cada dez brasileiros (homens e mulheres) vítimas de problemas sexuais declaram que suas aflições afetam o trabalho, o convívio com os filhos, as relações sociais, o lazer. Sem contar, obviamente, o desgaste na relação com o parceiro. Os homens sentem-se menos homens. As mulheres, menos mulheres. (BUCHALLA, 2005, p. 75)

Embora muita informação sobre a vida sexual esteja sendo veiculada e, como a informação não basta e nem tampouco ela é sempre de boa qualidade, a necessidade de educar sexualmente as pessoas é, hoje, consenso entre a maioria dos profissionais da Educação.

### **Sexualidade, afetividade e Educação Sexual**

“Investir na educação sexual é investir no crescimento global do indivíduo e aprimorar as relações humanas.”

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Quando se pensa em Educação Sexual, a noção comum que se tem é a do ensino dos conhecimentos básicos da Anatomia e Fisiologia sexual humana e algumas temáticas específicas, como gravidez, parto, métodos contraceptivos, masturbação, namoro, DST etc. Os conhecimentos básicos são fundamentais, segundo apontam Barroso e Bruschini (1985), entre outros, porque através deles, o educando pode desfazer preconceitos e superar seus medos e preocupações. Todos os esclarecimentos neste terreno, segundo as mesmas autoras, contribuem para a “formação de uma auto-imagem aceitável.” (p. 23)

Porém, o ensino de todos esses conteúdos é apenas uma parte da tarefa, já que Educação Sexual é um processo mais complexo e vai além de preparar o indivíduo para que aprenda as informações que lhe possibilitem viver bem a sua sexualidade. Tem a ver, também, com a formação do cidadão como participante da construção de uma vivência mais digna da sexualidade, para todos, sendo capaz de ajudar a superar os preconceitos e os tabus, a combater a violência e a opressão sexual e a transformar os valores e as normas repressoras. Tem a ver com educar a pessoa por inteiro, enquanto ser aberto ao relacionamento e à

interação humanizadora com o outro. Educar sexualmente uma criança, um jovem, deve ter como meta maior a educação para a felicidade. É tarefa, não apenas da família, mas também da escola.

Investir na Educação Sexual implica em admitir que é um direito dos educandos conhecer sobre seu corpo, sua sexualidade, sobre a possibilidade, que pode estar em suas mãos, de construir relacionamentos significativos, marcados pelo amor (ou, simplesmente, pelo sentimento de bem querer) e pelo respeito. Este processo educativo deve ter como base o desenvolvimento dos sentimentos, da emoção, enfim, da afetividade.

Para falar a respeito da afetividade, quero iniciar refletindo sobre o desejo de contato, de carícias, que todo ser humano tem, desde que nasce, até o último dia de sua existência. Ser tocado é o mais potente meio de reconhecimento humano. Gestos, sorrisos, palavras e olhares positivos são também uma extensão do toque, uma forma diferenciada de dizer a alguém que o consideramos importante, que nos interessamos por ele.

Infelizmente, a maioria das pessoas, talvez, levadas pela rotina, esquece de praticar esta forma de interação que nutre a afetividade. Gomes (2000), em sua obra intitulada “A escola como espaço de prazer”, baseada em uma pesquisa em que observou e entrevistou professores e alunos adolescentes, afirma: “São poucos os professores que tocam, mesmo ‘bem rápido’, nos gestos de cumprimento, de consolo ou de brincadeira.” A grande maioria comentou que toca seus alunos, porém, “[...] as falas deles [professores] vêm demonstrar a pobreza tátil de sua relação com quase todos.” (p. 199) Os adolescentes disseram que quando são tocados pelos professores, isto se dá mais comumente nos ombros, nas mãos, nos cabelos e nas costas.

Muitos têm receio de afagar as pessoas, têm receio do abraço de corpo inteiro, tanto no meio escolar, quanto familiar. Principalmente na relação professor(a)-aluno(a), há os que se preocupam com o limite entre a carícia e o assédio; no entanto,

será o conjunto da relação como um todo, permeada pelo respeito mútuo, que irá deixar claro o caráter saudável do gesto.

Discorrer sobre o toque leva-nos diretamente a pensar também sobre a masturbação, por ser uma prática de tocar a si próprio, de poder sentir e experimentar as sensações que o corpo pode lhe propiciar. Quando o adulto tem esta concepção positiva e tranqüila, consegue agir com naturalidade ao ver uma criança masturbando-se. No caso, a título de ilustração, bastaria dizer que o que ela está fazendo não é errado, é bom, mas que deve ser feito num ambiente privativo e não na frente dos outros. Por muito tempo, a masturbação foi motivo de tabus, em que se dizia que se masturbar poderia provocar enfraquecimento físico e mental e, até levar à loucura. Sempre severamente proibida e punida, a masturbação hoje é reconhecida pelos estudiosos da sexualidade como um meio de conhecimento pessoal que, inclusive, se vivenciada sem repressões e culpa, pode contribuir para a saúde sexual.

De forma semelhante, o toque entre as crianças, durante os jogos infantis, através das brincadeiras “de papai e mamãe”, por exemplo, é importante para o conhecimento do seu corpo e do corpo do outro, em especial, do sexo oposto. Importante também para o conhecimento e a vivência das sensações que o corpo possibilita. Desde que praticado entre crianças de idade aproximada, o tocar-se mutuamente, seja entre crianças de sexo diferente, ou do mesmo sexo, é um comportamento saudável. O que pode trazer repercussões negativas para a formação sexual das crianças, na vida adulta, são as atitudes dos adultos quando presenciam as brincadeiras ou cenas. Quando acontece, nos banheiros das escolas, por exemplo, é essencial a atitude serena dos adultos e o encaminhamento das crianças para a volta às suas atividades de sala, sem escândalos e humilhações.

Os adultos preocupam-se quando a masturbação mútua, ou a troca de simples carícias, como o beijo, acontece entre crianças do



mesmo sexo, especialmente entre garotos, com o receio de que isto possa torná-los homossexuais; não é isto que determinará se a pessoa vai ser homossexual. Ser homossexual faz parte da identidade pessoal e é uma questão de sentimento e não de opção. E, assim como a heterossexualidade, a homossexualidade é multideterminada e entre os fatores que influenciam, em ambos os casos, estão, além da constituição física e genética, a “cultura, o relacionamento familiar e a história de vida de cada pessoa.” (FIGUEIRÓ, 2003, p. 16).

Como já afirmei, experiências positivas relacionadas à masturbação, seja consigo próprio ou com o outro, na infância e no período da pré-adolescência, podem ajudar a conhecer e gostar do próprio corpo, o que conduz à construção de uma auto-imagem positiva, conseqüentemente, de um desenvolvimento saudável. Da mesma forma, ajudar o educando, desde pequeno, a elaborar uma visão positiva do corpo, incluindo aí os órgãos genitais, é uma significativa contribuição que os educadores podem dar.

Rubem Alves (2004) chama a atenção para uma educação do corpo mais abrangente do que a que temos acompanhado até o momento, na rede escolar, ao afirmar que:

O curioso é que quando se fala em “educação física” a imagem que aparece é a de um atleta com *short*, camiseta e tênis, pronto para alguma atividade que envolva o uso de músculos. Mas os olhos, os ouvidos, a boca, o nariz, a pele são também parte do físico. Podem também ficar atrofiados como ficam atrofiados os músculos. O corpo atrofiado pela inércia e pelo acúmulo de gordura pode terminar em obesidade, diabetes, colesterol alto e infarto. Mas um corpo de sentidos atrofiados termina numa doença terrível chamada “tédio”. [...] (p. 50)

Fica clara a preocupação com o educar a sensibilidade e, quando falamos de afetividade e sexualidade, a capacidade de saber ouvir torna-se crucial. E a este respeito, assim esclarece o mesmo autor:

O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: “Se eu fosse você...” A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. (ALVES, 2004, p. 73)

É fundamental que eduquemos nossos alunos, tanto as garotas, quanto os garotos, para saber ouvir, pois isto os preparará para serem melhores amantes, amigos e companheiros. Enquanto educadores, por outro lado, é indiscutível a necessidade de aprimorarmos cotidianamente, em nós, esta sensibilidade. Especificamente, no trabalho de Educação Sexual, ao falar sobre os assuntos ligados à sexualidade, caberá ao educador mais ouvir que falar, pois é no ouvir que ele poderá oportunizar que os alunos expressem não só o que pensam, mas também o que sentem, o que os angustiam, o que os aflige...

Poderia discutir pormenorizadamente cada um dos sentidos, mas me deterei apenas em mais um deles, que é a capacidade de ver. Tanto podemos analisar sob o ângulo de educarmos nosso aluno para aprender a ver – ver com os olhos e o coração: a natureza, os fatos e as pessoas – quanto podemos pensar na capacidade do professor em ver seu aluno. Neste caso, citarei um belo exemplo de uma educadora que teve oportunidade de acompanhar.

Ela contou sobre um aluno que vinha frequentando terapia, aproximadamente, há um ano, e que apresentava dificuldades escolares devido a problemas de ordem psicológica. Percebendo que ele estava triste, perguntou se queria conversar. Ao lhe falar pessoalmente, o aluno disse que vinha sofrendo muito porque desconfiava ser homossexual. Assim, ela pôde constatar que seu aluno vinha vivenciando angústias, insegurança e medo. Quando lhe perguntou se falava sobre isto com a sua terapeuta, ele disse que não, pois com ela tratava apenas das questões das dificuldades de aprendizagem. A educadora, certamente, mostrou ter mais

abertura afetiva para o aluno como pessoa, que a própria terapeuta. (FIGUEIRÓ, 2005a, p. 133)

Por conseguir “ver com os olhos e o coração”, a educadora abriu espaço para o diálogo e para o trabalho com as emoções, o que pode, muito provavelmente, contribuir para a melhora no desempenho acadêmico do aluno.

Como parte da capacidade de ver, está a “capacidade de maravilhar-se”, e, para isto, é preciso reeducar o olhar. Saber ver a beleza em tudo onde ela está, desde o gesto de uma criança, o formato de uma fruta ou de uma planta, um por do sol... “São as crianças que vêem as coisas – porque elas as vêem sempre pela primeira vez com espanto, com assombro de que elas sejam do jeito como são. Os adultos, de tanto vê-las, já não vêem mais. As coisas – as mais maravilhosas – ficam banais. Ser adulto é ser cego.” (ALVES, 2004, p. 192).

Já dizia nossa poetisa paranaense, Helena Kolody: “Rezam meus olhos, quando contemplo a beleza”.

Ao tratar da afetividade, vimos até agora, a importância do toque, dos gestos afetuosos, da construção de uma imagem positiva do corpo, do aprimoramento dos sentidos, que consiste na educação da sensibilidade. Mais um elemento assaz importante em todo este processo diz respeito ao aprendizado da expressão das emoções. Precisamos nos dar conta de nossas emoções, reconhecê-las e, sobretudo, saber expressá-las. Segundo Seligman (2004), “A emoção positiva é importante, não somente pela sensação agradável que traz em si, como porque *causa* um relacionamento muito melhor com o mundo. O aumento da emoção positiva melhora a amizade, o amor, a saúde física e a realização.” (Grifo do autor, p.59).

Emoções positivas, como a alegria, a satisfação, a serenidade, a calma, o entusiasmo, o otimismo e a confiança, precisam ser vividas, alimentadas, pois “Quando estamos em um estado de espírito positivo, os outros gostam mais de nós, e a

amizade, o amor e a união têm mais probabilidade de se solidificarem. (p.51)

Para o sucesso de uma relação afetivo-sexual, seja entre casais de adolescentes, de adultos, e mesmo de idosos, a Psicologia já tem comprovado o quanto a capacidade de lidar com as emoções é imprescindível. Por isso, o processo educacional, seja na família, ou na escola, precisa voltar-se para elas. Quando se trata de emoções tidas como negativas, como é o caso, por exemplo, do medo, da raiva e da tristeza, é necessário sempre, reconhecê-las, admiti-las e lidar com elas para poder superá-las. Negá-las, ao contrário, só tem efeito prejudicial sobre o estado de espírito.

Como exemplo, no ensino da sexualidade, costumo narrar o caso de um professor de Biologia, que dizia não gostar de ensinar sobre menstruação, porque as garotas ficavam falando do nojo que sentiam... Do mesmo modo, um outro dizia que não gostava de falar sobre o parto normal, pois os alunos demonstravam ficar assustados. Ora, não se pode fazer com que o aluno esconda estes sentimentos, negando que os sente. Pelo contrário, se puder falar a respeito, tanto do nojo, quanto do medo e da vergonha, certamente, estes sentimentos, que são normais, poderão ser superados pelos alunos.

De forma semelhante, o professor, ao ensinar sobre sexualidade, pode vir a sentir medos, insegurança e vergonha e, se puder falar sobre estes sentimentos, em situação de grupos de estudos, com seus colegas, por exemplo, certamente conseguirá superá-los mais facilmente e assim avançar melhor em seu trabalho como educador.

Saber expressar quando gostamos de alguém ou admiramos algo em alguém, assim como saber expressar quando estamos felizes e quando estamos tristes ou zangados, requer aprendizado, modelo e apoio dos adultos. A capacidade de expressão de sentimentos, tanto os positivos, quanto os negativos,

há muitos anos, tem sido denominada de capacidade de afirmação ou assertividade, pelos psicólogos, tais como Fensterheim e Baer [1980?] e Smith [1980?]. Para a prática da assertividade, no entanto, alguns cuidados precisam ser tomados. No caso de falarmos para alguém que nos causou um aborrecimento, é interessante comentarmos sobre como nos sentimos, nos referindo apenas ao fato que nos aborreceu, sem ofender ou atacar a pessoa que nos causou o aborrecimento. Muito importante sempre, nas situações de expressão de sentimentos é a maneira de nos posicionarmos, o nosso comportamento não-verbal e o nosso tom de voz, que devem afastar-se o mais possível da postura agressiva.

Baseada em pesquisas com estudantes da rede pública paranaense, Camargo (2005) denuncia que grande número dos alunos tidos como problemáticos é vítima de falhas no sistema educacional brasileiro, relacionadas à não inclusão da emoção nos processos de aprendizagem.

A leitura do livro intitulado “O direito da criança ao respeito”, que tem como um dos autores o pediatra e grande educador Janusz Korczak, nos oferece indicativos claros e precisos de como assegurar que a relação professor-aluno coloque as emoções no centro do processo educativo, tendo como base o direito da criança ao respeito. (DALLARI; KORCZAK, 1986).

De maneira bastante complementar, a obra de Paulo Freire (2000b): “Professora sim tia não” é uma excelente leitura que nos conduz ao entendimento da importância da afetividade no processo educacional e na relação professor-aluno. Nela, o autor aponta como qualidades indispensáveis de professores e professoras progressistas, a humildade, a tolerância, a coragem e a alegria de viver, entre outras. Opto por analisar, brevemente, as duas primeiras.

Considero que a humildade tem a ver com a disposição em não querer colocar-se como superior ao aluno, e está relacionada

à atitude de respeito que devemos ter para com ele. E sobre a falta da humildade e do respeito, Dallari (1986) faz a seguinte denúncia:

O adulto que humilha uma criança revela seu mau caráter, sua maldade essencial, sua falta de consciência da condição humana. E quantas vezes uma criança é submetida a uma humilhação porque um adulto quer afirmar sua superioridade – e só afirma sua covardia – ou porque alguns querem divertir-se, externando seu senso de humor – e só externam sua boçalidade. Divertir-se com uma criança pode ser muito agradável e muito saudável para a própria criança, dando-lhe alegria, inspirando-lhe confiança e contribuindo para sua criatividade. Mas é absolutamente necessário que jamais a criança seja humilhada, para que o brinquedo não se converta em agressão. (p. 59-60)

A tolerância, por sua vez, está relacionada, entre outras coisas, com o respeito à diversidade. A criança tem o direito de ser como é, inclusive, de ser mais lenta, mais distraída, mais limitada física ou intelectualmente etc. A criança tem o direito de ser como ela é, mesmo dando sinais de que possa vir a ser homossexual, mesmo gostando de fazer as atividades ou as brincadeiras que são pertinentes, “culturalmente,” ao sexo oposto ao dela, o que nem sempre significa que será homossexual. A criança precisa ser amada pelo que é e não pelo que esperam que ela seja.

Sentir-se amada pelos pais, pelos professores e demais pessoas é importante, não apenas para o bem estar psicológico da criança, mas porque a ajuda a elevar sua auto-estima, o que por sua vez é a base do desenvolvimento psicológico sadio. Sentir-se amada tem, ainda, um efeito muito maior do que se possa imaginar: é um forte antídoto contra a possibilidade de vir a ser vítima de abuso sexual. Conforme aponta Ippolito (2003), as crianças sem amor, com baixa auto-estima, têm grande chance de vir a ser vítimas de abuso sexual.

É necessário, então, muita atenção a toda forma de

discriminação sofrida pelas crianças e adolescentes no espaço escolar. Paralelo a isto, é preciso ser trabalhada a formação ética com o conjunto dos alunos, para que os que são vistos pelos seus colegas como “diferentes” e aqueles que são rejeitados pelo grupo, por qualquer razão, deixem de ser excluídos social e afetivamente e assim possam ter elevada a sua auto-estima. (IPPOLITO, 2003).

Desde 2004, o Brasil vem envolvendo-se e conclamando os educadores, além de profissionais de outros setores, como, por exemplo, da Saúde, a comprometer-se com o Programa de Combate à Violência e à Discriminação a Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais (GLTB) e de Promoção da Cidadania Homossexual. (CONSELHO, 2004) Assim sendo, para construirmos o respeito à diversidade, precisamos contar com o envolvimento das escolas, pois é sabido que “[...] tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, insultos, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar de jovens GLBTT”. (BRASIL, 2005, p. 3).

É interessante sabermos que as siglas GLTB, GLBTT ou GLBT, bem como quaisquer outras variantes encontradas, foram todas substituídas pelo termo oficial: LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). A padronização desse novo termo<sup>3</sup> para se referir à diversidade sexual foi aprovada na 1ª Conferência Nacional LGBT, realizada de 5 a 8 de junho de 2008, em Brasília, e teve como propósitos valorizar as lésbicas no contexto da diversidade sexual e estar em consonância com o que já vem sendo usado em diversos países.

Não apenas alunos homossexuais são vítimas de insultos e discriminação nas escolas, mas também professores e professoras homossexuais, tanto por parte de seus colegas de trabalho, quanto

---

<sup>3</sup> Estes dados foram obtidos no site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/LGBT>. Acesso em 05 dez. de 2008.

de seus alunos. Cursos de capacitação para os professores são necessários e indicados para integrar o Programa supra referido, a fim de que eles estejam aptos a contribuir com a construção de padrões sociais de relacionamento pautados pelo respeito à diversidade sexual.

Finalmente, para alinhar as considerações que perpassam pelos temas: sexualidade, afetividade e Educação Sexual, temos que considerar a questão do desenvolvimento da autonomia moral, ou seja, do educar nossos alunos para tomarem decisões com responsabilidade e liberdade, a partir de uma visão crítica das normas culturais relacionadas à sexualidade. Eles precisam saber reconhecer quando uma norma é impositiva e cerceia sua liberdade; precisam saber identificar a repressão nas normas que impedem uma vivência saudável da sexualidade. Normas cerceadoras da liberdade são aquelas que ditam regras: “não pode fazer sexo, por isso, por aquilo...”; ou: “Faça sexo! Se você não fizer, você é careta!”

Para ajudar a formar alunos capazes de tomar decisões nas questões afetivo-sexuais, é necessário que os professores não se prendam a ditar regras, não passem a sua concepção de certo e errado, mas levem os alunos a pensar, a debater e a refletir, para que construam os seus próprios valores.

Os professores podem contar com muitas estratégias, como por exemplo: dramatização, debate sobre filmes, dinâmicas de grupo e leitura (acompanhada de discussão com os colegas, em sala) sobre obras de literatura e notícias de jornal que tenham relação com o mundo deles e com as problemáticas da adolescência. Se for lhes dada as chances para pensar, muitos perceberão, por si próprios, que a escolha [a decisão pelo momento da iniciação sexual] exige responsabilidade. (FIGUEIRÓ, 2005b, p. 2)

A educação deve ajudar o educando a compreender que pode e que precisa se auto-governar. No entanto, só uma



Educação Sexual aliada à uma formação ética e moral – na qual se eduque para a justiça, o respeito, a igualdade e o amor – irá preparar os adolescentes para a autonomia responsável. De forma complementar, todo trabalho de Educação Sexual necessita estar direcionado, também, para um trabalho formativo de reconstrução de relações igualitárias entre homens e mulheres e entre pessoas heterossexuais e homossexuais, a fim de garantir e dar sustância ao desenvolvimento de indivíduos sexual e afetivamente saudáveis.

### **Considerações finais**

“É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] É preciso ousar para dizer que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.”

Paulo Freire

Penso que, para muitos profissionais da Educação, as ideias desenvolvidas, neste texto, sobre o papel da afetividade no desenvolvimento do educando podem não se constituir em novidade; porém, embora conheçamos a maioria delas, não as aplicamos, seja por conta das dificuldades da vida cotidiana profissional, seja porque nem sempre estamos atentos às mesmas. “É a questão do óbvio inaplicado: saber e mesmo assim não fazer”, como afirma Ribeiro (1990, p. 1).

É preciso ressaltar que o desenvolvimento do ser humano dura toda a vida, indo até a velhice, quando se está sempre aberto a mudanças, ao crescimento pessoal, tanto intelectual, quanto afetivamente. Vários estudos recentes, tais como Pires (2003) e Salvatore (2000), comprovam que mesmo na velhice

podemos estar nos desenvolvendo no campo da sexualidade e da afetividade.

Todas as colocações que fiz no sentido de educar o homem do ponto de vista da afetividade, devem ter como foco, não apenas o desenvolvimento do homem enquanto ser individual e visando apenas relações em pequenos grupos, seja em família, seja na vida a dois, ou nos grupos de amizade, entre outros, mas deve ter, também, como meta maior, a construção de relações democráticas mais amplas. Goes (2001), embora considere esta meta utópica, assim propõe: “Precisamos construir um mundo novo de relações mais democráticas, justas e igualitárias em todas as esferas, para que o homem possa realizar-se como pessoa, grupo, sociedade nacional e mundial [...]” (p.35).

Quando somos, para os nossos alunos, modelo de pessoas que nos relacionamos afetivamente com nossos colegas de trabalho, com nossa família e com eles próprios, estamos lhes dando uma boa Educação Sexual. Pela vivência, pelo exemplo, estamos educando para o amor, exemplo que será seguido tanto quanto as crianças e os adolescentes nos admirarem e nos respeitarem como educadores.

A experiência com trabalho de formação de educadores sexuais tem me mostrado que, quando investem em Educação Sexual, os professores crescem como pessoas e como profissionais. Sobretudo, tornam-se mais amigos dos alunos, conseguem uma aproximação mais afetiva com eles e contribuem para que o relacionamento entre eles melhore. (FIGUEIRÓ, 2001).

Fazer da escola um ambiente alegre, segundo propõe Georges Snyders (apud FREIRE, 2000b), é um dos grandes desafios dos educadores comprometidos com a promoção humana. Assim, para finalizar este artigo, sugiro aos educadores que nos interroguemos, continuamente, sobre em que medida estamos contribuindo para a alegria na escola.

## Referências

ALVES, R. **O amor que acende a lua**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ASSOCIAÇÃO MUNDIAL PARA A SAÚDE SEXUAL. Saúde sexual para o milênio. In: CONGRESSO MUNDIAL DE SEXOLOGIA, 17., 2005, Montreal. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <figueiro@onda.com.br>. em 27 jul. 2005.

BARROSO, C. B.; BRUSCHINI, C. **Sexo e Juventude**: como discutir a sexualidade em casa e na escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação de profissionais da Educação para a Cidadania e a diversidade sexual. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2005.

BUCHALLA, A. P. O termômetro da vida sexual. **Veja**, São Paulo, ano 38, n.3, p.70-78, jan. 2005.

CAMARGO, D. de. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2005.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DALLARI, D. de A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. Tradução Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1986.

DALLARI, D. de A. Os direitos da criança. In: DALLARI, D. de A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. Tradução Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1986. p.21-65.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 44, p. 85-106, 1998.

FENSTERHEIM, H.; BAER, J. **Não diga sim quando quer dizer não**: aprenda a se impor e veja como toda sua vida mudará. Tradução de Thomaz Scott Newlands Neto. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, [1980?]

FIGUEIRÓ, M. N. D. O psicólogo e a Educação Sexual. **Terra e Cultura**, Londrina, ano 23, n.40, p. 131 - 140, jan./jul.2005a.

\_\_\_\_\_. Iniciação sexual precoce: uma saída. **Folha de Londrina**, Londrina, 14 ago. 2005b. Espaço Aberto, p. 2.

\_\_\_\_\_. Homossexualidade: Contra o preconceito, alguns esclarecimentos. **Jornal Terra Vermelha**, Londrina, ano 4, n° 47, p. 16 - 17, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. 2001. 313p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual no dia a dia**: 1ª coletânea. Londrina: [s.n.], 1999.

FREIRE, P. Memória: Paulo Freire. **Teoria & Debate**, n.17, jan./mar. 1992. Entrevista concedida a Mario Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/td17/td17-memoria.htm>. Acesso em: 05 dez. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000b.

GOES, T. do C. N. Educação para o futuro: Unesco e Rogers. **Máthesis**: Revista de Educação, Jandaia do Sul, v.2, n.2, p.9 - 36, jul./dez. 2001.

GOMES, I. R. de L. **A escola como espaço de prazer**. São Paulo: Summus, 2000.

IPPOLITO, R. (Org.) **Guia Escolar**: Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

MACHADO, J. C. F. **Sexo com liberdade**. São Paulo: Vozes, 1987.

PEDRINI, A. J. **Jovens**: formação afetiva e sexual. Campinas: Raboni, 2003.

PERES, C. A.; BESSA, C.; GONÇALVES, E. M. V; CASTRO E SILVA, R. de; PAIVA, V. **Fala educadora! Educador!** São Paulo: Laboratório Organon, [2000].

PIRES, R. C. C. de A. **De um corpo que se finda a um corpo que se faz**: um estudo sobre a sexualidade feminina na velhice. 2003. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

PRIMO, M. A. **A Educação Sexual presente em publicação de enfoque religioso:** análise de uma obra. 2005. 75p. Monografia (Especialização em Psicologia Aplicada à Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação Sexual além da informação.** São Paulo: EPU, 1990.

SALVATORE, C. **A idade dos sentimentos:** amor e sexualidade após os sessenta anos. Tradução de Antonio Angonese. Bauru: São Paulo: EDUSC, 2000.

SELIGMAN, M. **Felicidade autêntica:** Usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Tradução de Neuza Capelo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SMITH, M. J. **Quando digo não, me sinto culpado:** como aumentar sua capacidade de afirmação. Tradução de Ebréia de Castro Alves. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ZANINI, O. **Como viver a sexualidade.** 6.ed. São Paulo: Loyola, 1997.