

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR:
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS À SALA DE AULA**

ELIANE GONÇALVES

GOIÂNIA

1998

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR:
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS À SALA DE AULA**

ELIANE GONÇALVES

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Escolar Brasileira junto à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Goiás sob a orientação da Dra Maria Hermínia Marques da Silva Domingues

GOIÂNIA

1998

COMISSÃO JULGADORA

Guilherme Lopes Lourenço

Mitzy Augusto Pereira

Alfonso Lourenço

Para Chica e Tião

AGRADECIMENTOS

À MARIA HERMÍNIA MARQUES DA SILVA DOMINGUES, orientadora sempre presente;

Às profissionais e amigas do Grupo Transas do Corpo : LENISE SANTANA BORGES, KEMLE SEMERENE COSTA, GELVA M.COSTA, JOANA PLAZA PINTO, RURANY ESTER SILVA por esses anos fecundos na arte de navegar fronteiras...;

Às/os professoras/es ANITA C. A. RESENDE, MARÍLIA GOUVEA MIRANDA, JOSÉ N. HECK e PACO ORTEGA por suas escutas e contribuições;

Às Coordenadoras do Projeto Brasil/SME, GISLENE SOUZA DE SÁ AZEVEDO, MARIA JOSÉ DO NASCIMENTO, TEREZINHA GODOY e equipe pelas informações fornecidas com paciência e generosidade;

Ao Centro de Documentação do Grupo Transas do Corpo, em especial à ANDRÉIA DE PAULA SILVA, por atender-me com alegria em momentos de grande correria...;

A todas as pessoas que contribuíram, ao longo da jornada..., em especial: LENISE BORGES, ALBINÉIAR PLAZA, IRENE PLAZA, JOÃO BERTOLINO, ELIANE S. SANTOS, ALFREDO VEIGA-NETO, GUACIRA LOPES LOURO.

ÀS PESSOAS QUERIDAS DA MINHA FAMÍLIA, porque sempre acreditaram no meu trabalho e não pouparam incentivos sinceros;

AOS/Às COLEGAS DA DIVISÃO DE SAÚDE DA MULHER, CRIANÇA E ADOLESCENTE DA SES/GO, por muitos anos de convivência fraterna e projetos compartilhados com alegria;

AOS/Às PROFESSORES/AS, FUNCIONÁRIAS E COLEGAS DO MEEB/FE/UGF E À CAPES, pelo apoio.

E um agradecimento mais que especial a TODOS/AS OS/AS PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS que participaram da pesquisa e às PROFESSORAS ENTREVISTADAS, pela importância fundamental de suas falas.

RESUMO

O presente trabalho aborda a educação sexual em contexto escolar a partir de duas experiências de formação de professores/as das redes estadual e municipal, ocorridas em Goiânia, no período de 1993-1995. Trata-se de um estudo descritivo-avaliativo, cujos dados foram coletados através de documentos, questionário e entrevista, que visa articular as opiniões daqueles/as que fizeram ou não os cursos de formação, no contexto analítico da teoria da Construção Social da Sexualidade. A educação sexual na escola é aprovada por 96,2% dos/as educadores/as pesquisados/as, sendo a inserção no currículo a partir das primeiras séries do ensino fundamental, a forma considerada mais adequada. Entretanto, 82,4% ainda consideram que os/as professores/as não estão preparados/as para esta função, o que os/as leva a admitir que as universidades e secretarias de educação deveriam oferecer formação continuada nesta temática específica da sexualidade. Alguns temas ainda são considerados difíceis de abordar tais como o abuso sexual, a homossexualidade e o aborto, enquanto que aqueles relacionados aos aspectos biológicos da sexualidade são tidos como fáceis de trabalhar com os alunos. O estudo nos permite considerar que a educação sexual, apesar de estar sendo viabilizada em algumas escolas, ainda é alvo de muitas contradições e encontra-se em precárias condições de desenvolvimento no espaço escolar. Poucos profissionais capacitados, carência de recursos materiais, ausência de apoio institucional efetivo, figuram entre os obstáculos existentes à sua inclusão no cotidiano escolar.

ABSTRACT

The present study approaches sex education based on two training programs offered to teachers of public schools in the city of Goiânia during the period of 1993-95. It is a descriptive and evaluative study which data was collected from documents, questionnaire and interview, that aims to analyze the opinions of the teachers who have and those who have not received training in the analytical context of the Theory of Social Construction of Sexuality. Sex Education has been approved by 96,2% of the participants and its insertion in the curriculum at the beginning levels of education is considered the more adequate alternative. On the other hand, 82,4% of the teachers consider themselves not well prepared to give sex education. Thus, they feel that universities and educational secretariats should provide them with continuous training in the specific matters of sexuality . Some sexual subjects are still considered difficult to discuss in classrooms, such as: sexual abuse, homosexuality and abortion while those related to biological aspects of sexuality are taken as easy to teach to the students. The study allows us to consider that although sex education programs have been implemented in some schools, the effectiveness of these programs is not satisfactory and they are also a target of contradictions. The lack of trained professionals, materials resources and also institutional support, figure as obstacles for its inclusion in the school routine.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

- 1 Primeiras palavras09
- 2 O caminho da pesquisa14

CAPÍTULO I

- A EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR19

CAPÍTULO II

- DA(S) SEXUALIDADE(S) - OBJETO INESGOTÁVEL?.....41

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO SEXUAL EM GOIÂNIA - UMA LEITURA POSSÍVEL

- 1 As experiências desenvolvidas76
 - 1. 1 Projeto Brasil76
 - 1. 2 Projeto Educação Sexual Não Sexista : um estudo para a alegria de viver - Grupo Transas do Corpo84
- 2 Um olhar sobre os sujeitos pesquisados91
- 3 Educação Sexual: da formação do/a professor/a à sala de aula - elementos para discussão94

CAPÍTULO IV

- "O COMEÇO DO FIM OU O FIM DO COMEÇO" - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....158

- ANEXOS.....167

- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS182

INTRODUÇÃO

1 Primeiras palavras

Escolher um objeto de pesquisa é fazê-lo através da subjetividade. Desde Weber (1992) que a objetividade enquanto postura de neutralidade frente ao objeto, pelo menos nas ciências humanas, tem sido continuamente interrogada. Para Weber, o que é possível - e desejável - é um afastamento criterioso entre o sujeito que investiga e o objeto de sua escolha, mediante a adoção de um método adequadamente controlado. Não há "acazos" ou "objetividade" científica pura, senão coisas carregadas de sentido para aquele que escolhe. Portanto, a escolha do tema educação sexual está repleta de sentido e indissociavelmente conectada à minha história de vida.

Desde 1985 venho trabalhando com educação sexual do ponto de vista da capacitação de profissionais, tanto da área da saúde como da educação, em conjunto com a equipe do Grupo Transas do Corpo¹, organização não governamental da qual faço parte, e cujo projeto de educação sexual desenvolvido na rede estadual de ensino, faz parte da presente pesquisa. Mas seria inexato circunscrever meu interesse pelo tema a partir da minha vida profissional apenas. Buscar, todavia, no curso dos acontecimentos, quando tudo se originou, seria ainda uma imprecisão. Onde e quando tudo começa? O que me

¹ O Grupo Transas do Corpo é uma organização não governamental, entidade civil, sem fins lucrativos, cujo eixo de atuação está centrado sobre as questões de gênero no contexto do corpo e da sexualidade. Foi fundado em 1987 e, desde então, tem se ocupado em ministrar cursos de capacitação para educadores, além de atuar no âmbito do Movimento Feminista.

parece mais conveniente é ressaltar que, nos últimos doze anos, as leituras, os trabalhos sobre sexualidade e os estudos feministas têm se constituído em objetos de grande importância para mim. Assim, a partir de uma perspectiva empírica e teórica, mas não acadêmica, percebi como necessário um certo ordenamento das perguntas e, de certo modo e até onde isso é possível, sistematizar os conhecimentos. A escolha do mestrado se deu com essa intencionalidade.

Não saberia dizer, ao certo, o que move cada pessoa quando vai trabalhar com o tema da sexualidade. Talvez por vontade de saber ou movidos pela ânsia do verdadeiro, como nos diria Foucault (1985a; 1996); talvez por altruísmo- vontade de ajudar - ou talvez, para apaziguar inquietações interiores, quando não para torná-las ainda mais inquietantes. É certo que um bom número de pessoas se decide a enfrentar o dilema da educação sexual sem ter tempo de se perguntar todos os *porquês*, pois são movidas, forjadas pela tormenta de interrogações e situações cotidianas trazidas pelos filhos, alunos, pacientes e pela mídia. O fato é que ninguém escapa a esse enfrentamento; nenhum de nós poderia ser indiferente às questões que a sexualidade nos coloca.

Apesar do aumento da produção teórica, a partir dos anos 80, verificada por Figueiró (1996), a educação sexual permanece, ainda, um tema desprestigiado, quase marginal para a academia. No entanto, por que no dia-a-dia da escola ela é tão importante? Por que aparece com tanta insistência e com tanta vitalidade num meio que procura dela escapular? Por que as autoridades de ensino são tão reservadas e amedrontadas no tocante a esta temática tão presente na educação? Por que escapa à universidade, e também às demais

instituições formadoras de educadores, um tema tão salutar com o qual os profissionais terão de lidar algum dia? Por que o educador fica em situação desconfortável não sabendo o que responder? Por que ele próprio não teve formação para abarcar esta temática? Que *locus* privilegiado é esse do saber sobre o sexo? Que campo de batalha das “verdades” é esse o da educação sexual?

O esforço empreendido no âmbito acadêmico, sobretudo nas duas últimas décadas, para lançar mais luzes sobre este que é um tema já explorado nos livros paradidáticos, revelam que o assunto pode estar ganhando algum espaço. Algumas dissertações e teses vêm buscando analisar experiências realizadas em contexto escolar, em serviços de saúde, em instituições comunitárias (ANPEd, 1997); algumas buscando recuar na História para encontrar os liames entre sexualidade e educação; todas elas, de alguma maneira, cumprindo o papel de abrir caminhos. Investida do interesse que me move, sinto estar fazendo o mesmo. Certamente que com uma dissertação de mestrado não será possível responder a todas as indagações. Entretanto, há o desejo de penetrar um pouco mais profundamente neste campo repleto de sentidos e descortinar parcela de sua ampla significação e, no mínimo, contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre temas relevantes em educação.

Tenho observado, durante todos esses anos, que a educação sexual tem se constituído em um campo de práticas pedagógicas cujo desenvolvimento se encontra em estreita dependência do que propõem grupos organizados ou pessoas, individualmente. Mesmo considerando aquelas experiências desenvolvidas em instituições públicas, percebemos que se encontram, de

alguma maneira, vinculadas a projetos que são apresentados e/ou coordenados por pessoas “de fora” das instituições. A fragilidade do Estado em oferecer políticas públicas que acolham propostas como a educação sexual na escola tem sido característica em nosso País. A descontinuidade das iniciativas isoladas de alguns governos e instituições revela que ainda não ultrapassamos, como afirmava Rosemberg (1985), há mais de uma década, o debate sobre se a educação sexual deve ou não fazer parte do currículo escolar.

Esse traço comum a quase todas as experiências conhecidas e descritas nas últimas décadas também se repete em Goiânia que, à semelhança de outras capitais brasileiras, ainda não possui uma política que ofereça educação sexual a todos os/as alunos/as da rede, apesar de algumas iniciativas isoladas a respeito. A marca da descontinuidade e a falta de apoio institucional figuram entre os problemas enfrentados por tais iniciativas. O presente trabalho pretende contribuir para a análise da educação sexual em contexto escolar a partir das experiências de capacitação de professores/as da rede pública estadual e municipal, oferecidas em Goiânia, buscando compreender em que medida estas experiências se aproximam das opiniões referidas por professores/as que receberam ou não capacitação específica em educação sexual.

Creio serem necessárias algumas palavras sobre o referencial teórico que norteia este trabalho. Durante dez anos *A História da Sexualidade* de Michel Foucault (1984;1985a;1985b) permaneceu guardada na minha estante como que à espera de um momento oportuno para lê-la. Já aluna do mestrado fui convidada a dar algumas aulas em um dos cursos de extensão em educação sexual que o Grupo Transas do Corpo estava ministrando na Faculdade de Educação - UFG.

Vi-me na urgência de preparar algo exatamente sob o ponto de vista de uma história da sexualidade. Assim, Foucault “caiu” nas minhas mãos e inundou minha mente, acordando-me de um longo sono...Percebi que havia lido o primeiro volume “*A Vontade de Saber*” pelas marcas do texto sublinhado. Não o teria compreendido bem àquela época? Talvez. O certo é que já não me lembrava da força das palavras nem da impetuosidade e elegância das mesmas. Foucault enfim me chegava para além das citações vindas de outros. Não sei se compreendi bem suas palavras; elas me causaram uma enorme perturbação. Sou-lhe, por isso, eternamente devedora. Arrisco dizer que o tomo como principal referência teórica nesta dissertação, que discute a sexualidade como objeto de inesgotáveis práticas discursivas. E sabedora que sou dos riscos que corro, busquei valer-me de outros pensadores e teóricos aparentados ou afinados, em alguma medida com o, se é que se pode chamar assim, legado foucaultiano. As noções que pretendo discutir se ancoram na Teoria da Construção Social da Sexualidade.

Não há em Foucault propriamente um método que possa ser seguido à risca e linearmente; há rumos e possibilidades. Ele desconcerta mais pelas perguntas que é capaz de provocar que pelas respostas que possa oferecer. Nesse sentido, é muito instigante trabalhar com este autor. Se Foucault é aproveitado em sua perspectiva analítica ter-se-á o que Veiga-Neto (1996a, p. 41) chamou de aplicação edificante do pensamento do autor à esfera da educação:

Fazer uma aplicação edificante significa, então, tomar Foucault como o inspirador de uma perspectiva analítica (...) não como um catecismo metodológico ou epistemológico, mas tomá-lo como sugestão, como horizonte aberto de possibilidades.

E, como podemos ver, nas palavras de Eribon (1996, p. 144), o método é o caminho depois de percorrido: ***é apenas depois que o percurso foi feito que se pode estabelecer verdadeiramente o itinerário que foi seguido.***

2 O caminho da pesquisa

O estudo aqui desenvolvido pode ser caracterizado como do tipo descritivo/avaliativo que busca analisar, através de diferentes fontes, a trajetória de duas experiências de formação de professores/as em educação sexual realizadas em Goiânia e de como a educação sexual na escola é vista por aqueles/as que fizeram ou não os cursos de formação. Neste sentido, o presente trabalho se propõe a estudar a educação sexual em contexto escolar, buscando descrever e analisar as experiências que foram desenvolvidas pelo Grupo Transas do Corpo, no período de 1993-1995 e pela Secretaria Municipal de Educação - SME/GTPOS², no período de 1994-1995.

Alves (1991) argumenta que, ao se trabalhar com realidades

² GTPOS - Grupo de Trabalho de Pesquisa em Orientação Sexual - é também uma organização não governamental, situada em São Paulo, responsável pelo desenvolvimento, em parceria com secretarias municipais de educação de seis cidades brasileiras (entre as quais, Goiânia), de projetos de orientação sexual no período supra citado.

conhecidas, é recomendável utilizar um instrumento estruturado, o que reduz os riscos de uma eventual perda de tempo e dá mais segurança ao pesquisador iniciante. Partindo deste pressuposto, definiu-se pela utilização de um questionário com predomínio de questões fechadas (anexo 2). Sua utilização possibilitou a caracterização dos sujeitos pesquisados e permitiu a obtenção de opiniões a respeito da temática da educação sexual na escola. O instrumento foi submetido à apreciação de duas juízas e testado com seis professoras da rede pública.

As escolas nas quais o questionário foi aplicado foram selecionadas a partir do local de atuação dos/as professores/as que haviam feito a capacitação fornecida pelas duas instituições. Os critérios de seleção das sete escolas estaduais e das dez³ municipais foram os seguintes: ter algum/a professor/a capacitado/a por um dos cursos, em atividade ou não; ter a segunda fase do primeiro grau e ter os turnos matutino e/ou vespertino (isso porque ambas as propostas definiram como público prioritário alunos/as dos turnos diurnos).

A aplicação do questionário ocorreu no período de 18 de agosto a 26 de setembro de 1997, em ambas as redes, precedido sempre de agendamento prévio. Nesta atividade contou-se com a participação de uma auxiliar de pesquisa devidamente preparada.

A forma de aplicação foi a mesma para todas as escolas. Primeiramente agendava-se a ida à escola explicando os motivos da pesquisa e os detalhes da visita. Ao chegar à escola, o primeiro contato era feito

³ Originalmente foram selecionadas 11 escolas, mas uma delas foi excluída porque não houve condições para realizar a reunião com os/as professores/as.

junto à direção oferecendo-se explicações acerca dos procedimentos e objetivos da pesquisa. O horário escolhido para contato com os/as professores/as foi o do recreio, momento em que o questionários lhes foi entregue. Os questionários destinados às/aos professores/as ausentes foram entregues às coordenadoras de turno ou pedagógica para posterior repasse. Os questionários foram recolhidos posteriormente em retorno agendado junto à escola.

O Quadro 1 apresenta a distribuição de questionários conforme a quantidade entregue, devolvida, excluída e aproveitada.

QUADRO 1
Distribuição dos questionários, por escolas. Goiânia, 1997.

Escolas/ Questionários	Entregues	Devolvidos	Excluídos	Total aproveitados
E.E. Chico Mendes	12	10	02	08
E.E. Criméia Oeste	19	02		02
E.E. José Carlos de Almeida	37	09	02	07
E.E. Joaquim Carvalho	21	08	01	07
E.E. Lyceu de Goiânia	40	20	09	110
E.E. Palmito	24	19	03	16
E.E. Vila Moraes	14	07		07
Subtotal Estado	167	65	17	58
E.M. Amâncio Seixo de Brito	10	04		04
E.M. Bárbara de Moraes	14	08		08
E.M. Eng. Antônio Félix	15	08		08
E.M. Itamar Martins	09	07		07
E.M. João Brás	10	06		06
E.M. Laurísio Pedro Rasmussem	09	06		06
E.M. M. Ribas Júnior	11	04		04
E.M. Marília Carneiro	23	16		16
E.M. Pedro Xavier Rebelo	21	10		10
E.M. Silene de Andrade	12	04		04
Subtotal Município	134	73	0	73
Total Geral (E + M)	301	138	17*	131

* Os 17 (dezesete) questionários excluídos foram respondidos por professores/as de primeira fase e segundo grau, ou entregues em branco. Do total de questionários entregues, houve retorno de 34,7% das escolas estaduais e de 54,4% do município. O total aproveitado em relação ao total entregue foi de 43,5%.

Com o objetivo de avaliar os cursos oferecidos e a experiência profissional da educadora (ou orientadora) sexual, após a aplicação do questionário foram entrevistadas professoras que atendessem aos seguintes critérios: ter feito as duas capacitações; ter começado as atividades e interrompido antes do projeto terminar; ter realizado a experiência até o fim ou ainda estar realizando até o momento da pesquisa; ter se tornado multiplicadora; ser oriunda de escola que apresentou devolução elevada de questionários (mais de 50%). Com base nestes critérios foram escolhidas seis professoras de escolas diferentes, três municipais e três estaduais, sendo uma das professoras pertencente às duas redes.

Além da entrevista e do questionário, foram analisados documentos de ambos os projetos, os quais foram complementados por entrevistas realizadas junto às coordenadoras do Projeto Brasil⁴. As fontes documentais utilizadas se compõem de projetos originais; relatórios de desenvolvimento e avaliação; ofícios e material de divulgação obtidos junto aos projetos.

Os dados obtidos através do questionário, da entrevista e dos documentos foram analisados de maneira integrada. Os dados do questionário foram tabulados, as entrevistas transcritas e os documentos submetidos a uma análise descritiva. A leitura deste conjunto permitiu descrever a realidade estudada.

Esta dissertação apresenta-se estruturada da seguinte maneira: o **Capítulo I Educação sexual em contexto escolar** é dedicado à discussão da

⁴ As entrevistas com coordenadoras que acompanharam o Projeto Brasil no início, e também com as atuais, proporcionaram maior equilíbrio de informações, uma vez que a autora deste trabalho esteve, pessoalmente, envolvida com o Projeto do Grupo Transas do Corpo.

história da educação sexual em contexto escolar, no Brasil, procurando situá-la no âmbito dos discursos que maior influência têm exercido na orientação de suas práticas. O Capítulo II **Da(s) sexualidade(s) – objeto inesgotável?** apresenta uma abordagem da sexualidade localizando-a nos marcos da Teoria da Construção Social, enfatizando aspectos da produção da subjetividade, da diversidade sexual e buscando pontes de contato entre produções discursivas e educação sexual. O capítulo III **Educação sexual em Goiânia – uma leitura possível** apresenta uma leitura da educação sexual em Goiânia, a partir da descrição das experiências, da descrição e análise dos dados. O capítulo IV **O começo do fim ou o fim do começo** é dedicado às reflexões finais.

Ao fim e ao cabo, haverá sempre a mesma indagação: quais são os limites e possibilidades de uma tal coisa chamada educação sexual na escola? Que as reflexões aqui contidas possam, pelo menos, instigar outras pessoas a pensar sobre isso.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Pela enésima vez o Brasil redescobre a educação sexual...

Carmem da Silva

Falar no que se convencionou chamar de educação sexual parece nos remeter a um terreno escorregadio de formulações diversas, de silêncios e esquivas e de discursos carregados de intenções nem sempre compatíveis entre si. No Brasil, ela vem sendo debatida no interior da sociedade civil bem mais que nos espaços governamentais e tem sido, continuamente, reivindicada por estudantes, educadores e por segmentos organizados como o movimento feminista que, historicamente, mais ênfase tem colocado nesta temática.

O processo de democratização que ganhou força no início dos anos oitenta proporcionou a retomada dos movimentos sociais e a reorganização de setores silenciados durante a ditadura militar. O fim da censura permitiu vir à tona discussões antes mantidas no espaço da clandestinidade. A luta pelos direitos humanos fez ressurgir o tema da desigualdade social e, neste contexto, vozes de diferentes minorias sociais se fizeram emergir: mulheres, crianças e adolescentes, índios, homossexuais, negros, deficientes físicos, entre outras. Em que pese todas estas *questões* terem sido consideradas, no início, como divisionistas para a esquerda organizada - o que gerou a controvertida dicotomia entre luta geral *versus* luta específica - aos poucos foram ganhando importância e sendo

incorporadas por certos setores da sociedade. Alguns sindicatos, partidos políticos, associações, movimentos populares de saúde são alguns exemplos de atores sociais que incorporaram a reivindicação por educação sexual na escola, passando a defendê-la publicamente em suas bandeiras de luta.

O debate sobre educação sexual foi recolocado pelas feministas⁵ em *slogans* tais como “o prazer é revolucionário”, “o nosso corpo nos pertence”, “o privado é político” denunciando situações de exclusão e opressão específicas vividas pelas mulheres de todas as classes sociais. O direito à informação e ao conhecimento do próprio corpo apareciam como estratégias para as lutas por saúde e cidadania. A educação sexual na escola é defendida, então, por feministas que pleiteiam uma educação não sexista e livre dos estereótipos tradicionais nas representações de homens e mulheres no livro didático. No campo literário, algumas publicações sobre educação sexual datadas desta época evidenciam a presença do pensamento feminista e se constituem, ainda hoje, em referência para diversos educadores. São exemplos destas publicações os livros ***Educação Sexual Na Escola***, de Maria José Werebe (1977); ***Sexo e juventude***, de Carmem Barroso e Cristina Bruschini (1985); ***Conversando sobre sexo***, de Marta Suplicy (1987), ***Educação Sexual - uma proposta, um desafio***, de Maria Amélia Goldberg (1988), entre outros.

É de todos conhecida a falta de abordagens em sexualidade humana nos cursos de graduação da maioria das universidades brasileiras. Quando existe, o tema costuma fazer parte de cursos de extensão e programas de pós-

⁵ As referências ao feminismo não pretendem tomá-lo como um movimento homogêneo. Para efeito de compreensão deve ser considerado, em todos os seus matizes, como um movimento que tem na luta contra as desigualdades sociais de gênero o seu eixo comum.

graduação, geralmente restritos a alguns departamentos e programas especiais como os de estudos de gênero criados em algumas universidades, a partir do final dos anos 80.

Além da oferta de cursos de “formação” que tentam preencher esta lacuna deixada pelas instituições acadêmicas, também é grande o volume de publicações que pretendem oferecer soluções fáceis para situações complexas. O mercado está repleto de livros destinados a ensinar como desenvolver programas de educação sexual na escola. Quase sempre o/a professor/a espera encontrar neles as respostas para os seus dilemas e poder, então, enfrentar as questões colocadas pelos alunos.

Figueiró (1995), ao realizar o estado da arte da educação sexual⁶ no Brasil entre 1980 e 1993, buscou analisar a produção científica sobre o tema e mapear as abordagens que se faziam predominantes. A autora identifica existência de quatro tendências ou linhas de pensamento predominantes nos discursos sobre educação sexual: 1) abordagem religiosa católica e protestante, ambas subdivididas em tradicional e libertadora; 2) abordagem médica; 3) abordagem pedagógica e 4) abordagem política. Com base no estudo de Figueiró, e complementado por outras fontes, podemos tecer algumas considerações sobre as referidas abordagens. Ainda consideraremos, do ponto de vista das possibilidades de conceituação do que entendemos por educação sexual, aquela oferecida por Figueiró (1996, p. 51), qual seja:

⁶ A autora realizou sua pesquisa no âmbito das publicações acadêmicas (teses, dissertações, livros e artigos apresentados em eventos) na área das ciências humanas, mais especificamente na Educação.

toda ação ensino/aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual.

Na **abordagem religiosa**, o trabalho de Figueiró se concentrou sobre obras de orientação cristã. A tradição cristã foi marcada, até meados do século atual, por uma percepção extremamente negativa da sexualidade humana. Machado (1995, p. 11) descreve-nos os três pontos fundamentais desta tradição: 1) a condenação do desejo e do prazer sexuais; 2) a vinculação do exercício da sexualidade com a procriação e 3) a inferioridade imputada às mulheres em relação aos homens e expressa na ênfase do seu papel procriativo. Mesmo considerando algumas mudanças forjadas pelos novos padrões culturais de nossa época, é a partir destes eixos fundamentais que as vertentes religiosas definirão sua ética em relação ao comportamento sexual.

O sentido das abordagens religiosas tradicionais é a formação do cristão e o sexo é vinculado ao amor pelo parceiro, ao casamento e à procriação. No catolicismo isso se dá através da obediência às normas religiosas oficiais. No caso do protestantismo, através da submissão às mensagens bíblicas (Figueiró, 1996). Apesar de manter certa fidelidade aos princípios doutrinários, as abordagens liberadoras admitem que a educação sexual possa ser um instrumento de questionamento e transformação social, aceitando a possibilidade do sujeito ser responsável por suas escolhas. Porque partem de uma perspectiva mais histórica, as abordagens liberadoras admitem que existe uma incoerência

entre a doutrina e a realidade vivida pelos cristãos, o que lhes permite criticar e rever certos princípios.

Em seu trabalho *Corpo e moralidade sexual em grupos religiosos*, Machado (1996) compara o comportamento de católicos carismáticos e pentecostais no Rio de Janeiro, frente à sexualidade e à reprodução. Uma das constatações da autora diz respeito à falta de orientação recebida na família por parte dos entrevistados. Mesmo entre os mais jovens e escolarizados, amigos e companheiros de escola são apontados como os responsáveis pela transmissão das informações básicas sobre a menstruação, masturbação, relações sexuais e métodos contraceptivos. Uma das consequências da falta de orientação apontadas por algumas entrevistadas é a dificuldade que encontram no exercício da sexualidade.

A pesquisa de Machado revela que os grupos pentecostais apresentaram um padrão mais rígido quanto à obediência aos princípios da doutrina. Entretanto, mostraram-se mais à vontade com a educação sexual, ainda que restritiva, que os féis católicos. A educação sexual, quando acontece, é dirigida aos casais e é ministrada pelo pastor e/ou sua esposa. Os evangélicos, segundo a autora, costumam valorizar a sexualidade entre os cônjuges, reconhecendo sua importância na formação do vínculo matrimonial. Posição que difere um pouco da tradição católica que, por reiteradas encíclicas papais, vem condenando o sexo fora da esfera reprodutiva, além, é claro, da condenação à contracepção, ao aborto e à masturbação.

Sobre a educação sexual dos filhos, conforme relata Machado (1995, p. 17), os evangélicos convertidos que lamentaram a falta de orientação sobre sexo, demonstram agora uma maior preocupação, onde educar significa

estabelecer as regras de comportamentos e responder às perguntas formuladas pelos jovens. Se eles não questionarem, os pais não tocam nas questões relativas à sexualidade.

Segundo Rosemberg (1985), durante muito tempo a Igreja Católica foi, no Brasil, uma instituição poderosa em frear qualquer iniciativa em prol da educação sexual. Por ocupar posição de destaque na educação nacional e por sua posição oficial repressiva em matéria de sexo, acabou tornando-se uma aliada ferrenha do autoritarismo político verificado a partir dos anos sessenta. Entretanto, a coexistência de posições e facções distintas entre católicos adotadas após o Concílio Vaticano II, entre os anos de 1962-1965, promoveram iniciativas isoladas em algumas escolas católicas brasileiras.

A "Declaração sobre a Educação Cristã", elaborada pela Sagrada Congregação Para a Educação Católica (1984, p. 4-5), expressa a preocupação do Vaticano com o debate sobre educação sexual e apresenta as diretrizes mestras de uma educação sexual ***de acordo com o Magistério da Igreja*** (p. 4). No documento, a variedade cultural e social dos diferentes países é reconhecida e, portanto, as orientações deverão ser adaptadas pelos respectivos episcopados às necessidades pastorais próprias de cada Igreja local. Assinala o significado da sexualidade como

componente fundamental da personalidade, um modo de ser, de se expressar e de viver o amor humano (...). A sexualidade deve ser orientada, elevada e integrada pelo amor que é o único a torná-la verdadeiramente humana. A genitalidade orientada para a procriação é a expressão máxima, no plano físico, da comunhão do amor dos cônjuges. Fora deste contexto de dom recíproco - realidade que o cristão vive sustentado e enriquecido de maneira particular pela graça de Deus - ela perde seu sentido, dá lugar ao egoísmo e é uma desordem moral.

Nos vinte itens que compõem a Declaração encontram-se as prescrições acerca da castidade, da preservação de si contra toda banalização da sexualidade pela cultura, o apelo ao amor e à família. Trata de pontos tradicionalmente polêmicos como a masturbação e a homossexualidade. Reconhece, no item 17, a responsabilidade da escola para apoiar a educação sexual em harmonia com a educação oferecida pelos pais.

No âmbito das publicações católicas são muito conhecidos e difundidos, tanto em escolas católicas quanto nas escolas leigas, os livros do padre Eugene Charbonneau, instrumentos de educação sexual para muitos jovens desde os anos setenta. É um exemplo de que não há, necessariamente, oposição entre ciência e religião, mas "colaboração" entre discurso científico e prática religiosa, uma vez que os conceitos adotados pelo padre/educador pretendem fornecer conhecimentos científicos, aliados à educação moral, como forma de preparar os jovens para sua responsabilidade cristã. Do mesmo modo, quando folheamos alguns manuais de educação sexual caracterizados por uma

abordagem predominantemente médica, vemos que princípios morais e religiosos são invocados para colaborar com os argumentos postulados pelo saber médico.

A **abordagem médica** tem suas origens nas correntes higienistas surgidas no final do século XIX e começo do século XX, na Europa. Nesse período a Ciência começa a tomar conta dos discursos sobre sexo e a estabelecer classificações para aquilo que era considerado normal e patológico. É quando a psiquiatria consegue sua autonomia frente à medicina legal e inicia o tratamento das chamadas perversões, quase sempre de ordem sexual. Os indivíduos começaram a ser classificados por suas “aberrações” sexuais, tantas quantas fossem necessárias ao modelo vigente: exibicionistas, fetichistas, zoófilos, ginecomastos, automonosexuais, presbiófilos, invertidos, disparêunica e tantos outros. Esta implantação perversa (Foucault, 1985a) fez surgir “tipos” humanos antes tidos apenas como diferentes, e que agora eram convenientemente rotulados e tratados para serem corrigidos, para “sanear” a sociedade, higienizá-la. O higienismo tinha como preocupação a prevenção de doenças e, em muitos casos, foi de suma importância para a saúde pública como, por exemplo, na redução da mortalidade materna, por partos, e da mortalidade infantil. Entretanto, seu discurso moralizador, aliado à pedagogia e à religião, recebeu conotações eugenistas vindo a tornar-se um vigoroso movimento em prol do apuramento genético nos primórdios deste século (Verardo, 1989).

A introdução das correntes higienistas no Brasil coincide com a criação do Ministério da Educação e Saúde, nos anos trinta, período no qual integrantes do movimento escolanovista (Fernando de Azevedo foi um deles) se revelavam adeptos de pontos de vistas eugenistas (Verardo, 1989). A introdução da

antropometria pedagógica, as prescrições quanto às práticas da educação física, do rigor no asseio corporal e outras condutas nas escolas, especialmente voltadas para os meninos, tinham componentes do rigor militar dos quartéis⁷. Verardo (1989, p. 20) reproduz um trecho do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, no qual é explícita a marca do eugenismo:

Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa.

E logo depois, um outro trecho de Fernando Azevedo:

A Higiene preserva a saúde, revigora o corpo, torna, portanto, a pessoa mais apta e mais forte para o trabalho. E a pessoa que cedo se acostuma aos ditames da Higiene, cedo lhe goza os proveitos. E a Puericultura? Capítulo especial da Eugenia e de tanta importância qual a Higiene, senão assunto que mais atenção merece. (p. 20)

Outro fator de prolongado debate político, no início deste século, diz respeito à tentativa de regulamentação sanitária da prostituição com a finalidade de controlar a disseminação das doenças venéreas. Carrara (1996) argumenta ter sido esse procedimento inspirado no modelo francês, em voga desde o começo do século XIX, no qual as prostitutas eram cadastradas e submetidas a rigoroso controle médico e policial. Trancadas nos bordéis, as prostitutas não só eram expulsas da cena pública como podiam ser vigiadas com absoluto controle. Por mais de 40 anos a polarização entre posições regulamentaristas e não

⁷ Sobre a relação entre doutrina militar dos quartéis e práticas disciplinares nas escolas, conferir FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 11. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

regulamentaristas movimentaram o cenário político e acendeu a discussão nos meios médicos e educacionais. À parte as inúmeras divergências de caráter moral, religioso, político e econômico que separavam tais posições, o que interessa ao presente trabalho é registrar a argumentação no âmbito pedagógico, ou seja, das discussões que apostavam em princípios disciplinares exercidos através da educação. Para resolver o problema venéreo, o indivíduo deveria desenvolver um grande senso de autocontrole e responsabilidade. A educação seria capaz de atuar nos valores, ao nível da subjetividade, **ao invés de um dispositivo legal, propunha-se um dispositivo educativo que, esclarecendo os indivíduos, alterasse seu comportamento** (Carrara, 1996, p. 32). Assim, é que as sociedades médicas de então já demarcavam seu espaço em uma área cuja influência não parou de crescer. A combinação de iniciativas pedagógicas higienistas (as campanhas são um bom exemplo) com outras de caráter também punitivo (a aliança com a polícia e setores conservadores tais como a Igreja Católica), foi característica do cenário higienista brasileiro.

Considerando que a abordagem médica não se restringe ao higienismo, ou antes, o extrapola, podemos perceber o quão presente se faz nos livros didáticos de ciências, nos manuais de educação sexual e nas abordagens corriqueiras feitas por diversos educadores. Esse “verniz de cientificidade” torna as informações sobre sexualidade confiáveis, gerando o mito da necessidade do especialista (médico, psicólogo, sexólogo ou qualquer pessoa revestida de autoridade científica) para abordar o assunto. Nesta corrente abrigam-se os defensores das “informações úteis”, aquelas que proporcionem ao aluno conhecimentos sobre higiene corporal, noções sobre prevenção de doenças

sexualmente transmissíveis e gravidez. O sentido fundamental é a díade saúde - doença com ênfase na ação terapêutica (Figueiró, 1996). A Sexologia funciona como uma aliada da Pedagogia fornecendo bases conceituais sobre “problemas” sexuais a serem abordados e, eventualmente, tratados. São bastante comuns, na rotina escolar, atitudes de encaminhamento, muitas vezes desnecessário ou apressado, de alunos com “problemas” a profissionais, sejam eles médicos ou psicólogos.

A **abordagem pedagógica** que apareceu de forma predominante nos trabalhos analisados por Figueiró, trata a educação sexual como um processo de ensino - aprendizagem no qual a transmissão de informações é o elemento fundamental. Segundo a autora, podemos considerar Havelock Ellis (1859 - 1939) como o precursor da educação sexual enquanto meio de prevenir os jovens contra os males da ignorância sexual.

A abordagem pedagógica reúne contribuições de diversas áreas tais como a medicina e a psicologia. Nesse sentido é que várias publicações foram classificadas, no estudo de Figueiró (1996), dentro da abordagem pedagógica, entre elas as que tratam da história da educação sexual no Brasil e aquelas que oferecem subsídios para programas de educação sexual na escola. A explicação para a maior concentração de trabalhos com abordagens pedagógicas oferecida pela autora remete às obras que **retratam experiências pioneiras como as de Sigrist, 1971 e Werebe (1977, p. 56)**, que teriam influenciado os novos pesquisadores e estudiosos brasileiros.

Vários autores, segundo Figueiró (1995), destacam fundamentalmente a preocupação em levar o educando ao desenvolvimento harmônico e satisfatório

de sua sexualidade, salientando a importância dos conhecimentos básicos como também das normas, valores e atitudes frente à sexualidade. Em alguns, o debate se concentra na defesa da educação sexual como assunto a fazer parte do currículo oficial.

Dentre as obras citadas pela autora, como exemplos da abordagem pedagógica, estão os livros de Barroso e Bruschini (1979 e 1982); Vitiello (1991) e Cavalcanti (1993). Boa parte dos conteúdos presentes nas publicações dos dois últimos, por exemplo, trazem o enfoque da medicina e da psicologia como influência predominante. O primeiro já oferece uma abordagem mais voltada para a reflexão sobre o papel da escola e do educador.

O destaque no tratamento da pedagogia como uma área disciplinar na qual outros discursos se fazem enunciar e, portanto, de seu papel propagador de teorias, pode ser conferido em Bernardi (1985), Foucault (1985a; 1987) e Bèjin (1985a ; 1985b), entre outros.

Quanto à **abordagem política**, de acordo com a pesquisa de Figueiró, houve um crescimento na produção cujo teor é caracterizado por um discurso da transformação social. Embora as abordagens anteriores afirmem a importância da sexualidade para o processo de desenvolvimento do ser humano, e vejam a educação sexual como estratégia de levar os indivíduos a terem uma vida sexual satisfatória, não constituem foco de preocupação os processos sociais. Uma abordagem política da educação sexual consiste em percebê-la como compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem as relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias, além de resgatar o erotismo e o prazer nas relações. Segundo a

autora, o aumento das produções se deu no âmbito das teses e dissertações ***o que vem mostrar que é na pós-graduação que aumentam as chances de se obter uma visão do papel político-social da educação.*** (Figueiró, 1996, p. 52)

Parker e Barbosa (1996) chamam a atenção para o fato de que, até meados dos anos oitenta, a sexualidade humana fora largamente ignorada como uma questão de reflexão e pesquisa social e apontam algumas razões para o *boom* de publicações e estudos no interior das ciências sociais. Para os autores, disciplinas como a história, a sociologia e a antropologia foram desafiadas a buscar novas formas de compreensão para o acelerado ritmo das transformações da sociedade ocorridas, em grande medida, pelo fortalecimento de alguns movimentos entre os quais os movimentos feminista, gay e lésbico. A emergência dos estudos de gênero, realizando a ponte entre o movimento feminista e a academia, teria provocado igualmente um aumento nos estudos envolvendo a sexualidade. A efervescência produzida pelos movimentos sociais, na verdade, tornaram visível a insuficiência dos paradigmas clássicos e forjaram a construção de novas ferramentas analíticas que proporcionaram um alargamento na maneira de tratar determinadas temáticas como aquelas referidas ao gênero, à raça e à sexualidade.

Enquanto a sexualidade foi se constituindo, no âmbito acadêmico e na perspectiva dos/as ativistas, em um tema de importantes problematizações, em termos de discurso oficial presenciamos muitos silêncios e algumas tensões ao longo da história da educação sexual no Brasil. Vários estudos já foram realizados no sentido de rastreá-la e, certamente, torna-se desnecessária uma outra

descrição⁸. Apesar de algumas experiências terem florescido em diversos estabelecimentos de ensino, inclusive da rede pública, desde os anos 60, o discurso do governo quase sempre se pautou por intransigência e por posições conservadoras. Sabe-se, por esses estudos, que o período mais difícil para a manutenção de experiências com educação sexual foi durante o regime militar que, através dos dispositivos de censura, atingiu efetivamente pessoas e projetos ligados à educação sexual. Em 1968, portanto ainda sob forte repressão dos tempos de ditadura militar, foi apresentado um projeto de lei da Deputada Julia Steinbruck, do então MDB, propondo a educação sexual em todas as escolas brasileiras. O projeto foi rejeitado e recebeu o parecer de dois integrantes da Comissão de Moral e Civismo, a saber, o padre Francisco Leme Lopes e o almirante Benjamin Sodré cuja preocupação era não macular a pureza das crianças e dos jovens e preservar a inocência dos mesmos (Barroso, 1982; Rosemberg, 1985; Ribeiro, 1990). Não havia uma lei explícita proibindo a educação sexual mas a censura aos livros, à imprensa e a perseguição a educadores envolvidos com propostas pedagógicas “ameaçadoras da ordem”, terminou por afetar todo o curso de tais experiências. Algo que vinha se desenvolvendo com vigor nos anos 60, de repente se viu atropelado pelas circunstâncias políticas vigentes. As experiências só viriam a reflorescer no final dos anos 70 e início dos 80, com a retomada do processo de democratização.

Um bom tempo depois do advento da AIDS, nos anos 80, é que o governo passou a esboçar uma certa preocupação com medidas preventivas.

⁸ Conferir: Werebe (1977); Barroso e Bruschini (1982); Rosemberg (1985); Barroso(1986); Guimarães (1989); Matano (1990); Ribeiro (1990);Figueiró (1995).

Assim é que, em novembro de 1992, o Ministério da Educação assinou uma portaria recomendando às Secretarias de Educação de todo o País a inclusão de temas relacionados à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, gravidez na adolescência e uso de drogas. Como tinha somente caráter de recomendação não dizia, por exemplo, como os professores deveriam abordar tais conteúdos, com que frequência, com que método ou qualquer outra recomendação mais concreta. É quase certo que as escolas que seguiram as recomendações o fizeram em eventos tais como “Semana da Saúde”, quando é costume convidar “especialistas” para fazerem palestras para os alunos.

Em 1996 o Ministério da Educação formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, nos quais propõe a inclusão da orientação sexual nos chamados Conteúdos Transversais, juntamente com outros temas como saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, ética e estudos econômicos. No conjunto formam o documento denominado Convívio Social e Ética. Pela primeira vez é feita uma proposição oficial sobre a temática da educação sexual, embora, novamente, pouco esclarecedora sobre conteúdos, metodologia e estratégia de implantação e capacitação de professores. O texto foi elaborado por comissão coordenada por uma integrante do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual - GTPOS, organização responsável pela implantação do projeto de orientação sexual nas escolas da rede municipal de São Paulo, no período de 1989-1992. O texto é coerente com a abordagem defendida por autores/as da referida organização como, por exemplo, a utilização de **orientação sexual** ao

invés de **educação sexual**.⁹ Traz, inconfundivelmente, a marca do discurso psicológico em detrimento do histórico ou cultural, mesmo quando tenta definir a sexualidade como uma construção social. Como assinalou Cunha (1996, p. 71), todo o documento Convívio Social e Ética é caracterizado por uma visão psicologizante da sociedade, pela ênfase no indivíduo e pela exclusão da sociedade mesma, na qual a escola está inserida. Este autor recusa, ainda, a proposta dos Conteúdos Transversais voltados para a educação dos alunos e sugere que sejam orientados para a capacitação continuada dos educadores

para que possam constituir um modelo socialmente válido para os alunos e - quando for o momento de intervirem mais diretamente na discussão de alguma questão como, por exemplo, discriminação racial e religiosa - possam fazê-lo com responsabilidade e efetividade.

Os PCNs estão em fase de implantação e ainda não é possível saber se os conteúdos de Orientação Sexual estão presentes ou não nas atividades de rotina das escolas. Experiências anteriores aos PCNs vêm sendo realizadas por iniciativa de algumas instituições no sentido de promover a capacitação dos professores. No Brasil são muitas as organizações não governamentais que se ocupam desta tarefa¹⁰. Em Goiânia, pelo menos duas experiências são conhecidas: Grupo Transas do Corpo e Projeto Brasil, sendo este último uma parceria entre GTPOS e Prefeitura de Goiânia. Até o momento, tais experiências

⁹ Seguindo o mesmo caminho apontado por Figueiró, utilizamos, ao longo deste trabalho o termo convencional **educação sexual** por ser o mais universalmente usado e por não apresentar ambiguidades que a adoção de **orientação** pode sugerir, como ser sinônimo de inclinação ou preferência sexual. O termo **educação** sugere que o educando não é mero receptor de orientações ou informações, mas sujeito ativo no processo de aprendizagem (Figueiró, 1996).

¹⁰ Só para mencionar alguns: GTPOS, SP; CEDUS, ABIA e IDAC, RJ; CESEX e ISOF, DF; INSTITUTO CAVALCANTI e MUSA, MG; LICEU DE ARTES E OFÍCIOS, BA.

de introdução ou implementação de educação sexual na escola não têm sido objeto de investigações ou avaliações sistemáticas por parte das instituições públicas.

No Programa Curricular Mínimo Para o Ensino Fundamental de Ciências, da 1ª à 8ª séries (SUPEFM, 1990), elaborado por uma equipe de professores e pesquisadores da Universidade Federal de Goiás e adotado pela Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME, constam conteúdos de desenvolvimento humano e saúde que poderiam ser utilizados para ampliar as discussões sobre o corpo e a sexualidade entre alunos do primeiro grau. Todavia, justamente no momento em que tais conteúdos devem ser abordados com os alunos é que os/as educadores/as demonstram não estar preparados. O que dizer se o questionamento extrapolar o que está no texto? Por outro lado, alguns não conseguem nem mesmo atingir estes mesmos conteúdos que deveriam ser considerados corriqueiros para o ensino da Biologia. Até porque há casos nos quais professores/as lecionam Ciências sem habilitação em Biologia.

Ainda se levarmos em consideração aquilo que está previsto nos conteúdos do Programa Curricular Mínimo de Ciências, destinados à educação sexual, poderemos notar a predominância, quando não a totalidade, das abordagens médicas. Na quarta série os alunos deveriam estudar as transformações corporais, as características sexuais primárias e secundárias do homem e da mulher, a reprodução, as doenças sexualmente transmissíveis e a importância da higiene. Visto pela ótica do discurso das ciências não parece haver contradição alguma no conteúdo programático da disciplina. Ocorre que

fixar e limitar a educação sexual à esfera do biológico é desconsiderar as suas múltiplas variantes históricas. Por que é importante demarcar tão cedo as diferenças entre homem e mulher? Por que a ênfase na reprodução e nas doenças? Vemos nisso senão um reforço de princípios herdados do Higienismo. Sabemos também com que força tais argumentos sobre as diferenças biológicas influenciam o aprendizado de outras diferenças erigidas em torno do ser homem ou mulher, largamente presentes em nossa cultura. Desta forma, o sexismo se naturaliza, muito cedo e continua se perpetuando pela aprendizagem dentro e fora da escola, sendo continuamente reforçado pelas instituições sociais.

O que se passa com o Programa do Ensino de Biologia Educacional para o Curso Técnico de Magistério (SUPEFM, [s. d.]), é ainda mais grave. Os Conteúdos Programáticos estão distribuídos em seis itens: 1) Noções de embriologia; 2) Noções de Genética; 3) Noções de Puericultura; 4) Desenvolvimento Humano; 5) A criança, o adolescente, as drogas; 6) Educação Sexual na escola de 1º grau. Os cinco primeiros estão divididos em outros sub-itens que constituem o programa. A exceção fica por conta do item 6, na medida em que não há nenhuma referência ao que se quer quanto a tal conteúdo.

É provável que haja interrogações acerca da responsabilidade da escola em abordar tão diversificados conteúdos, especialmente se se leva em consideração a formação profissional e as condições de trabalho de nossos professores. Pode-se argumentar, ainda, que a escola não seja o lugar adequado para tais assuntos ou mesmo que já tem atribuições demais. Polêmicas quanto à adoção ou não de uma disciplina de educação sexual na escola são frequentes.

Em 1995, um projeto de lei¹¹ visando a obrigatoriedade da oferta de educação sexual pelas escolas públicas, em Goiás, foi aprovado pela Assembléia Legislativa e posteriormente vetado pelo governador. O que se sabe acerca dessas decisões? São debates muitas vezes restritos à Casa de Leis e aos gabinetes do Governo. Pouca ou nenhuma discussão é feita com outros segmentos da sociedade. Quais foram as razões do veto? Por que o Projeto de Lei foi apresentado?

Uma das justificativas dos defensores da educação sexual na escola deve-se ao fato de ela ser um espaço de convivência, por excelência, e também formadora de mentalidades. Neste sentido, acaba tornando-se o espaço preferido de discussão entre os jovens que, em geral, não dispõem de abertura suficiente em casa, com seus pais ou parentes. Há controvérsias quanto a isso e somos, não raro, repetidores daquilo que ouvimos do senso comum. Entretanto, qual poderia ser a maneira mais adequada destas discussões temáticas estarem presentes na escola? Seria através de aulas convencionais? Ou de abordagens circunstanciais, livres de sistematizações? E a partir de que idade? Faz algum sentido propor educação sexual dirigida a grupos de mesma faixa etária, mesmo sexo? Existe a melhor forma de abordar a educação sexual? O que nos dizem as experiências em curso na cidade de Goiânia? O presente trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre estas questões.

De acordo com levantamento realizado no CD ROM da ANPEd (1997), entre dissertações e teses no período 1981-1996¹², noventa trabalhos se referem ao tema da sexualidade, sendo que 21 tratam diretamente da educação sexual na

¹¹ Projeto apresentado pela Deputada Estadual do PC do B, Denise Carvalho.

escola. Os temas presentes têm sido variados e parecem acompanhar o ritmo das preocupações temáticas que estão em voga em determinado momento histórico. No início dos anos 80 a discussão se concentra em torno dos papéis sexuais (ainda não se falava muito em teoria de gênero). Podemos conferir a ênfase colocada sobre este aspecto em pelo menos seis dissertações de mestrado dos anos 80, nas quais eram discutidos temas tais como os estereótipos femininos e masculinos; o sexismo no livro didático¹³; a relação entre sexualidade e papéis sexuais, imagem da sexualidade, papéis sexuais e classe social; entre outros títulos.

Outras temáticas vão se incorporando à medida que as transformações ocorridas na sociedade também passam a se constituir como problematizações para a escola: AIDS; gravidez na adolescência; pornografia; a influência dos meios de comunicação e a educação sexual; sexualidade e racismo; homossexualidade; corpo e sexualidade no contexto do ensino de determinadas disciplinas como a Educação Física; sexualidade e religião; avaliação de programas de educação sexual desenvolvidos na rede de ensino, entre outros, compõem alguns dos estudos em Educação.

Segundo Figueiró (1996), a recuperação das experiências em educação sexual nos espaços escolares, a partir dos anos 80, foi responsável pelo aumento significativo de publicações acadêmicas e científicas brasileiras sobre o tema. A preocupação em avaliar tais experiências ou realizar estudos

¹² Foram usados os descritores sexualidade, educação sexual, e educação sexual na escola.

¹³ A esse respeito, por exemplo, Carmem Barroso (1980: 89) argumenta que a preocupação com a educação sexual, na Fundação Carlos Chagas, nasceu dentro do Coletivo de Estudos sobre a Condição Feminina, da análise sobre o sexismo no contexto escolar.

teóricos e investigatórios sobre elas, entretanto, ainda é pequena, segundo a autora, o que também pode ser conferido pelos dados da ANPEd. A existência de duas experiências na cidade de Goiânia nos impulsionou no sentido de investigá-las mais de perto e, desta maneira, estar contribuindo para a melhor compreensão deste tema.

Durante muito tempo prevaleceu o conflito entre aqueles que defendem a idéia de que sexo não se aprende na escola porque deve ser aprendido na vida. Uma tal noção separa inequivocamente a escola dos outros espaços e aspectos da vida (Vasconcelos, 1994), como se possível fosse separar o sujeito em diversas individualidades incomunicáveis. A escola no mundo atual, que tem a permanência da criança, do adolescente ou do jovem cada vez mais expandida, não é capaz de simplesmente se esquivar ou transferir para a “vida” aquilo que se relaciona ao sexo. Porque as manifestações estão ali, nos corredores, nas janelas, nas calçadas, nas escritas dos banheiros, nos olhares, nos gestos, no tumulto das palavras ou mesmo nas disciplinas que também organizam silêncios.

Se as nossas sociedades modernas e ocidentais se exercitaram tanto para fazer falar o sexo, melhor que se não ignore os seus efeitos. A explosão discursiva acerca da sexualidade irá sempre produzir mais e novos discursos. A escola por muito tempo deverá ainda ser capaz de articular as instâncias do privado e do público enquanto essas permanecerem dicotomizadas. Fazê-lo e de que forma será sempre uma pergunta e um desafio.

A sexualidade parece se constituir, ainda nos nossos dias, num objeto inesgotável, razão pela qual é sempre prudente não pretender dar conta do seu “todo”. O próximo capítulo busca circunscrevê-la em alguns de seus aspectos

históricos procurando analisar as correlações entre produções discursivas e formas de subjetivação.

CAPÍTULO II

DA(S) SEXUALIDADE(S) - OBJETO INESGOTÁVEL?

'Human Sexualities' pode parecer um título excêntrico. É que não é tão fácil classificá-la como 'Uma introdução a...' ou 'Fundamentos de...' ou mesmo apenas como 'Sexualidade Humana'. A escolha do plural centra-se na minha crença de que há muitas maneiras de se sentir 'sexual'. Não há uma única sexualidade humana mas uma variedade de sexualidades. Se fosse possível eu teria colocado a palavra 'human' também no plural. Simplesmente porque assim como há muitas sexualidades, há muitas humanidades; diferentes modos de ser sexual, diferentes modos de ser humano.

John Gagnon

Falar em educação sexual nos remete a diferentes concepções de sexualidade. Neste século, foram muitos os que empreenderam estudos nesta área. Para nós, ocidentais, talvez a primeira grande contribuição nos tenha vindo mesmo de Freud (1856 - 1939) e, provavelmente, é a sua abordagem de sexualidade a que mais se popularizou e foi incorporada pelos discursos médico, psicológico, pedagógico, entre outros. Entretanto, não se pode dizer que Freud tenha "descoberto" a sexualidade; ela já estava posta, contemporaneamente, nos achados clínicos de Charcot sobre a etiologia sexual das neuroses (Foucault, 1995). Como afirma Bèjin (1985a), o próprio psicanalista vienense reconhecia, desde 1905, seu débito para com outros estudos, tais como os de Havelock Ellis (1859 - 1939) e de Krafft-Ebing (1840 - 1903). O grande mérito de Freud foi, sem dúvida, empreender seus estudos e formular suas teorias desafiando um pudor e um temor de seu tempo. Ao criar uma nova ciência, a Psicanálise, e ao elidi-la do

meio exclusivamente médico, Freud se afastou dos pressupostos higienistas e eugenistas dominantes em sua época. Mas suas idéias não foram recebidas, de imediato, sem resistências entre seus pares no meio científico.

Entretanto, já era chegado o tempo em que a sexualidade não tardaria por constituir-se em objeto de grandes atenções; Freud e a Psicanálise certamente eram já parte desta engrenagem. A pergunta certamente é: por que e através de que mecanismos a sexualidade tornou-se, em dado momento histórico, tema de tamanha relevância e objeto de tantas especulações, deslocando-se de um referencial moral, estético e religioso para o mundo do conhecimento científico?

Foucault ao escrever a *História da Sexualidade* (1984; 1985ab), tenta responder a esta pergunta recorrendo a uma analítica do tripé saber - poder - verdade como instâncias inseparáveis no processo das formações discursivas sobre a sexualidade, a partir do século XVIII. Apoia-se na idéia de que não há rupturas absolutas na transição de um período histórico a outro mas processos de descontinuidades que operam certos deslocamentos. Não faz sentido, portanto, pensar uma história da sexualidade antes e outra totalmente diferente depois, por exemplo, da revolução burguesa. Interessa investigar que deslocamentos se observam na passagem de um discurso sobre sexo/sexualidade inscritos em um registro moral e religioso para um discurso científico emergente e por que esse discurso científico torna-se, no ocidente e ao longo dos séculos XIX e XX, um discurso que tem estatuto de discurso verdadeiro e cuja função é normalizadora. E assim sendo, que práticas de saber, que estratégias de poder e através de que

regimes de verdade esse discurso regulará o comportamento de pessoas e instituições.

No vastíssimo campo de teorias e proposições hoje disponíveis acerca da sexualidade, seria impertinência adotar esquemas de descrições sumarizadas a pretexto de localizações conceituais. Amparadas nas análises de Foucault, recortaremos o tema na perspectiva da Teoria da Construção Social¹⁴ da Sexualidade fundamentada por John Gagnon (1977) e alguns autores que, salvo algumas exceções, se enquadram no que se pode chamar pós- estruturalismo. Interessa, sobretudo, estabelecer algumas pontes e cruzamentos entre o legado deste discurso científico sobre o sexo ou sexualidade para o contexto escolar dos nossos dias, do ponto de vista da educação sexual, tema central desta pesquisa.

Discursos de verdade

Falar em discursos verdadeiros sobre sexo e sexualidade é pensar, sem grandes dificuldades, nas inúmeras asserções que cercam os seres humanos em toda a sua existência. É pensar na enorme quantidade de proposições científicas que retiramos dos livros e retransmitimos todos os dias com mais ou menos “certeza” de que são “verdadeiras”.

¹⁴ No Brasil, alguns autores da teoria da construção social, vinculados às Ciências Sociais e à Antropologia, adotam o termo “construtivismo social”, tradução de *social constructionism* e se autodenominam “construtivistas”. Os termos serão mantidos quando referidos neste trabalho. Todavia, em se tratando de uma dissertação no campo da Educação, chamamos a atenção para que o termo não seja associado ao Construtivismo tal como é utilizado em teoria da Educação. Há, no interior da própria teoria da construção social, um debate sobre as diferenças existentes entre *radical constructivists* e *constructionists* (ver: GERGEN, J. K. *Social Constructionism and the transformation of Identity Politics*. Swarthmore College, 1995). Discussão interessante, mas que ultrapassa os objetivos deste trabalho.

Segundo Foucault (1996), a nossa vontade de saber tem sido atravessada, historicamente, pela nossa vontade de verdade. Vontade de saber que se organiza, entre outras coisas, através da separação entre proposições falsas e proposições verdadeiras; divisão binária que teria em Platão o seu ponto de origem. De acordo com o autor, essa separação, constituída por contingências históricas, certamente deu sua forma geral à nossa vontade de saber. Separações que, por sua vez, estão em perpétuo deslocamento, que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem. Para o autor,

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (Foucault, 1995, p. 12)

As sociedades ocidentais apresentam uma característica que as diferencia das outras no que diz respeito ao sexo. Pelo menos, ao que parece, somos a única civilização que produziu uma **sciencia sexualis** ao invés de uma **ars erótica**, nos diz Foucault (1985 p. 57). Pois, desde a era Cristã não paramos de produzir novos discursos sobre o sexo. Dos prazeres e danações da carne, e da concupiscência às teorias sexológicas do orgasmo e das disfunções sexuais modernas, tudo fala de um sexo que deve ser perseguido (no duplo sentido do termo), detalhado, esmiuçado, classificado, regulado e também intensificado. As

sociedades ocidentais não buscaram a natureza do sexo, buscaram sua lógica. Lugar privilegiado no qual se busca a verdade profunda da existência humana, **o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa verdade de sujeito humano.** (Foucault, 1995, p. 229)

Por volta do século XVII o ocidente foi investido de uma vontade de saber que se apoiava em sistemas de observação, classificação e verificação que caracterizava, de modo geral, o saber científico. Mas é a partir do século XIX que o *locus* privilegiado das ciências passa a ser o paradigma do discurso verdadeiro onde os saberes da biologia, da medicina, da psiquiatria, da pedagogia, da psicologia, da sociologia, da demografia, terão importância estratégica na enunciação de determinados temas. A sexualidade, como a loucura, torna-se objeto de decifração. A Ciência irá instrumentalizar instituições que propagam, repartem, distribuem e controlam esse saber.

Um discurso médico do século XIX sobre o prazer sexual, por exemplo, não poderia mais ser baseado em explicações metafóricas como aquelas que se referiam aos vapores, aos calores. Deveria basear-se em fundamentações construídas sobre modelos funcionais da fisiologia. Qualquer abordagem que não fosse referida a esse modelo não seria mais médica, perderia seu estatuto de verdade. Tome-se, como exemplo, o modelo de percepção dos dois sexos, do homem e da mulher. Por mais de dois mil anos aceitou-se, sem contestação, o princípio da homologia anatômica dos sexos proposta por Galeno (século II a.C.). Nesse modelo, o corpo da mulher era percebido como o corpo do homem de modo invertido: **vire-se para fora as partes da mulher, vire e volte para dentro as do homem e encontrareis a ambas muito semelhantes.** (apud Foucault,

1985b, p. 112). Todos os órgãos sexuais da mulher recebiam os mesmos nomes dos equivalentes masculinos: ovários eram testículos; o clitóris, o pênis da mulher e as secreções vaginais (que até hoje não receberam nomes apropriados) eram o sêmen e o esperma da mulher. Durante o prazer a mulher também ejaculava, emitia sêmen. A natureza havia feito seus órgãos para dentro para permitir a concepção. Segundo Costa (1996), não é que homens e mulheres durante dois milênios pudessem ser confundidos, apenas suas diferenças não eram explicadas pela diferença originária dos sexos.

O sexo era a palavra usada apenas para designar os órgãos reprodutores. Considerando os genitais, a mulher era, de fato, uma simples especialização funcional anatomicamente identificada como masculina. (Costa, 1996, p. 71)

Nesse *one-sex model* o corpo masculino era tomado como modelo, porque se pensava o humano a partir do homem; a mulher era sua cópia imperfeita, cujo mérito maior nessa vida era o de tornar possível a multiplicação da espécie. Quando, muito mais tarde (século XVIII), algumas mudanças no papel social da mulher pareciam se anunciar, fez-se necessário uma reordenação no modo como se abordava o corpo de homens e mulheres ¹⁵ e, desde então, ficou estabelecida a divisão dos humanos em dois sexos, modelo que adotamos hoje

¹⁵ No excelente trabalho de Costa (1996) sobre a origem da construção social da diferença dos corpos, ele nos mostra como que, para o pensamento Iluminista o princípio de igualdade foi politicamente problemático no que concernia às mulheres. Como equacionar a nova ordem que argumentava a favor da igualdade entre todos com a inferioridade tida como natural da mulher? Deu-se início a toda uma problematização que colocava na anatomia e fisiologia do corpo da mulher as justificativas necessárias para continuar sustentando a discriminação e mantendo sua inclinação “natural” para o mundo doméstico, privado. Como nos diz neste trecho: *O sexo dos filósofos e moralistas havia decretado a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres, a ciência médica vai confirmar o bem-fundado da pretensão política. A diferença dos sexos vai estampar-se nos corpos femininos sobretudo: a) na diferença dos ossos; b) na diferença dos nervos; c) na diferença do prazer sexual. O sexo vai investir os corpos diversificando-o segundo interesses culturais. Sai a metafísica do calor vital; entra a política científica da sexualidade (p.78).*

sem sequer nos perguntarmos se um dia teria sido diferente, tal sua absoluta hegemonia e incontestável “cientificidade”.

Regimes de verdade não estão dissociados de relações de poder. E aqui é importante ressaltar que nem verdade nem poder tem, para Foucault, caráter de universalidade como coisas, positivities, essências que possam ser descritas ou percebidas separadamente. Verdade e poder estão relacionados circularmente. A verdade devendo ser entendida como ***o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder.*** (Foucault, 1995, p. 13). Poder esse que não deve ser procurado numa exterioridade, em algo que age sobre a ciência, mas nos seus múltiplos efeitos que circulam no interior dos enunciados científicos. Também não deve ser visto como algo que apenas submete, reprime, que opera de cima para baixo, sem resistências. Foucault analisa o poder como algo que perpetuamente produz e é reproduzido nas relações sociais. Diz ele: ***o poder está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.*** (1985a, p. 89)

De acordo com as análises de Foucault, quando pensamos o poder, não só em relação ao sexo, tendemos a concebê-lo no modelo do poder monárquico, do soberano, do poder jurídico. Por esse modo tradicional de olhar o poder, só percebemos pólos fixos nos quais uns têm o poder enquanto outros a ele se submetem. Esse poder tem um caráter essencialmente negativo; age verticalmente provocando repressão, recalque, interdições, censura. Nada produz, uma vez que o sujeito (ou os sujeitos) que a ele se sujeita não é capaz de se opor ou produzir resistência.

Se assim fosse, se só agisse pela via da repressão, afirma Foucault (1995, p. 8), a eficácia do poder não seria tão grande:

Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele premeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

Nas sociedades modernas, de fato, o poder não regeu a sexualidade ao modo da lei e da soberania. Usou de uma verdadeira “tecnologia” do sexo, muito complexa e sofisticada, cujos efeitos extrapolam os da mera proibição.

Por essa via analítica Foucault abordou o fenômeno da repressão sexual, uma das noções mais correntemente aceitas quando se discute sexualidade. Contrariando as teses nas quais prevalece a idéia de que sobre o sexo pairou um período de censura, interdição e silêncio, como consequência de uma nova moral burguesa ou como estratégia das sociedades industriais para aumentar a produção, Foucault (1985a) dirá que ao invés de silêncio, negação e interdição, houve uma verdadeira explosão discursiva sobre o sexo aliada a uma implantação perversa de sexualidades periféricas. Nunca se falou tanto de sexo como nos últimos três séculos e nunca tantas instituições dele se ocuparam. Se

houve, portanto, uma estratégia de regulação do sexo, ela não atuou no sentido de bloquear suas práticas ou de censurar as palavras. Ao contrário, ela atuou na direção oposta: a de fazer falar o sexo; a produzir heterogeneidades e dispersões que não cansaram de se proliferar. Com isso, Foucault (1977; 1985a; 1988; 1994; 1995) não elimina o fator repressão em si como fenômeno de práticas coercitivas ou de interdições. Não discorda que tenhamos sido reprimidos através de técnicas que fizeram os nossos corpos disciplinados; que a sexualidade tenha sido, muitas vezes, vivida miseravelmente pelos seres humanos e que tenha mesmo havido fortes proibições em torno do sexo, em diferentes épocas da história.

O que está em foco são as formações discursivas e um novo tipo de saber - o saber científico - como parte de uma nova estratégia de poder: o poder disciplinar, no qual, longe de apenas reprimir, tem a função de organizar, de fazer chegar, como numa rede que se capilariza pelo tecido social, certas regras que irão atingir a todos em suas mais íntimas condutas. Como assinala Foucault (1988, p. 9)

Não é uma questão de negar a existência da repressão. É uma questão de mostrar a repressão como uma parte de uma estratégia política muito mais complexa em relação à sexualidade. O modo como no século XIX a sexualidade foi ao mesmo tempo reprimida e colocada à luz, sublinhada, analisada através de técnicas como psicologia e psiquiatria mostra muito bem que não tratou-se apenas de repressão.

O que está em jogo é a instauração de um dispositivo¹⁶ de sexualidade. Tal dispositivo, segundo o raciocínio das descontinuidades assinaladas por Foucault, na nossa vontade de saber e nos regimes de verdade, não representa uma ruptura definitiva com as tradições ou códigos morais e religiosos de antes do século XVIII. As novas tecnologias do sexo retomam alguns princípios e técnicas já inscritos na tradição religiosa tais como a preocupação com a sexualidade das crianças e com o matrimônio (a regulação da vida dos casais). Mas tais tecnologias têm, a partir de então, as ciências como coadjuvantes; juntas elas irão atuar sobre três grandes eixos estratégicos: no plano das políticas de natalidade (nas quais o corpo da mulher é o alvo); da escolarização e educação sexual de crianças e adolescentes (o combate à masturbação) e o controle dos prazeres perversos (os pecados da juventude). O tema central não é mais a carne, mas o corpo vivo tratado como organismo, inserido no olhar biológico do controle das doenças, das epidemias, da saúde e da preservação do corpo. No conjunto, algumas técnicas para fazer falar o sexo, para se obter a verdade sobre ele e, conseqüentemente, para obter efeitos diversos e também difusos.

Como já foi dito, anteriormente, desde os primórdios da era cristã o sexo não parou de produzir discursos. Seus códigos, certamente, eram outros e outra também sua função: direção da consciência, libertação da alma, elisão dos prazeres da carne etc. Com as transformações advindas no século XVIII,

¹⁶ Dispositivo é, segundo Foucault, um conjunto heterogêneo de forças, regras, preceitos, mecanismos, práticas discursivas e não discursivas cuja função é de ordem predominantemente estratégica: *estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por ele* (1995, p. 246). Com esse procedimento analítico, Foucault postula que o sexo, tal como viemos a conhecer, foi engendrado no interior do dispositivo de sexualidade. O que importa não é encontrar *na raiz do dispositivo a noção de rejeição ao sexo, mas a economia positiva dos corpos e dos prazeres* (1977, p. 190).

entretanto, o sexo continuará sendo uma via pela qual se busca constituir a verdade, mas de uma forma inteiramente diversa. O surgimento de uma nova ordem, resultante do processo de industrialização como a urbanização das cidades, o crescimento da população, a reorganização da prática médica (o surgimento de uma medicina social), as mudanças ocorridas no próprio cristianismo, entre outras, marcam a colocação do sexo em um outro patamar. Ele será, doravante, o elo capaz de mobilizar um conjunto de instituições que farão dele o poderoso instrumento normalizador que temos conhecimento desde então.

Da confissão que se descobria o pecado e para o qual se prescrevia a penitência, passou-se a obter o diagnóstico e a prescrever o tratamento. Práticas que induziam o sujeito a falar para melhor ser controlado. Mudam-se também os atores: de dirigentes religiosos a médicos, psicólogos, professores, filantropos. Não há dúvidas de que a medicina e a psiquiatria, agindo solidariamente com a pedagogia teriam conseguido organizar e difundir os "novos" preceitos sexuais. À psiquiatria cabia o controle dos loucos, degenerados, viciados, pervertidos, todos aqueles tidos como desviantes, ***toda uma gentilha diferente*** (Foucault, 1985b, p. 40). À pedagogia cabia o sexo das crianças e dos adolescentes, a organização das disciplinas, dos colégios. Juntas, foram bem sucedidas em espalhar o terror no combate à masturbação, mal ao qual se creditavam inúmeras doenças e outras desgraças e cuja campanha atravessou todo o século XIX e boa parte do século XX. E juntas, também, foram bem sucedidas na difusão do ideário eugenista-higienista.

O eugenismo, centrado na díade hereditariedade-degenerescência, serviu para fundamentar teses que buscavam, no passado do indivíduo e de seus

familiares, a gênese de determinadas doenças e comportamentos tidos como aberrantes ou indesejados, para preveni-las de aparecerem nas gerações futuras. Retirar os indesejados de circulação, construir hospitais, clínicas, reformatórios, locais funcionando como asilos, portanto, constituíram a norma de regulação e normalização das políticas do século XIX. Para Foucault (1985a, p. 112) **o conjunto perversão-hereditariedade-degenerescência foi o núcleo sólido das novas tecnologias do sexo**, sendo esse projeto médico-político fortemente propagado e seus efeitos, de longa duração.

Os enunciados eugenistas-higienistas se fizeram penetrar no sistema escolar de diversas maneiras. O cuidado na separação entre meninos e meninas, a vigilância extrema sobre os corpos para impedir a masturbação, a disseminação do pânico acerca dos efeitos que ela poderia trazer para os jovens, figuram entre alguns dos temas que estiveram na ordem das preocupações pedagógicas e médicas até há relativamente pouco tempo¹⁷.

No embate da produção de verdades sobre o sexo, a conjuntura do século XX apresentou grandes perspectivas. Nunca o saber médico e psicológico foram tidos em tão alta conta. Período marcado pela forte influência positivista, as “ciências do sexo” puderam se desenvolver sob os signos da exatidão e do rigor valendo-se de trabalhos empíricos, tal como era esperado, de qualquer ramo da ciência, se ela quisesse, é claro, estar “no verdadeiro”.

¹⁷ Lipowetsky (1997) chama atenção para os conteúdos ainda atuais nos currículos de Biologia e Ciências nos quais a presença dos pressupostos higienistas é considerável. Segundo ela, boa parte dos conteúdos de higiene e saúde presentes nos livros didáticos e paradidáticos, comumente adotados em escolas brasileiras no ensino de Biologia e Ciências trazem, inconfundivelmente, a marca das teorias eugenistas quando pretendem ocupar-se de assuntos como higiene física e mental, com objetivos de adestramento para a produção de corpos dóceis e manutenção do *status quo* dominante.

Podemos dizer, seguindo a via argumentativa de Foucault (1985a) que as pesquisas científicas no campo da sexualidade se inscreveram naquilo que chamou de um bio-poder, bio-história ou bio-política. Trata-se do agenciamento político da vida no qual os saberes se orientam para a preservação, a medicalização da sexualidade, do cuidado com a vida, como um fenômeno maciço de população. Inquéritos, experiências em laboratórios, campanhas de massa, preocupação com o corpo, são alguns dos novos signos de uma geração que pensa o sexo na ordem de uma política de população.

A moderna era das pesquisas em sexualidade começou, segundo Gagnon (1977), na virada do século, por volta de 1900, com o trabalho de Freud, na Áustria, Havelock Ellis na Inglaterra, Albert Moll e Magnus Hirshfeld na Alemanha. O trabalho de Krafft-Ebing e seu célebre *Psycopathia Sexualis* datam de 1886. A partir dos anos 30 deste século, entretanto, é que se pode divisar a era das pesquisas com caráter de “experimentos” científicos, período no qual os nomes de três americanos ganharam notória publicidade: o biólogo Alfred Kinsey, o médico Willian H. Masters e a sua assistente de pesquisa, Virgínia E. Johnson.

O nascimento da moderna Sexologia e das terapias sexuais está entre as bem sucedidas estratégias contidas no dispositivo de sexualidade. “Crepúsculo dos psicanalistas, manhã dos sexólogos” nos dirá o artigo de Béjin (1985a), apontando com certa ironia a perda da primazia da psicanálise nas abordagens sobre a sexualidade e a ascensão da orgasmoterapia, alvo privilegiado da Sexologia. Vale a pena discorrer um pouco sobre o legado da tradição sexológica e de como sua influência veio tornar-se, num tempo relativamente curto, dominante nos discursos pedagógicos da sexualidade. Não se trata aqui de

avaliar ou condenar tal influência mas, antes, tentar articulá-la no contexto das análises que temos feito e cujo eixo está centrado na questão dos discursos e de sua hegemonia.

Kinsey realiza suas pesquisas primeiramente com seus alunos na Universidade de Indiana e depois as estende à população. Usando o método estatístico, já conhecido àquela época, Kinsey inaugura a utilização dos *survey* nos estudos sobre uma área ainda considerada tabu para a época, a sexualidade humana. Aplicando questionários a milhares de pessoas, Kinsey analisou a sexualidade masculina num primeiro momento e, logo a seguir, publicou ***Sexual Behavior in the Human Male*** (1948). Alguns anos mais tarde repetiu o estudo com as mulheres, o que deu origem a ***Sexual Behavior in the Human Female*** (1953). Segundo Gagnon (1977), o estudo de Kinsey funcionou como um espelho da sociedade americana naquele momento e abriu as portas para um debate público sobre a sexualidade e que, apesar das críticas, seu trabalho foi monumental. Os estudos de Kinsey podem ser considerados precursores de algumas pesquisas no campo sociológico e antropológico que tanto impulso tiveram nos últimos anos, se pensarmos em termos de uma tradição americana principalmente.

William Masters e Virginia Johnson inauguraram a era das pesquisas clínicas em sexualidade. Usando casais em laboratório, Masters e Johnson tentaram demonstrar como se dá a resposta sexual humana. De seus primeiros estudos conhecemos ***Human Sexual Response*** (1966) no qual analisa a fisiologia do orgasmo e as disfunções sexuais recolhidas em laboratório a partir das experiências com os participantes das pesquisas. Masters e Johnson também

inauguraram o uso de tecnologia especializada desenvolvendo um verdadeiro arsenal de equipamentos e instrumentos para identificar os mínimos detalhes da resposta sexual humana. Coisas que soam comuns hoje em dia, tais como a descrição das fases da excitação sexual (excitação-platô-relaxamento), foram possíveis graças à utilização de instrumentos precisos de medição, aferição, rigorosamente controlados pela dupla de pesquisadores.

A Sexologia teria, na concepção de Béjin (1985a, 1985b), duas origens históricas: uma proto-sexologia - mais identificada com as perversões e com a teoria da degenerescência, cujo marco de referência é a medicina legal e a psiquiatria do século XIX, e uma segunda - a sexologia atual - que se situaria no período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial, entre 1922 e 1948, cujas referências são os trabalhos de Wilhelm Reich¹⁸ (1897-1957) sobre a natureza do orgasmo e as pesquisas de Kinsey. Segundo o autor,

A sexologia circunscreve e define nesse quarto de século, seu problema central: o orgasmo (1985a, p. 211). Desde então, vão proliferar as contabilidades de orgasmos, multiplicar-se-ão as terapias do orgasmo, e assim se afirmará a “racionalização da sexualidade” e o domínio dos sexólogos se exercerá mais fortemente. (op. cit., p. 213)

Apesar dos primeiros trabalhos de Reich terem nascido no quadro da psicanálise freudiana, a sexologia desenvolveu-se em oposição à psicanálise, tanto no modo como concebe os problemas sexuais, como no método de tratá-

¹⁸ O autor situa sua argumentação nos trabalhos de Reich quando este já havia deixado a organização psicanalítica, em 1934.

los¹⁹. A sexologia moderna também se afasta de suas proto-origens; o tema das aberrações continuará tendo uma função e um lugar importantes, mas permanecerá no âmbito da medicina e da psiquiatria, perdendo cada vez mais prestígio para as novas abordagens psicológicas das disfunções e para as terapias centradas no orgasmo.

A sexologia introduz não só novos métodos, novas técnicas, novos procedimentos na abordagem da sexualidade, como fabrica todo um arsenal discursivo para torná-la uma ciência "verdadeira". É interessante observar como que as referências ao sexual se publicizam, se popularizam; saem dos limites do privado, da confissão a um guia espiritual ou dos segredos confiados a um analista, para as dinâmicas de casais, para as terapias de grupos de "portadores de disfunções". Os resultados de tais experiências são imediatamente lançados no mercado como verdadeiras receitas para o bem viver do sexo. Os deslocamentos que se operam também são interessantes pontos de análise: o que era considerado desvio, perversão, tabu, transforma-se com o olhar "científico" e "neutro" da sexologia em disfunções, variante comportamental, regra de normalidade. Tomemos como exemplo a masturbação: perseguida e combatida violentamente até há bem pouco tempo, ganha estatuto de maturidade, de prática essencial para o auto-conhecimento, para o desenvolvimento de uma sexualidade sã. Como o orgasmo é a norma, ele pode e deve ser conseguido a qualquer custo, qualquer que seja a via. Importa pouco se é auto-erotismo, parceria hetero ou homoerótica. A abordagem sexológica é mercadológica, de

¹⁹ O referido trabalho de Béjin é uma interessante contribuição para aqueles que desejam traçar um paralelo entre sexologia e psicanálise.

massas. Pretende atingir rápido o maior número de pessoas possível. E é justamente por isso que a pedagogia ou o sistema escolar mais uma vez servirá de estratégia para a disseminação dos novos conhecimentos que se pressupõe serem universais. Isto porque os sexólogos dão grande importância à educação sexual como forma ideal de transmitir as “palavras corretas” para se referir ao sexo, utilizando uma linguagem despida de ambiguidades e suficientemente neutra para permitir ao sujeito expressar-se sem dificuldades. Ou, nas palavras de Béjin (1985b, p. 243):

O vocabulário que parece melhor satisfazer a essas condições de neutralidade afetiva e precisão científica é fornecido por uma educação sexual (popularmente escolar). A ação sobre a linguagem se reveste, assim, aos olhos dos sexólogos, de uma importância particular.

Não é por acaso que, ao descreverem o profissional ideal para se ocupar de educação sexual na escola, muitos apontam a necessidade de um especialista em sexologia.

Os estudos que acabamos de descrever e que compõem a nossa ***sciencia sexualis*** têm, como característica dominante, tomar a sexualidade como uma essência biológica ou psicológica própria a todos os seres humanos. Um dos axiomas do essencialismo, corrente que se opõe ao construtivismo²⁰, é a idéia de que o sexo é uma força natural que existe com anterioridade à vida sexual da

²⁰ Sobre a discussão entre construtivistas e essencialistas, ver: BOSWEL, John. Categories, Experiences and Sexuality. In: EDWARD, Stein. *Forms of Desire - sexual orientation and the social constructionist controversy*. Routledge, New York, 1992. E também RUELM, Gayle. Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. In: VANCE, C. *Placer y Peligro - explorando la sexualidad femenina*. Mexico, Editorial Revolución, 1989.

peessoa. Algo como um instinto que dirige e governa todos os seres humanos. A idéia de desejo e de libido (como força, energia eminentemente sexual) repousa nessa visão. O essencialismo sexual ***está fortemente arraigado ao saber popular das sociedades ocidentais que consideram o sexo como algo eternamente imutável, a-social e trans-histórico.*** (Rubim, 1989, p. 130). Não há como negar que tais abordagens podem trazer contribuições importantes ao conhecimento das múltiplas implicações concernentes ao sexo. Entretanto, se o corpo, o cérebro, os hormônios, podem ser úteis para explicar características sexuais tidas como universais, não são suficientes para dar conta dos amplos significados que a sexualidade possui nas diferentes culturas e estruturas sociais.

Sexualidade como construtor social

Um novo pensamento sobre a conduta sexual colocou o sexo nos marcos de uma visão construtivista, na qual deve ser pensado historicamente e na qual, também, *os processos corporais devem ser vistos como integrantes de processos sociais mais amplos* (Connel, 1995, p. 390). Tal concepção se apoia na idéia de que não há desejo ou instinto sexual (como em Foucault também não há) a comandar “naturalmente” os seres humanos. Segundo Gagnon e Parker (1994, p. 1):

O surgimento do que chamamos hoje de construtivismo social nas ciências sociais teve paralelos na pesquisa sexual entre aqueles que tiveram suas raízes na tradição norte-americana do interacionismo simbólico (com ênfase no simbólico) e no pragmatismo, nas estratégias de dramatização e interpretação de Kenneth Burke, bem como

na sociologia do conhecimento. O escopo desses problemas nas ciências humanas ficou evidenciado pelo aumento gradativo paralelo do interesse na teoria local sobre antropologia, estudos críticos nas humanidades e na obra de uma sucessão de filósofos franceses e figuras literárias, de Barthes a Baudrillard.

Na pesquisa sexual, continuam:

o primeiro passo foi a reformulação do conjunto geral de conhecimentos sobre sexualidade dentro de um modelo construtivista que enfatizou o caráter cultural e historicamente específico da conduta e do estudo da conduta sexual. (p: 6)

Desde o nascimento, as pessoas começam um processo de aquisição de símbolos e significados que farão com que desenvolvam suas respectivas identidades como sujeitos sexuais. Nesse processo, não são meras criaturas passivas comandadas por desejos ou forças instintuais, mas seres operantes na construção de seus próprios ambientes culturais, estando os significados conferidos ao sexo inscritos nessa aprendizagem social.

A sexualidade, tomada por esse referencial teórico, encontra-se no domínio dos sentimentos, crenças e atitudes que mudam ao longo da vida, passando por diferentes ciclos e relações. Divergindo de uma visão continuísta e linear, na qual a maturidade sexual é alcançada numa sequência de estágios, os construtivistas afirmam que significados e condutas não somente mudam no decorrer da vida e em relação às diferentes culturas, como também no interior das mesmas, **a partir de determinações individuais produzidas pelo aprendizado de significados socialmente disponíveis.** (Heilborn, 1996, p. 137). Noções tais

como *maturidade sexual, moral sexual, saúde sexual, prazer sexual*, entre outras, *são locais, contingentes no tempo e lugar específicos e referidas a interesses sociais diversos* .(Gagnon, 1977, p. 20)

Mantendo similar posição frente às discontinuidades assinaladas por Foucault, e já descritas anteriormente, Gagnon nos oferece um panorama dos principais deslocamentos pelos quais a sexualidade passou nos últimos duzentos anos. Através de tais deslocamentos podemos notar certas regularidades que os diferentes discursos mantêm entre si, bem como os remanescentes de verdades que se supunha ultrapassadas. Isso revela, por exemplo, porque numa época marcada tão fortemente pelo apelo científico, sejamos capazes de dar ao sexo significados mágicos ou religiosos. À medida que novas formulações, novas palavras vão ocupando o cenário, surgem novas maneiras de se olhar a sexualidade e, conseqüentemente, novas formas de vivê-la; surgem novos *scripts*.²¹

Segundo Gagnon (1977, p. 23), as culturas são caracterizadas por scripts sexuais que se orientam tanto para o sexo socialmente aprovado quanto para o desaprovado. ***Tais scripts são transmitidos de geração a geração sendo parte daquilo que é ensinado às crianças e em torno dos quais elas ordenarão suas condutas, seus objetivos ou propósitos sexuais.*** Tais scripts não são fixos; assim como mudam os contextos culturais, mudam tanto os scripts

²¹ John Gagnon introduziu a noção de *script* sexual como para referir-se aos diversos esquemas, roteiros e práticas que aparecem na diversidade sexual vivida pelos seres humanos em suas múltiplas interações sociais. Podemos ler *script* daqui pra frente como “roteiro” e a palavra será grafada no Inglês para manter seu sentido original.

como as palavras para descrevê-los e justificá-los. Vemos o sexo saindo de uma perspectiva sacra para uma secular na passagem do século XVIII para o século XIX; de uma preocupação coletiva para uma mais individual, na passagem do século XIX para o século XX e, neste século ainda, passar de uma preocupação reprodutiva para uma perspectiva recreativa (prazer, intimidade, amor etc.). Em todos esses “modelos” há divisões binárias, polarizações, esquemas que tentam inscrever o sexo em pares de opostos: permitido/proibido; bom/mau; normal/patológico; natural/anti-natural etc. O que no passado, com predominância de uma tradição religiosa, podia ser percebido ou descrito como pecado, vício, podem dar lugar a expressões como desviante, pervertido, inadequado, anti-natural, tolerado, criminoso, conforme as abordagens sejam psicológicas, médicas, judiciais ou outras. Um exemplo interessante pode ser a homossexualidade. Ela já foi historicamente descrita como pecado, vício, crime, doença, extravagância, sinal de inconformismo, imaturidade, desvio. Em tempos mais recentes, alguns lutam para inscrevê-la no registro da normalidade, e até do convencional. Todas as formas, entretanto, permanecem como scripts disponíveis no processo de socialização.

Diversidade, Políticas de Identidade e Democracia em Sexualidade

Nas sociedades ocidentais industrializadas, os últimos trinta anos poderiam ser vistos como um tempo de diversidade, no qual a noção de democracia é estendida à esfera da sexualidade. Também pode se apresentar como uma época de afrouxamento nos códigos e nas regras que regulam o comportamento sexual ou que, pelo menos, o peso conferido a tais regras seja

menor e menor o impacto de sua violação. Entretanto, sabemos que códigos e regras não desaparecem; sofrem, como já foi dito, deslocamentos. O contraponto de um afrouxamento relativo das regras e códigos poderia ser facilmente encontrado no recrudescimento de certos fundamentalismos, como o religioso (hoje em ascensão também nos países ocidentais), que radicaliza as concepções baseadas em padrões hierarquizados e binários (homem/mulher; sagrado/profano; permitido/proibido) afastando-se muito de uma possível democracia no plano sexual. A convivência simultânea de regras e códigos novos e tradicionais pode ser conferida, em maior ou menor grau, quando comparamos as metrópoles com as pequenas cidades do interior em diversos países ocidentais. De todo modo, é inegável que assistimos a novos arranjos e ordenações na esfera das práticas sexuais quer seja através de velhos como de novos scripts.

Para tentar compreender o fenômeno da diversidade sexual, entendida como as formas culturais de expressão das sexualidades, seria útil, antes, recorrer à noção de sexualidade como fator de subjetivação, como um domínio material, dentre outros, que constitui o que Foucault (1984, p. 10) chamou “a experiência de si”, ou seja, **a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividades e formas de subjetividade**. É no interior de determinadas práticas sociais, permeadas por relações de saber-poder que lhe são imanentes e contingentes, que se “fabricam” os sujeitos. E a experiência de si historicamente constituída é **aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se**

julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. (Larrosa, 1996, p. 43). A sexualidade específica, categoriza o sujeito e

nada do que ele é escapa à sua sexualidade...ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas.(Foucault, 1985a, p. 43)

Como nos diz Louro (1997, p. 63), ***o processo de fabricação dos sujeitos é continuado e, muitas vezes, imperceptível.*** Está relacionado a formas sutis de como cada um internaliza e, principalmente, naturaliza “verdades” aprendidas. A subjetivação se inscreve na maneira como cada um recebe e reage aos scripts que lhes são oferecidos dentro de um determinado contexto sociocultural. Por ser assim, o processo de subjetivação não é estável e as relações de poder muito complexas e particulares. Entre um homem e uma mulher, um/a professor/a e seu/sua aluno/a, entre pais/mães e filhos/as, em qualquer tipo de relação amorosa, ou outra qualquer, formam-se relações de interdependência e dominação que dão forma geral ao processo de construção da subjetividade. Nesse processo, palavras e gestos, atitudes e silêncios vão permitir a cada pessoa uma experiência de si diferente, através da qual será capaz de realizar, em si mesma, uma série de procedimentos e técnicas que podem ser chamadas, na linha analítica foucaultiana, de tecnologias do eu. Tais tecnologias podem ser traduzidas como aquelas práticas que

permitem aos indivíduos efetuar por meio de si mesmos ou com a ajuda de outros um certo número de operações sobre seus corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser para transformá-los com a finalidade de obter um certo

estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição e imortalidade.(Foucault, 1988, p. 18)

Dentre os muitos mecanismos que atuam como mediadores no complexo processo histórico de construção da subjetividade, os discursos e as práticas pedagógicas ocupam um lugar privilegiado. A escolarização, enquanto prática disciplinar institucionalizada, contribui de modo importante para estabelecer ou modificar as relações do indivíduo consigo mesmo. A escola, dentre outras instituições, é parte importante do processo que institui e demarca, através de códigos e símbolos, as hierarquias e as regras que regem os comportamentos das pessoas. A sexualidade é um dos domínios sobre os quais a educação escolarizada exerce sua influência. Assim,

por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades escolarizadas. (Louro, 199, p. 61)

A fabricação da identidade sexual é, portanto, atravessada pelas práticas discursivas e não discursivas que a escola organiza e das “verdades” que produz. Vale repetir que, com o passar do tempo, estas “verdades” passam a ser tomadas como “naturais”, como tendo existência própria. Muitas das representações disponíveis (e tidas como naturais) sobre a masculinidade e a feminilidade estão inscritas nesse registro.

Há divergências entre autores que trabalham com o complexo conceito de identidade no campo da sexualidade²². Superposição de termos, imprecisão, e mesmo confusão conceitual, são algumas das marcas com as quais nos deparamos ao lidar com as múltiplas noções de identidade. Todos parecem, reconhecer, no entanto, a existência de identidades múltiplas, que entram na composição da identidade social dos sujeitos. A identidade sexual talvez seja, apenas, o elemento mais complicador, por estar indissociavelmente entrelaçada à identidade de gênero (um conceito mais recente) e à orientação erótica. Apesar deste entrelaçamento, estas identidades não são a mesma coisa. Gênero, **a condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher**, e Sexualidade, **a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais** (Weeks, apud Britzman, 1996, p. 76) estão, a todo momento, interpenetrados e, por isso, não raro, confundidos, porque aprendemos que há, para cada gênero, rígidos padrões de comportamento, universalmente aceitos, sendo sua transgressão considerada sinal de anormalidade. Assim, se o padrão de sexualidade considerado normal e válido socialmente é a heterossexualidade, porque é a única “natural”, homens e mulheres que vivem suas sexualidades fora desta normatividade deixam de ser considerados homens e mulheres, tornando-se uma espécie de “terceiro sexo”. Tal transgressão, como enfatiza Britzman (op. cit., p. 77):

²² Vasconcelos (1994) adota o termo identidade sexual como identidade pessoal, aquela pela qual o sujeito se reconhece como homem ou mulher, independente da orientação erótica (homo, bi ou hetero). Em *Os Onze Sexos*, Pamplona (1994) trabalha com três categorias básicas: identidade genital (para substituir identidade sexual), identidade de gênero e orientação afetivo-sexual. Ao combinar fatores biológicos, psicológicos e sociais, essas três identidades básicas possibilitariam a existência de onze “arranjos identitários” diferentes para a sexualidade.

resultará, provavelmente, no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, como desvinculadas do processo de construção social.

Considerando a sexualidade como lugar de subjetivação, sendo nas **sociedades ocidentais, fator central para a identidade social das pessoas** (Heilborn, 1996, p. 137), podemos compreender **os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.** (Louro, 1997, p. 24)

Neste sentido, uma identidade sexual jamais poderá ser tomada isoladamente ou como sendo parte de um processo linear e contínuo. Não se pretende, nesse trabalho, tomar cada uma das possíveis identidades como essências a serem desveladas e explicadas; não nos interessa especular sobre tal prática se é normal ou patológica, natural ou anti-natural, convencional ou anti-convencional. Devem ser lidas como “acontecimentos” historicamente produzidos, contingentes e com características próprias; como

um construtor instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não-finalizada...constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular. (Britzman, 1996, p. 74)

As políticas de identidade (do inglês *identity politics*) vêm se constituindo, no Brasil, à semelhança dos movimentos norte-americanos, nos quais pessoas e grupos costumam ser classificados como minorias ou sub-culturas sexuais. São pessoas e grupos que formam um *ethos* particular e que reivindicam para si, enquanto sujeitos individuais ou coletivos, os mesmos direitos que as outras pessoas, ditas “normais”, possuem. Longe de ser um quadro homogêneo, tais identidades formam complexas redes que se desdobram tanto fora quanto no interior de si mesmas englobando outras diversidades como raça/etnia, gênero, classe, entre outros. Assim, é que podemos falar, por exemplo de pessoas “homossexuais” como um grande grupo (que evoca determinadas descrições) e em gays e lésbicas ; em lésbicas feministas; em gays e lésbicas sadomasoquistas, em gays negros, e assim por diante. Os exemplos pretendem dar a dimensão do entrelaçamento de diferentes marcadores sociais que são, eles mesmos, também produtores de identidades.

A partir da constatação de que a diversidade sexual existe e que pessoas e grupos lutam por sua afirmação, devemos supor que a especificação ou categorização dos indivíduos e a maneira como são tratados na sociedade, influem diretamente no modo como vemos e julgamos tais práticas; nas palavras que escolhemos para justificá-las. O apelo para que encontremos certas “verdades” científicas ou morais que apoiem nossos julgamentos sobre práticas sexuais que estão fora da “norma”, pode conduzir a certos comportamentos fóbicos em relação aos considerados “diferentes”. A existência de padrões variados de sexualidade, também pode nos levar a indagações sobre o que consideramos “certo” e “errado”; sobre o que aprovamos ou reprovamos

socialmente . Qual seria o limite entre o “tolerável” e o “intolerável” ? Certamente que as respostas não seriam homogêneas, como não seriam homogêneas as justificativas para cada uma delas.

Vimos também que o sexo tem se mantido como um elemento fundamental para a caracterização das sociedades ocidentais e que vem deslocando-se continuamente através dos tempos e das mudanças culturais. Seus significados, símbolos, palavras usadas para descrevê-lo, atitudes, comportamentos, vêm sofrendo importantes modificações. Nossa época tem sido apresentada como uma imagem caleidoscópica, carregada por uma profusão de práticas sexuais e, principalmente, “novidades” conceituais numa tradição que não pára de produzir novos discursos. Talvez isso explique o porquê de não termos iniciado esse capítulo com definições sobre o que vem a ser sexo ou sexualidade. Sendo a educação sexual lugar onde esses discursos são, digamos, “consumidos”, como equacionar as inevitáveis ambiguidades que tantas “verdades” podem produzir?

A educação de um modo geral e a educação sexual em particular, por se constituírem em campos privilegiados no processo de formação dos sujeitos, exercem um papel importante na articulação e disseminação destas “verdades”, como de outros tantos discursos com pretensões de hegemonia. Tomamos estas reflexões como fio condutor para as considerações finais deste capítulo, valendo-nos das proposições de alguns dos autores com os quais percorremos o nosso caminho até aqui.

Em uma perspectiva que chama de humanitária e pragmática, Costa (1992) invoca a noção de tolerância para afirmar a possibilidade de uma

convivência social baseada em critérios éticos. Segundo o autor, pensar uma cultura tolerante não significa pensar uma cultura da permissividade, uma cultura do “vale-tudo”, mas um lugar onde a busca da felicidade não precisa justificar-se, exceto quando **esbarra na dor e humilhação do outro**. (p. 73). E continua:

Não pretendo justificar o que penso postulando a idéia de uma cultura sem interditos, cuja regra fosse tudo permitir. Tal ficção não é só inconcebível; é falaciosa...Tal cultura carrega consigo a ameaça do horror. Tolerante não é uma cultura que tudo permite. Ser tolerante é agir, pensar e falar de modo a evitar exemplos de intolerância que conhecemos: intolerância racial, sexual, étnica, estética, religiosa, política, social etc.
(p.: 74)

Vimos, através das análises foucaultianas, que verdade e poder agem circularmente, e que o poder, ao invés de só interditar e reprimir, produz. E produz saber que, por sua vez, gera verdade e mais poder; que produz resistência, reação. O que vemos nos nossos dias são tensões permanentes entre um discurso que avaliza modelos hegemônicos e aqueles que tentam afirmar-se pela contra-argumentação. É no discurso das práticas sexuais hegemônicas que muitos ativistas de “sub-culturas” sexuais vão sustentar sua argumentação. Paradoxalmente, modelos sexuais hegemônicos (heterossexualidade em relação monogâmica, procriativa etc.) parecem revitalizar-se continuamente mesmo através do que poderiam ser seus contra-modelos. Tomemos, por exemplo, o que acontece com a luta pela afirmação homossexual, pelo menos no que concerne às reivindicações por seus direitos. Longe de fabricarem, como queria Foucault apud Ortega (1996), uma estética da existência completamente diferente, inventando novas formas de prazer, novas formas de comunidade, novas formas

de convivência social baseadas na amizade, alternativas, enfim, ao modelo centrado na família tradicional, acentua-se cada vez mais a busca por legitimação nos discursos e práticas tradicionais. Ou seja, discursos e scripts hegemônicos são capazes de adentrar e se firmarem até mesmo lá onde eram inicialmente recusados.

Por outro lado, é compreensível que, uma sociedade que favorece tão desproporcionalmente as parcerias heterossexuais em matrimônio legal (proteção legal, econômica, médica...), os/as ativistas homossexuais tenham que se concentrar em preocupações com as formas de sobrevivência mais do que com uma nova estética da existência. Talvez Foucault (1982, p. 38) tenha mesmo razão ao afirmar que

...nós vivemos num mundo legal, social, e institucional onde as relações possíveis são extremamente poucas, extremamente simplificadas e extremamente pobres...nós vivemos em um mundo relacional empobrecido consideravelmente pelas instituições que o estruturam, pois um mundo relacionalmente rico seria muito complexo de administrar.

Vimos, com Gagnon (1977), que os indivíduos são constantemente impelidos, na nossa sociedade, a dar explicações sobre si mesmos, seus atos, suas escolhas. Essa é uma realidade que faz parte das regras que regem as instituições sejam elas familiares, religiosas, políticas. Na medida em que, como já foi dito, as escolhas sexuais ou o comportamento sexual especificam a forma pela qual o sujeito é descrito, marcado, identificado na nossa cultura, é de se supor que exista uma permanente tensão entre a possibilidade de afirmação de si

através de suas escolhas e o apelo para que se cumpram aquelas regras do jogo social. Para o autor, estamos continuamente desculpando e pedindo desculpas por aquilo que fazemos (não só em termos sexuais) em nossas vidas. A demanda para que as pessoas expliquem porque fazem isso ou aquilo constitui, segundo o autor, uma das forças mais poderosas de controle do comportamento que conhecemos. Tais esquemas são parte dos scripts oferecidos às crianças, desde muito cedo, para que aprendam a discriminar entre condutas aprovadas e reprovadas. Ao se tornarem adultas, será muito mais difícil operar uma desconstrução nesse modo de enxergar as coisas e construir a cultura de tolerância idealizada por Costa, e referida anteriormente.

Connel (1995) afirma que democratizar as relações sociais, no que concerne à sexualidade, não é mais misterioso do que democratizar qualquer outro complexo de relações sociais ou práticas sociais. Envolve equalização de recursos (não somente materiais, mas de bens culturais, conhecimento e de respeito social), criação de mecanismos que tornem a tomada de decisões uma responsabilidade dividida entre sujeitos em condições mais igualitárias de poder (para isso invoca o conceito de *empowerment*²³ daqueles que estão em desvantagem nesta correlação de forças) e a garantia de continuidade destes processos para futuras gerações. Naturalmente que isso envolve uma luta muito ampla e ***seria necessário invocar o conceito clássico de democracia - regras***

²³ Em Português *empowerment* ainda não tem tradução. Muitos autores o traduzem por “fortalecimento”, mas poderia ser “empoderamento”. Emprego a noção de *empowerment* tal como é visto por Connel: como uma estratégia de investir os sujeitos em desvantagem numa correlação de forças, de mais poder. O conhecimento, por exemplo, é uma estratégia de “empoderamento.”

definidas pelos cidadãos - e não essa caricatura de democracia parlamentar contemporânea. (p.: 391)

Pensar a desigualdade e lutar por equidade é um imperativo para os movimentos de afirmação de identidades. A educação sexual na escola seria um exemplo, na opinião do autor, de uma ação de responsabilidade coletiva como parte de estratégias mais amplas de questionamento e transformação das instituições que em larga escala regulam a sexualidade: Família, Igreja, meios de comunicação de massa, Justiça.

Quanto às formas de hegemonia, às formas de poder, sabemos que sempre existirão. Uma sociedade sem relações de poder seria uma abstração. Pensamos que a educação sexual não pode correr o risco de pretender se constituir em um lugar de disseminação de verdades hegemônicas sejam elas as dos discursos ditos conservadores e dominantes sejam os dos discursos tidos como "libertários". A tarefa está não em

libertar a verdade de todo sistema de poder - o que seria quimérico, na medida em que a própria verdade é poder - mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. (Foucault, 1995, p. 14)

Se levarmos em conta que Foucault criticou severamente as pedagogias e todas as ciências encarregadas de disciplinar os corpos - a escola sendo exemplo deste modelo disciplinar - provavelmente nos daríamos conta de que este autor não defenderia uma aplicação sistemática da educação sexual na escola. Certamente nos faria crer que a sexualidade já é por demais educada e que serviria ainda mais para reforçar os discursos dominantes nesta área.

Sobretudo, nos faria enxergar que, tal como ocorre na maior parte dos casos, a educação sexual oferecida nas escolas se concentra sobre modelos prescritivos e normalizadores do gênero, das relações sociais, da afetividade e do amor (Britzman, 1996); que enfatiza os riscos e as doenças em detrimento do prazer.

Todavia, não precisamos abandonar Foucault ao pretendermos que a escola abra espaço para pôr em discussão justamente algo como o sexo. Porque podemos argumentar que suas análises centradas nos discursos, na tríade saber-poder-verdade trariam enormes contribuições para implodir, tanto quanto possível, com os modelos prescritivos e os discursos normalizadores e abrir caminhos para se pensar a produção da subjetividade e, quem sabe, de uma nova estética da existência.

Se é que há um lugar para a educação sexual na escola - e achamos que há - é como prática pedagógica da experiência de si, da constituição do sujeito que também pensa a si mesmo na ordem dos discursos. Isso significa, como assinala Britzman (op. cit., p. 93), construir pedagogias capazes de **navegar as fronteiras culturais do sexo** de forma a problematizar e a pluralizar; construir pedagogias nas quais

os/as educadores/as possam arriscar o óbvio afim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já, a abertura à idéia de que alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes. (p. 93)

No próximo capítulo oferecemos uma descrição de duas experiências que vem compondo o cenário da educação sexual em Goiânia buscando pensá-

las no conjunto das opiniões formuladas pelos/as professores/as envolvidos/as na realidade escolar.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO SEXUAL EM GOIÂNIA - UMA LEITURA POSSÍVEL

Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a pensar e a refletir.

Michel Foucault

Foi a partir da constatação da existência das duas experiências de formação de professores/as para desenvolverem atividades de educação sexual na escola, em Goiânia, que começamos a desenhar o presente estudo. E é a partir dos dados, obtidos através dos procedimentos descritos anteriormente, que podemos apresentar estas experiências e analisá-las de forma integrada, procurando articular as discussões no contexto teórico apresentado nos capítulos I e II.

1 AS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS

1.1 Projeto Brasil²⁴

O Projeto Brasil foi desenvolvido no período de 1994-1995, como parte de um trabalho de implantação de Orientação Sexual em seis cidades brasileiras, sob a coordenação do GTPOS /SP, através de convênio com o Programa Nacional de Controle das DST/AIDS, do Ministério da Saúde (PNC/DST/AIDS). De acordo com os documentos oficiais, a proposta visava capacitar pessoal das áreas de saúde e de educação para desenvolver ações de orientação sexual nas escolas municipais.

Dirigida a professores da segunda fase do primeiro grau, dos turnos matutino e vespertino, e da primeira fase e segundo grau do turno noturno, o Projeto se propôs a capacitar vinte e cinco professores, além de cinco profissionais de saúde. Uma das exigências do projeto era a de haver uma parceria entre as duas secretarias municipais, de Saúde e de Educação, para a condução dos trabalhos. No decorrer do processo deveria ser constituída uma equipe de multiplicadores, aquela que daria suporte técnico e operacional ao projeto, bem como assegurar o prosseguimento do trabalho quando o convênio terminasse. O perfil desta equipe de multiplicadores deveria ser interdisciplinar (pedagogia, psicologia, sociologia ou antropologia e profissionais de saúde) e seria desejável que tivessem familiaridade com o tema, experiência no trabalho

com adolescentes e em trabalho de grupo, liderança e bom relacionamento com educadores.

O Projeto Brasil argumenta a necessidade de um trabalho sistemático de orientação sexual²⁵ na escola a partir da **constatação da total falta de informação e formação do aluno adolescente quanto às questões relativas à sexualidade humana** (GTPOS, s.d.: s.p.). O argumento de mais forte apelo, entretanto, é oferecido através dos **índices altíssimos de gravidez indesejada, proliferação das DST/AIDS, violência e abuso sexuais**. Logo a seguir, o documento apresenta o seguinte:

A necessidade de orientação sexual em nosso país parece óbvia, uma vez que no Brasil, a gravidez indesejada na adolescência atinge índices assustadores, o número de AIDS está entre os mais altos do mundo e a desinformação é geral.

Para o Projeto Brasil, orientação sexual é definida como

um processo de intervenção que possibilita a reflexão sobre valores, postura, preconceitos, vivências e informações relacionadas à sexualidade. Visa auxiliar o adolescente no processo de formação de sua identidade sexual, permitir que ele tenha um maior número de informações na área da sexualidade, assim como ajudá-lo na busca e aprofundamento de seus valores.

De acordo com a definição oferecida pelo GTPOS, e reafirmada pelo Projeto Brasil em sua experiência local, a educação sexual é um processo

²⁴ Fonte: Documentos do Projeto coletados junto à Secretaria Municipal de Educação - Coordenadoria de Ensino (ver Referências Bibliográficas) e entrevista com as coordenadoras.

²⁵ Para o Projeto Brasil há diferenças entre os termos educação sexual e orientação sexual. Apesar da demarcação de tais diferenças e da adoção de orientação sexual, os dois termos aparecem ao longo dos textos como sinônimos, às vezes, e como conceitos distintos noutras, em particular nos documentos locais.

contínuo de atribuição da família, que ocorre, de um modo ou de outro, desde o nascimento. À escola cabe o papel de transmitir **informações científicas, de levar o adolescente a pensar sobre sua sexualidade e reforçar a educação recebida.** (SME, 1994, p. 3)

Com base nessas premissas, o GTPOS conseguiu, através do PNC/DST/AIDS do Ministério da Saúde, um convênio possibilitando a realização do Projeto Brasil em seis cidades brasileiras. Conforme declarações de uma das coordenadoras do Projeto, essa mesma proposta havia sido encaminhada ao Ministério da Educação, tendo ficado em tramitação por dois anos, sem obter resposta favorável. Além de Goiânia-GO, foram escolhidas: Florianópolis-SC, Santos-SP, Campo Grande-MS, Belo Horizonte-MG e Curitiba-PR. Não estão explicitadas as razões que justifiquem a escolha destas e não de outras cidades, a não ser a de que são **significativas para suas regiões.** (GTPOS, 1995: s.p.)

Para a implantação junto às prefeituras, o GTPOS preparou um esquema de trabalho em cinco etapas: 1) reunião de coordenadores para apresentação da proposta, em Brasília; 2) Curso de 20 horas para a equipe previamente selecionada; 3) conferência de sensibilização da comunidade com a psicóloga Marta Suplicy; 4) realização de nove supervisões locais sob a responsabilidade de uma técnica do GTPOS e 5) avaliação local e avaliação final em Brasília.

- Formação da equipe, seleção dos/as professores/as

Inicialmente foi constituída uma equipe multidisciplinar, de nível central, composta por profissionais da Secretaria Municipal de Educação (uma pedagoga, uma bióloga e uma psicóloga); duas profissionais da Secretaria de Saúde (uma enfermeira e uma assistente social) e duas professoras do Programa Interdisciplinar da Mulher - Estudos e Pesquisas - PIMEP, da Universidade Católica de Goiás (uma enfermeira e uma antropóloga), que dariam suporte teórico, metodológico e técnico durante todo o processo.

A seleção dos/as professores/as para o primeiro curso foi feita logo após um processo de divulgação da proposta nas escolas. A primeira estratégia de divulgação foi o envio de material que consistia em um questionário a ser respondido pelas/os professoras/es, além de informações sobre o curso para as diretoras das escolas. O questionário continha, além de dados de identificação, questões que funcionariam como critérios para a seleção, tais como: se a escola disporia de uma hora semanal para as aulas de orientação sexual; se o/a professor/a disporia do tempo necessário para as supervisões; se havia interesse pelo tema, entre outras.

Por essa via, as informações não circularam a contento e a coordenação então confeccionou um folder contendo as mesmas questões do questionário e o enviou a cada professor/a, junto com o contra-cheque. Este procedimento produziu uma melhor resposta; cerca de sessenta professores/as de diversas disciplinas se inscreveram. O processo de seleção contou, em uma primeira etapa, com a análise das questões respondidas. Na sequência, foi realizada uma técnica de dramatização que selecionou vinte e cinco professoras/es, de doze escolas municipais, para participarem do curso

introdutório de 20 horas. As áreas que compareceram foram ciências (mais de 40% dos/as selecionados/as) matemática, história e educação física. O curso introdutório foi ministrado por uma das coordenadoras do GTPOS, responsável pelo Projeto Brasil em Goiânia.

A etapa de sensibilização contou com palestra de Marta Suplicy, coordenadora geral do Projeto Brasil em âmbito nacional, realizada na Faculdade de Educação/UFG, evento que precedeu a realização do curso introdutório e que contou com a participação de cerca de quinhentas pessoas (SME, 1994).

As demais etapas previstas no plano geral e mencionadas anteriormente, foram cumpridas, conforme declarou uma das coordenadoras. O Projeto teve a duração de dezoito meses (agosto/94 a dezembro/95) ao invés dos doze previstos. Segundo uma das coordenadoras, isto se deveu, em primeiro lugar, à necessidade de prosseguir com as atividades até o final do ano letivo de 1995 e, em segundo, porque houve atraso de dois meses no repasse da verba ao GTPOS, comprometendo o cronograma previsto. Apesar de algumas modificações na equipe, o trabalho pôde ser concluído. A Secretaria de Saúde participou desde o início das atividades com duas profissionais na equipe de coordenação. A participação das integrantes PIMEP/UCG não ocorreu até o final, assim como a participação da psicóloga, o que foi considerado particularmente problemático. Em virtude da inexistência do cargo de psicólogo na Secretaria, a equipe teve de recorrer a profissionais de outras instituições. Duas das que participaram da equipe, em momentos diferentes, ficaram por pouco tempo. A colaboração de grupos e ONGs com experiência no assunto, em Goiânia, era desejável, de acordo com os objetivos descritos no projeto de implantação. O

Grupo Transas do Corpo participou de alguns momentos como, por exemplo, durante o processo de seleção.

- metodologia e desenvolvimento das atividades na escola

O modelo de capacitação adotado pelo GTPOS e realizado no Projeto Brasil, em Goiânia, constituiu-se de um curso de sensibilização de vinte horas, ministrado pela representante do GTPOS (complementado por mais um curso de quarenta horas, segundo nos informa uma das coordenadoras, em virtude do primeiro curso ter sido considerado insuficiente); supervisões semanais, de quatro horas, realizadas pela equipe coordenadora local, junto ao grupo de professores/as selecionados/as e, ainda, supervisões bimestrais, de vinte horas, com a participação da representante do GTPOS.

As aulas de orientação sexual aconteceram, no primeiro ano do projeto, em uma sexta aula destinada a esse fim. As atividades não tinham caráter obrigatório e a inscrição prévia dos/as alunos/as era necessária, uma vez que apenas 25 vagas estavam disponíveis por turma. Nem sempre, contudo, essas vagas foram integralmente preenchidas. De acordo com informações de uma das integrantes da equipe, o sexto horário representou um problema, pois estendia o período de permanência do/a aluno/a na escola o que causava certos transtornos. O número de alunos variou entre 16 e 28, por turma em cada uma das escolas (SME, 1995).

Com relação aos conteúdos trabalhados na escola, a opinião dos alunos deveria ter norteado a sequência com que os temas foram discutidos.

Embora uma lista com os temas escolhidos pelos/as alunos/as não estivesse disponível, pudemos ter uma idéia da temática definida, por ordem de prioridade, pelos/as participantes do curso introdutório, que foram citados em um dos relatórios do Projeto: AIDS, homossexualidade, aborto, masturbação, gravidez na adolescência, métodos anticoncepcionais, DSTs, orgasmo, corpo, prazer e gênero (SME, 1994, p. 13). Não há informação sobre quais desses assuntos foram discutidos em sala de aula. Uma das coordenadoras informou que, apesar da recomendação de se iniciar as atividades de acordo com a prioridade temática estabelecida pelos alunos, a maioria dos/as professores/as iniciou pela abordagem sobre o corpo. Segundo ela, isso pode estar relacionado ao fato de boa parte deles/as ministrar a disciplina de Ciências.

A metodologia de trabalho proposta supõe a existência de alguns procedimentos antes do início das atividades propriamente ditas, tais como: conversar com os alunos para avaliar seu interesse e estabelecer o que se chama "contrato", no qual são estabelecidas, por ambas as partes, as regras de convivência daquele grupo durante as aulas; proceder à escolha dos temas e pedir a autorização por escrito dos pais, o que se faz mediante envio, através do aluno, de um comunicado que deve ser assinado pelos pais, em caso de concordância, e devolvido à escola.

No documento intitulado "Proposta de Continuidade do Projeto Brasil" (1996) há uma descrição mais pormenorizada acerca da metodologia de trabalho em orientação sexual na sala de aula que norteia o projeto. De acordo com o documento,

as aulas devem estimular ao máximo a participação dos alunos (...) Pequenos textos ou vídeos que abordem a discussão, trabalho em subgrupos, assim como exercícios e jogos, podem ser meios de conduzir uma aula de orientação sexual. A dramatização de situações é um recurso particularmente interessante para possibilitar a vivência e a reelaboração de conceitos, bem como a discussão de tabus e preconceitos (...) Técnicas participativas de todos os tipos são a base dessas aulas, sempre. (SME, 1996, p. 13)

Para possibilitar a participação do/a professor/a, em horário especial, a Secretaria Municipal de Educação se comprometeu a destinar um pagamento extra durante o primeiro ano do projeto (sete horas a mais na carga horária normal). Essa foi uma das contrapartidas da Secretaria para com o projeto. Mas, mesmo dispondo de remuneração extra, nem todos/as concluíram o processo. O Projeto chegou ao final com apenas treze professores/as.

O material utilizado para a capacitação foi fornecido pelo GTPOS no primeiro ano, enquanto vigorou o convênio. Para o desenvolvimento das atividades na escola, estas tiveram que se comprometer a reproduzir os textos para o trabalho junto aos alunos. A equipe de nível central mantinha - e ainda mantém - um acervo básico de textos, vídeos e livros para uso dos/as professores/as. A Secretaria Municipal de Educação não liberou recursos para compra de material educativo, segundo nos informou uma das coordenadoras, apesar de insistentes solicitações.

O Projeto Brasil, tal como foi introduzido na Secretaria Municipal de Educação, já não existe mais. O convênio foi encerrado após os dezoito meses de trabalho, mas a equipe, apesar de modificada, permanece atuando. Segundo

informações de suas coordenadoras, em 1996 o Projeto deixou de se chamar Projeto Brasil, assumindo a denominação genérica de Projeto de Orientação Sexual. A expansão para outras escolas e a incorporação de novos/as professores/as aconteceu no segundo momento do Projeto, no período de 96-97. Nesta fase, as aulas eram realizadas no horário da disciplina Ciências, mesmo que o/a professor/a fosse de outra área. A parceria com a Secretaria de Saúde permaneceu mas as supervisões passaram a contar com a participação de pessoas da própria equipe da SME e de profissionais que vêm trabalhando com o tema, em Goiânia e Brasília. Segundo informações de uma das coordenadoras, a capacitação foi estendida a coordenadores/as pedagógicos/as e passou a fazer parte do Projeto Escola para o século 21- reestruturação curricular que está sendo realizada em quarenta escolas da rede, em consonância com recomendações da Lei de Diretrizes e Bases e os PCNs, além de necessidade interna da própria rede.

1.2 Projeto “Educação Sexual não sexista - um estudo para a alegria de viver” Grupo Transas do Corpo.²⁶

O projeto de educação sexual do Grupo Transas do Corpo foi desenvolvido no período de 1993-1995, em onze escolas públicas da rede estadual, em Goiânia. O trabalho recebeu apoio financeiro da Fundação MacArthur - USA, através de uma bolsa pessoal de uma das integrantes,

²⁶ Fonte principal: Relatório de Avaliação final (1995). Outros documentos foram consultados e são referidos apropriadamente.

conseguida a partir de concurso nacional promovido pela referida Fundação e contou, posteriormente, com apoio financeiro do Programa Nacional de Controle das DST/AIDS do Ministério da Saúde.

O Grupo Transas do Corpo adota o termo educação sexual e em diversos documentos expressa o que entende por educação sexual sem, contudo, conceituá-la. No *folder* de divulgação do projeto aparece:

(...) Não se trata de 'educar' o indivíduo quanto à sua vida sexual, mas de garantir um espaço na escola para que as questões relativas à sexualidade possam ser expressadas, discutidas e respeitadas e, se necessário também oferecer informações adicionais. O mais importante, contudo, é a livre manifestação de opiniões e a troca estabelecida entre participantes do processo. (Grupo Transas do Corpo, 1995, s.p.)

O Projeto propõe uma abordagem não-sexista justificando que:

(...) Sexismo pode ser definido como um conjunto de crenças, palavras, atitudes e leis discriminatórias que favorece um sexo em detrimento de outro e que contribuem para a perpetuação de papéis tradicionais (...) reforçado por uma educação diferenciada desde a infância (...) Uma educação sexual não sexista se preocupa em reformular os pressupostos dessa educação diferenciada, buscando construir a igualdade social nas relações entre os gêneros. Questiona e se opõe ao determinismo biológico que tende a 'naturalizar' tais diferenças e propõe que a sexualidade humana seja uma construção determinada histórica e culturalmente. (idem)

- Formação da equipe, seleção dos/as professores/as

O Grupo Transas do Corpo é composto por uma equipe de profissionais com formação em Saúde Pública, Nutrição, Psicologia, Letras e Serviço Social. Foi com essa equipe que o grupo coordenou as atividades de capacitação de professores/as da rede estadual.

A proposta inicial era capacitar professores/as de quatro escolas da rede, escolhidas por terem participado de um projeto anterior, em 1988. Mas, no primeiro ano do projeto, 1993, as atividades foram desenvolvidas em apenas uma das escolas selecionadas para servir de experiência piloto. A divulgação foi realizada a partir de uma abordagem junto à direção da escola durante a qual ficou combinada a apresentação de um vídeo sobre educação sexual, para os/as professores/as. Após este primeiro contato, foi enviado um ofício explicativo acompanhado de um questionário contendo cinco questões que os/as professores/as interessados deveriam responder para uso posterior no processo de seleção da equipe. Interessava saber, sobretudo, se o/a professor/a já havia sido abordado alguma vez por seus alunos sobre temas relacionados à sexualidade; se ele era favorável à educação sexual na escola e se estava interessado/a em receber capacitação e participar do projeto.

Foram devolvidos trinta questionários dos quais vinte e três foram escolhidos para participar do primeiro curso. Este, por sua vez, selecionou as doze finais que constituíram a equipe de trabalho neste primeiro ano, a qual era composta de professoras de História, Português, Educação Artística, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física e, ainda, duas coordenadoras pedagógicas.

Esta escola contava com 1300 alunos, de 5ª a 8ª série, nos três turnos. Durante um ano a equipe de professoras recebeu capacitação totalizando 80

horas, as quais foram distribuídas em um curso inicial de sensibilização de 16 horas e supervisões semanais de 2 horas, além de seminários e reuniões de trabalho.

A capacitação continuada adotando metodologia participativa tinha, entre outros objetivos, estimular a troca, a horizontalidade e a solidariedade entre os/as participantes do processo, tanto entre os/as alunos/as como destes/as com os/as professores/as. Uma série de vivências, técnicas de grupo, leitura e discussão de textos, discussão de vídeos, foram alguns dos recursos utilizados tanto para capacitar o/a professor/a quanto para instrumentalizá-lo/a para suas atividades na escola.

No que se refere ao material de apoio, a escola e cada professor/a recebeu um *kit* com todo o material necessário para as aulas. Inicialmente, nesta experiência piloto, as professoras recebiam, além de todo o material didático, uma ajuda de custo para realizar as aulas fora do horário normal de suas disciplinas o que acontecia em uma sexta aula de 45 minutos com periodicidade quinzenal. Praticamente todas as turmas tiveram atividades o que permitiu uma cobertura de 86% do total de vinte e oito turmas. Os turnos matutino e noturno, com sete turmas cada, tiveram cobertura de 100% das turmas enquanto que, no vespertino (catorze turmas), esse índice foi de 71%. Cerca de 600 alunos participaram regularmente das atividades nesta escola. Essa experiência piloto teve a duração de nove meses.

Entretanto, o que poderia ter sido uma experiência de grande êxito com chances de continuação, não ocorreu exatamente assim. As professoras reivindicaram uma remuneração mais alta pelas aulas e não concordaram em

continuar sem essa perspectiva, uma vez que o orçamento do projeto não permitia o aumento. Na verdade, esse foi um fato incontestável de fragilização da proposta. Como não havia recursos por parte da Secretaria de Estado, o Grupo Transas do Corpo não podia sustentar o projeto para além daquilo que estava previsto no orçamento assegurado pela bolsa da Fundação MacArthur. Diante deste impasse, o projeto passou por uma reestruturação.

A partir da experiência piloto, o projeto ganhou novos contornos, passou a contar mais de perto com pessoas de nível central da Secretaria de Estado da Educação e foi expandido para outras dez escolas. O processo de divulgação e seleção desta vez obedeceu a outros critérios. Um perfil de professor foi elaborado e enviado a cada uma das dez escolas escolhidas (houve a tentativa de cobrir as principais regiões da cidade) e a direção era responsável por indicar três nomes para participar do curso inicial de onde seriam selecionados os que realmente fariam parte da equipe. Esse critério também apresentou problemas. As escolas enviaram alguns/as professores/as com carga horária reduzida na escola, professores fora do perfil sugerido.

De um total de cinquenta e cinco pessoas que participaram do curso de sensibilização, trinta foram selecionadas e vinte e sete chegaram ao final da capacitação que totalizou 92 horas de programação. Esta incluiu o curso inicial de vinte horas; supervisões mensais de quatro horas e outras atividades tais como as visitas de acompanhamento nas escolas feitas pela equipe do Grupo Transas do Corpo e a série de debates promovida pelo grupo ao longo do ano de 1995. O período de capacitação teve a duração de catorze meses, entre 1994-1995.

O Grupo Transas do Corpo contou, durante todo o processo, com a supervisão de Cecília Simonetti, educadora que integrava a equipe da ECOS/SP²⁷ e havia participado do grupo de pesquisas em sexualidade da Fundação Carlos Chagas.

- Metodologia e desenvolvimento das atividades na escola

Na experiência do Grupo Transas do Corpo, os pais e as mães dos alunos eram convidados a participarem de reuniões na escola para serem comunicados da realização das aulas e para darem suas opiniões sobre as mesmas. Durante todo o projeto foram realizadas dezesseis reuniões das quais mais de seiscentos pais e mães estiveram presentes. Não era requerida autorização, por escrito, para a participação dos alunos nas aulas.

As aulas aconteceram no horário normal da disciplina, quinzenalmente, em aulas duplicadas, ou seja, com duração de 90 minutos. Mesmo acontecendo em horários convencionais, a participação do/a aluno/a era opcional. Tudo isso foi possível mediante negociação com as diretoras das escolas, a Delegacia Metropolitana de Goiânia e a Superintendência do Ensino Fundamental e Médio, que apoiaram o projeto, especialmente no seu início. As professoras puderam ser liberadas de suas atividades em sala de aula para participarem das supervisões mensais. Uma carta de princípios elaborada pelo Grupo Transas do Corpo, contendo deveres da coordenação do projeto, da escola e dos/as professores/as,

²⁷ ECOS: Estudo e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana, ONG que atua em São Paulo em projetos de capacitação e produção de material educativo.

firmava o compromisso entre as partes envolvidas. Antes do início das atividades a carta deveria ser convenientemente assinada por todas as partes. O "contrato" com os alunos era da responsabilidade do/a professor/a; através dele as regras de convivência entre participantes do grupo eram estabelecidas.

Ao longo da experiência, três escolas foram excluídas por razões de abandono de seus professores, ficando então sete escolas até o final do projeto. A cada escola foi dado um *kit* de material educativo contendo livros de educação sexual, fitas de vídeo, pranchas ilustradas, álbum seriado, jogos educativos e a cada professor/a um outro kit composto de coletânea de textos, boletins informativos, formulários para relatórios entre outros. Todo esse material foi adquirido pelo Grupo Transas do Corpo com recursos da bolsa MacArthur e do PNC/DST/AIDS/MS.

A agenda temática da capacitação, e conseqüentemente da sala de aula, obedeceu ao inventário de temas feito com os alunos e às próprias necessidades levantadas junto às/os professores/as. Os temas incluíram, na ordem em que foram dados: corpo e desenvolvimento, relações de gênero, transformações na adolescência, auto-erotismo (masturbação), namoro, virgindade, gravidez e métodos anticoncepcionais, DST/AIDS e sexo seguro, aborto, abuso sexual. Constavam da agenda dois temas não trabalhados: religiosidade e sexualidade e tabus e mitos sexuais.

2 UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS PESQUISADOS²⁸

A população em estudo é constituída por 131 professores/as da segunda fase do primeiro grau, dos quais 58 pertencem à rede estadual e 73 à rede municipal. A distribuição, por sexo, confirma um dado conhecido na área de Educação: 75,6% da amostra é composta por mulheres e apenas 22,9% por homens, com idade predominante na faixa dos 30-49 anos. A maioria (65,6%) tem filhos e a religião predominante é a católica (58,8%).

Com relação à escolaridade, a maioria dos/as professores/as (85,6%) possui formação superior completa, tendo 26% concluído pós-graduação. Os cursos de graduação mais frequentes são Letras, Matemática, Geografia, Educação Física, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Pedagogia e História. Mesmo considerando a exigência de formação superior para lecionar no segundo grau, registramos que 14,4% de professores/as possuem apenas nível secundário completo ou incompleto, incluindo-se os cursos técnicos de magistério, ou que ainda estão cursando a faculdade. Esta é uma realidade presente em escolas da rede estadual, principalmente, na qual, por ausência de concursos públicos nos últimos anos, contratam-se professores/as em regime de *pro-labore* dos quais não é exigida formação superior completa e para os quais também são pagos salários menores.

Nem sempre os/as professores/as se ocupam apenas das disciplinas correspondentes às suas áreas de formação. É comum professor/a lecionando disciplinas combinadas tais como Português e Ensino Religioso; Educação Artística e Educação Física; Matemática Ciências, entre outras. As séries também

²⁸ As tabelas de 1-7 com a caracterização da amostra, encontram-se nos anexos.

variam bastante; 81,7% dão aulas para mais de uma série e 37,4% para todas elas. Considerando que, por essa razão, lidam com alunos/as de diferentes faixas etárias, os/as professores/as provavelmente devem entrar em contato com questionamentos diversos envolvendo a sexualidade. Seria desejável, portanto, que tivessem recebido alguma formação mais específica sobre educação sexual. Entretanto, apenas 25,2% do total afirmaram ter realizado alguma capacitação nos últimos cinco anos. Destes, a maioria (74%) fez os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a partir do Projeto Brasil (entre os anos de 1995-1997), o que indica uma concentração maior de professores/as da rede municipal com capacitação recente, no total da amostra.

Apesar de apenas 25,2% terem recebido capacitação em educação sexual, 31,3%, dentre todos/as os/as professores/as, afirmaram ter desenvolvido atividades de educação sexual com seus alunos. Por outro lado, 50,4% disseram conhecer alguém, na sua escola, com capacitação nesta área, o que sugere a existência de professores/as capacitados/as mas que não estão exercendo as atividades, já que o índice dos/as que declararam que sua escola possuía atividades de educação sexual foi de 38,9 %. O dado revela que, mesmo quando a proposta está implantada, é possível observar desconhecimento por parte das pessoas que trabalham na escola. A pouca divulgação que tais atividades costumam ter, para além daquelas turmas envolvidas, pode ser verificada a partir de dados da própria equipe do Projeto Brasil que registra, em um de seus relatórios, que as ações do projeto são desconhecidas por 20% das diretoras e coordenadoras de ensino das escolas onde a proposta foi implantada (SME, s.d., p. 4).

Com formação específica ou não em educação sexual, os/as professores/as pesquisados/as estão sujeitos a exposições cotidianas a temáticas que versam sobre sexo. Ao enumerarem os meios de comunicação que mais utilizam, a televisão apareceu em primeiro lugar (92,8%), seguida pelas revistas (79,8) e jornais (74,4%). Sabemos que temas relacionados à sexualidade são extremamente frequentes nestas mídias. Há espaços específicos nos maiores jornais de circulação nacional, revistas que consomem boa parte de suas matérias sobre esses temas, isso sem falar na quantidade de informação que a TV veicula diariamente na sua programação. Quem já trabalhou ou trabalha com crianças e adolescentes, sabe o interesse com que são vistas as reportagens especiais sobre comportamento sexual e o impacto que as mesmas têm como provocadoras de discussões, dentro e fora da escola.

Essa caracterização do perfil dos sujeitos pesquisados inclui as professoras entrevistadas. Consideramos importante, todavia, descrevê-las separadamente porque suas falas estarão subsidiando grande parte das análises que serão feitas a seguir.

Foram seis as professoras entrevistadas, três da rede municipal e três da estadual. Estão na faixa etária entre 35 e 50 anos, a maioria (cinco) com mais de dez anos de sala de aula. Todas têm filhos (crianças e adolescentes) sendo que duas delas já os têm adultos. Três declararam-se católicas, uma espírita, uma protestante e uma Osho-Sânias. São professoras de educação física, educação artística, história e ciências. Destas, apenas uma declarou, no momento da entrevista, que estava aposentada e que, durante o período de formação,

abandonou as aulas na escola, segundo ela , por não sentir-se preparada. Todas as demais estão, de algum modo, atuando.

Duas fizeram capacitação com a equipe do Projeto Brasil; duas com a equipe do Grupo Transas do Corpo e duas fizeram ambas as capacitações, mas apenas uma destas participou tanto de um quanto de outro projeto, em momentos diferentes. Quanto à escolaridade, à exceção de uma, todas têm curso superior, sendo que duas delas possuem pós-graduação. A televisão é o principal meio de comunicação que usam, mas também mencionaram livros, vídeos e participação em eventos. Jornais e revistas foram assinalados por três delas.

3 EDUCAÇÃO SEXUAL: DA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A À SALA DE AULA - ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO

Pensamos que uma das funções desta pesquisa seria avaliar, de alguma forma, as experiências de educação sexual em Goiânia. A partir da fala das professoras que participaram das entrevistas - e que também responderam aos questionários - tivemos o intuito de visualizar o percurso entre aquilo que foi planejado pelas equipes coordenadoras dos cursos e o que foi possível na sala de aula.

Pretendemos olhar as propostas de implantação de educação sexual na escola a partir daquilo que foi oferecido para a formação dos/as professores/as e do caminho percorrido por estes/as até a realização das atividades na escola. A narrativa está organizada conforme blocos temáticos resultantes da leitura dos questionários e das entrevistas, subdivididos em itens estruturados a partir de

questões relativas a um mesmo conteúdo presentes tanto na entrevista como no questionário.

As falas das professoras e os dados recolhidos através dos questionários são tomados como um fragmento de uma “realidade” maior e mais complexa. Nenhuma fala pode ser considerada representativa “da” realidade escolar vista como uma totalidade. Todavia, ao se expressarem enquanto sujeitos pertencentes a um determinado *ethos*, essas pessoas podem nos ajudar a compreender algumas particularidades que se acham localizadas nos discursos sobre educação sexual na escola e das dinâmicas que os envolvem.

Visando manter o anonimato das professoras entrevistadas, cada uma delas será designada por uma letra do alfabeto maiúscula, seguida das letras e (estado) e m (município) ou de ambas, quando for o caso.

Os blocos temáticos são os seguintes:

1 Educação sexual em contexto escolar

1.1 Concepções e terminologias

1.2 Considerações sobre a sua aplicabilidade na escola

1.3 Escola e Família: o papel de cada uma

1.4 Conteúdos: temas “fáceis” e temas “problema”

1.5 Afirmativas “clássicas” em educação sexual - diferentes olhares

2 Formação de professores/as: o planejado e o vivido através dos cursos

3 Avaliação: o que cada experiência realiza

1 Educação sexual em contexto escolar

1.1 Concepções e terminologia adotada: orientação sexual x educação sexual

Não se pode dizer que haja um debate exaustivo sobre o uso de uma determinada terminologia para caracterizar as ações educativas em torno da sexualidade na escola. A questão aqui se coloca devido ao fato de os dois projetos adotarem termos diferentes por razões também diferentes. De acordo com o Guia de Orientação Sexual (1994) - concepção política e pedagógica que norteia o Projeto Brasil em todas as capitais - Orientação Sexual deriva do conceito de orientação educacional, definindo-se como processo de intervenção sistemática na área da sexualidade. Essa noção foi adotada também nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997), e parece destacar que a educação sexual seria aquela que se realiza em todos os outros domínios e através de inúmeras maneiras, inclusive do silêncio que se faz em torno dela.

A distinção entre os termos não é clara para todos/as. No caso das entrevistadas, quatro adotam o termo orientação sexual mas sem demonstrar muita preocupação com os dois termos. Algumas apresentaram justificativas bastante diferentes ou mesmo contraditórias entre si. Como estas duas, sobre o espaço apropriado para um e outro termo:

...Se eu faço distinção? Eu adoto educação sexual porque a gente tá lidando com educação; uma orientação seria fora da escola, dentro seria educação sexual. (Be)

Eu acho que educação sexual seria bem mais da família. Orientação é mais sutil, eu coloco bem claro os objetivos: nem estimular nem reprimir mas apontar caminhos, orientar, tirar dúvidas. Educação sexual começa em casa, aqui na escola é orientação.(Fm)

É provável que mesmo adotando terminologias diferentes, as responsáveis pelos cursos não dêem tanta ênfase dos porquês envolvendo um ou outro termo. Uma parte considerável dos livros, e outros materiais educativos em sexualidade, costuma fazer uso do termo educação sexual e tais materiais são fartamente utilizados por quem trabalha com educação sexual na escola, o que, provavelmente, justifica a ambiguidade na utilização tanto de um como de outro pelos/as educadores/as. Compreende-se, entretanto, que em um curso vinculado a uma organização como o GTPOS, que faz questão de enfatizar o termo orientação sexual, as professoras se sintam impelidas a dele também fazer uso.

Esta distinção lembra em muitos aspectos uma outra distinção que Werebe (1977) enfatizava. Trata-se da distinção entre educação sexual e informação sexual. “Onde começa uma e termina a outra?” pergunta a autora. Para Werebe, educar comporta o informar mas vai além, daí defender o uso de educação sexual pois considera que educar implica mais do que simplesmente oferecer informações. Segundo ela:

a educação sexual tomada num sentido mais amplo compreende todas as ações, diretas ou indiretas, deliberadas ou não, conscientes ou não, exercidas sobre um indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento que lhe permite situar-se em relação à sexualidade em geral e à sua vida sexual em particular. (Werebe, 1977, p. 11)

Suplicy (1993) e Silva (1995) advogam a favor do termo orientação sexual como sendo um processo de intervenção sistemática realizada na escola, junto ao aluno, onde se assegura um espaço necessário para a discussão sobre sexualidade humana, a partir de questões de seu interesse, e tendo como base seu conhecimento já existente. Ou seja, o que diferencia a educação sexual da orientação sexual, na opinião destes dois profissionais, é o fato de que na segunda o espaço deve ser garantido, sistematizado na escola. O depoimento de uma das professoras parece ilustrar essa preocupação:

Olha, eu prefiro o termo orientação, pois trata-se mesmo de orientação porque quando eu penso em educação eu acho um termo muito genérico, tenho medo de me perder. Com orientação eu tenho a sensação de estar trilhando caminhos mais seguros. Você tem mais controle, pode fazer uma avaliação, saber os resultados, é mais palpável. (Ae)

Quanto a orientar caminhos, esta outra professora faz a seguinte reflexão:

Atualmente eu adoto o termo educação sexual. Eu já ouvi muita coisa a respeito desses dois termos, mas orientação sexual passa uma idéia de você indicar o caminho, orientar, e como a filosofia daqui do projeto e a minha também, não é essa de indicar caminhos para as pessoas, eu acho que educação sexual é melhor. O termo orientação sexual traz confusão e até para falar prós pais é mais fácil quando você diz educação sexual, pega melhor, fica uma coisa assim, mais fácil de encaixar na escola, na educação. Acho que o termo educação pegou mais e o projeto aqui já mudou de termo. (Cem)

Para esta outra, o termo não faz diferença:

Eu acabo adotando orientação sexual pelo próprio projeto que usa o termo, eu não vejo diferença, não. Educação ou Orientação Sexual, depende da forma como você trabalha com os alunos em sala sem diferenciá-la de uma aula de outra disciplina que você dá, Português ou História que fica muito nas aulas expositivas...(Ae)

Alguns autores consideram que o termo educação sexual também é inadequado, que seu uso está garantido muito mais por uma questão de tradição (Bernardi, 1985). Outros consideram, ainda, que deveríamos adotar um termo alternativo como educação *em* ou *para a* ou *da* sexualidade, por permitir abordagens mais amplas (SIECUS, 1991; Johnson, 1996; Louro, 1997).

Figueiró (1996, p. 59) encontrou sobreposição de termos como ***orientação sexual*** e ***informação sexual***, adotados como sinônimos de ***educação sexual*** nos trabalhos que analisou. Segundo a autora, ***dado que a terminologia orientação sexual é usada com significados diversos por alguns autores, acredita-se infundado o seu uso como sinônimo de educação sexual.*** Também não há, de acordo com Figueiró, uma posição teórica clara e objetiva quanto ao conceito de educação sexual o que, na sua opinião, compromete a qualidade da produção científica.

Neste trabalho, como explicitado anteriormente, adotamos o termo educação sexual por considerá-lo mais abrangente, mais difundido o seu uso e menos sujeito a ambiguidades.

No âmbito das definições sobre o que vem a ser educação sexual, verificou-se que as respostas se concentraram em duas das definições

consideradas por nós como mais “abertas”, quando da elaboração do instrumento: 21,4% consideram a educação sexual uma proposta pedagógica que reconhece a sexualidade como parte fundamental da vida das pessoas e por isso deveria ser discutida na escola e 42,7% acham que educação sexual é uma proposta pedagógica que vê o ser humano como um todo - corpo, valores, cultura - e visa ao combate de preconceitos e tabus. Poderíamos supor que, ao escolher esta alternativa, os/as professores/as encararam a educação sexual como tendo objetivos a cumprir (o combate a preconceitos e tabus), enquanto que encará-la como algo fundamental na vida do ser humano seria reconhecer o direito e a necessidade de colocá-lo em perspectiva na agenda escolar, independentemente dos resultados que se espera obter . Dentre as possibilidades de respostas para uma educação sexual “diretiva” - aquela que serve para prevenir os jovens contra os riscos da vida sexual ou como conjunto de informações e regras de comportamento para se viver uma sexualidade saudável - tivemos 26,7% das respostas; apenas 2,3% declararam não possuírem qualquer definição. Provavelmente este leque de definições seria diferente, caso a alternativa fosse aberta, pois daria ao/à professor/a mais liberdade para criar sua própria definição.

A tabela 8 apresenta estes resultados.

TABELA 8
Distribuição de professores/as segundo definição de Educação Sexual. Goiânia, 1997

Alternativa	Número	%
Uma prática educativa eficaz para prevenir os jovens contra os riscos de uma vida sexual vivida sem responsabilidade.	16	12,2
Uma proposta pedagógica que reconhece a sexualidade como parte fundamental na vida do ser humano e que precisa ser discutida na escola.	28	21,4
Um conjunto de informações sobre o corpo, o desenvolvimento sexual e reprodutivo e regras de comportamento para se viver uma sexualidade saudável	19	14,5
Uma proposta pedagógica que vê o ser humano como um todo: seu corpo, seus valores, sua cultura e que visa ao combate dos preconceitos e tabus relacionados à sexualidade.	56	42,7
Não tenho definição	3	2,3
Todas	1	0,8
SR	8	6,1
Total	131	100,0

1.2 Considerações sobre a aplicabilidade da educação sexual na escola

Neste item pretendemos analisar um conjunto de fatores - levando em consideração as respostas dos questionários e as opiniões de quem viveu a experiência, as professoras entrevistadas - que dizem respeito às condições de realização da educação sexual na escola.

Começamos apresentando a opinião dos/as professores/as sobre se a escola deve ou não oferecer atividades de educação sexual, 96,2% apontam que sim. O índice de aprovação foi superior ao encontrado em pesquisa realizada pela

Data Folha sobre educação sexual (27/03/93), na qual 86% dos 5076 entrevistados, em 10 capitais brasileiras, afirmaram ser favoráveis à educação sexual nos currículos escolares²⁹. Dentre aqueles com formação universitária, o índice de aprovação foi de 95%, semelhante, portanto, ao encontrado por nossa pesquisa

Foi bastante alto, também, o índice de respostas que consideram que a educação sexual deve fazer parte do currículo ou ser uma atividade sistematizada no horário normal como das outras disciplinas: 78,6% (tabela 9). Nas entrevistas não foi diferente, todas se posicionaram favoráveis a alguma forma de sistematização ou, pelo menos, de garantia do espaço na grade, quando se referiram ao que seria para elas uma educação sexual ideal. Para algumas está claro que é no currículo, com horário estabelecido, para outras seria o caso de se garantir o/a professor/a preparado/a para as situações, na medida em que fossem sendo reivindicadas. Essa preocupação está na ordem de praticamente todas as pessoas que se debruçam sobre o tema da educação sexual na escola. Parece não haver uma única possibilidade, mas direções diversas que apontam para a necessidade de se levar mais a sério esta questão.

²⁹ Fonte: GTPOS/ABIA/ECOS. *Guia de Orientação Sexual*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TABELA 9
Distribuição de professores/as segundo a forma de
inserção da Educação Sexual na escola. Goiânia, 1997.

Alternativa	Número	%
Constar no currículo como as demais disciplinas	56	42,7
Ser uma atividade sistemática no horário de aula	47	35,9
Ser uma atividade sistemática fora do horário de aula	8	6,1
Ser uma atividade eventual	14	10,7
Outra	2	1,5
SR	4	3,1
Total	131	100,0

Abaixo, as opiniões de algumas professoras:

A educação sexual também começa pela informação. Você tem que preparar a criança para começar a ver o seu próprio corpo, prá sentir seu próprio corpo, conhecê-lo, prá agir de uma maneira mais séria...se você não se conhece como é que vai conhecer o corpo de alguém? Essa informação já começa na família e é preciso que as autoridades levassem essa parte da educação sexual na escola mais a sério porque é através desta preparação dos profissionais que a educação sexual vai perdendo esse tabu. (De)

Tinha que ter um espaço na grade. Eu discordo do pessoal do projeto (referindo-se à nova etapa do Projeto de orientação sexual da SME); não deveria ser só no horário de ciências, mas em qualquer disciplina. Tem que ter o espaço e gente capacitada. (Em)

É quase sempre assustador escrever as palavras “disciplina”, “grade”, elas dão a impressão de estarmos realmente falando de prisões. Ao analisarmos

a perspectiva de uma prática educativa em sexualidade, no âmbito do currículo escolar, devemos considerar que estamos lidando com práticas institucionais tradicionais, com uma linguagem própria que a caracteriza, mas não podemos deixar de considerar, igualmente, as possibilidades de sua transformação. Assim, quando falamos de currículo, metodologia, disciplinas, por mais cristalizadas que sejam suas definições, não as concebemos como realidades prontas e tampouco imutáveis.

Uma professora acha que o currículo já dispõe de algumas disciplinas que poderiam abarcar os conteúdos sobre sexualidade:

Ela deveria entrar no currículo, mas não como forma de avaliação, mas como um todo da educação, de informação para a vida. Nós temos educação artística e ensino religioso, educação para o lar, que não dá bomba para o aluno; uma destas matérias deveria ter o conteúdo (de educação sexual).

(Be)

Será que as mensagens transmitidas pelas disciplinas mencionadas não colidiriam com posturas mais abertas e críticas necessárias a uma educação sexual? Nas abordagens tradicionais não encontramos necessariamente oposição mas solidariedade entre discursos médico/científico e religioso, por exemplo (Fisher, 1995). Uma disciplina denominada “educação para o lar “ não estaria mais preocupada em ensinar às meninas como ser boas mães e donas de casas? E, ao fazer isso, não se estaria reduzindo o papel social das mulheres, reforçando uma abordagem de gênero tradicional? Pode ser muito mais trabalhoso tentar fazer com que a educação sexual “caiba” nos conteúdos de algumas disciplinas do que, realmente, programar espaços específicos para este fim.

A sistematização da educação sexual, no currículo, enquanto disciplina, é, de fato, motivo de dúvidas. O depoimento da professora reforça a idéia de que os/as professores/as deveriam estar preparados/as sempre que o assunto surgisse:

Eu fico pensando se tem que ser estudo sistemático, eu tenho minhas dúvidas. Seria interessante quando surgisse um assunto na sala, o professor estar preparado, capacitado e tal, para falar do assunto, para atender à demanda, à pergunta ou o fato que aconteceu. Agora, ali, toda semana...eu já tenho minha dúvidas...no final pode se tornar uma imposição e eu não sei se vou gostar disso não. (Cem)

Há muito que os estudiosos e defensores da educação sexual na escola criticam a inconstância das atividades que se prestam apenas a acudir `as necessidades emergentes. A educação sexual precisa perder essa característica de evento, de coisa extraordinária, de um programa sempre novo, inédito. Precisa deixar de ter esse ar de novidade sempre (Figueiró, 1995) e estar integrada aos programas de outras disciplinas. Com um programa desenhado a partir do muito que já se conhece a respeito do que os jovens desejam discutir, podem-se planejar atividades com regularidade sem necessariamente transformar a educação sexual em uma disciplina do currículo. Por outro lado, deixar apenas em aberto que o espaço existe, não garantiria que as temáticas envolvendo a sexualidade humana teriam chances reais de serem consideradas no conjunto das outras disciplinas.

Com relação à melhor fase para se começar a falar de sexo na escola, não há uma opinião unívoca. Para algumas pessoas, quanto mais cedo melhor. Como nos dizem estas duas professoras:

Eu acho que o ideal seria ter o espaço definido. Espaço de tempo e horário para todos, inclusive a primeira fase, desde o jardim...pelo menos uma vez por semana que tivesse um horário, com mais gente capacitada. (Fm)

Primeiro deveria começar desde as primeiras séries. Parece que quando a gente fala em educação sexual desde as primeiras séries parece que o profissional tem de ser um ginecologista além de psicólogo. Não é nada disso. Eu acho que tem de ser na medida do interesse do aluno, à medida que surge o assunto vai sendo trabalhado e deveria ser esgotado não pelo professor mas pelo aluno. Agora para isso a gente precisava de um professor de cabeça aberta o suficiente e instrumentação para que pudesse trabalhar com tranquilidade. (Ae)

Esta outra discorda porque, em sua experiência, acha que adolescentes têm maior interesse no tema:

Eu acho que você dar aulas de educação sexual para adolescente assim de 14 anos acima, é bem mais produtivo, bem mais interessante, eu gosto mais, você pode discutir mais e realmente eles necessitam muito de informação. Prá criança de 9, 10 anos eu não sei se é legal ter aula sistemática, às vezes eles não estão nem interessados. (Cem)

A tabela 10 apresenta a opinião dos/as outros/as professores/as a respeito de quando consideram adequado o início das atividades de educação sexual na escola. É bastante considerável (46,6%) o número de professores/as

que consideram a 5ª série a melhor época para se iniciar a educação sexual na escola. Como se sabe, trata-se do início da adolescência, período que é caracterizado pela abundância de questionamentos e manifestações de sexualidade. Não podemos desconsiderar, entretanto, que uma parcela razoável dos/as pesquisados/as (26,7%) prefere que a escola ofereça educação sexual desde a pré-escola.

TABELA 10
Distribuição de professores/as segundo início ideal
das atividades de educação sexual na escola. Goiânia,
1997

Alternativa	Número	%
Na pré-escola	35	26,7
Na 1ª série	24	18,3
Na 5ª série	61	46,6
1º ano do seg. grau	2	1,5
Outro	8	6,1
SR	1	0,8
Total	131	100,0

Pelas entrevistas vimos que a educação sexual existe, em algumas escolas, de forma mais ou menos sistematizada. Algumas a realizam fora do horário das demais disciplinas, outras procuram incorporá-la ao conteúdo de ciências, da educação física e ainda há as que forjam horários especiais na grade. Certamente que nem mesmo com os PCNs as escolas terão um único modelo. A transversalidade proposta pelos PCNs coloca a educação sexual ("orientação" no texto original) em todos os lugares e em lugar nenhum ao mesmo tempo. Até porque, em se tratando de método, de aplicação das recomendações,

os PCNs ficam completamente em aberto, sem nenhuma diretriz. Caberá à cada escola compreender aquilo que é mais adequado à sua realidade. Porque os PCNs ainda não estão completamente divulgados, poucos o conhecem e quase nada sabem acerca de suas proposições. Entre os/as pesquisados/as apenas 10,7% disseram conhecê-los e somente 3,1 % os consideram viáveis da forma como estão. Contudo, nosso estudo vem demonstrar que a proposta de transversalidade não é suficiente para a maioria que expressou desejar um horário fixo para a educação sexual.

Quanto ao profissional considerado mais adequado para as atividades de educação sexual, constatamos que as ciências biológicas ainda ocupam um lugar privilegiado para abrigar tais assuntos, o que pode ser verificado pela tabela 11:

TABELA 11
Distribuição de professores/as segundo quem deve dar aulas de Educação sexual na escola. Goiânia, 1997.

Alternativa	Número	%
Prof. de qualquer disciplina	36	27,5
Prof. de Ciências	26	19,8
Psicólogo	21	16,0
Médico	14	10,8
Líder religioso	2	1,5
Outro	18	13,7
SR	14	10,7
Total	131	100,0

Se somarmos as alternativas nas quais profissionais da área biológica aparecem (professor/a de Ciências, médico e psicólogo) teremos 46,5% das

respostas. Se compararmos com outros estudos, por exemplo, Ribeiro (1990), o quadro é um pouco diferente. No seu estudo, 46,4% dos pesquisados (170 supervisores de ensino da região de Campinas-SP) consideram o/a professor/a de qualquer disciplina apto para as atividades de educação sexual e somente 17,8% acham que deve ser o professor de Ciências ou Biologia. No entanto, se prestarmos atenção aos 27,5% que admitiram que professores/as de qualquer disciplina estão aptos a se ocupar de tais atividades, poderemos reconhecer nisso um sinal de abertura, resultado, talvez, das experiências em curso, que vem oferecendo capacitação a professores/as de diversas áreas.

Dentre as alternativas assinaladas no item "outro" (13,7%) aparecem com regularidade o especialista e o sexólogo. Ou seja, na opinião dos que marcaram esta alternativa, para se ocupar de atividades de educação sexual na escola, não é necessário apenas ter conhecimento do assunto ou somar certas características pedagógicas; há que ser um especialista.

Quando lemos relatos de experiências em educação sexual, uma das coisas que mais chama a atenção é o vínculo estabelecido *a priori*, ou circunstancialmente produzido, entre professor/a de ciências/biologia e educação sexual. Projetos de educação ou orientação sexual analisados por diversos autores (Guimarães, 1989; Verardo, 1989; Matanó, 1990; Ribeiro, 1990; Figueiró, 1995; Silva, 1995) dão conta de que, na origem, muitos destes projetos estabeleciam como critério que o/a professor/a fosse alguém da área biológica ou que as atividades de educação sexual se dessem em espaços já estabelecidos como Saúde do Escolar, Educação e Saúde (os nomes variam) ou nas disciplinas de Ciências e Biologia.

O Projeto Brasil, em âmbito nacional, contou com a participação de 30% de professores/as das áreas de Ciências e Biologia; 40% das outras áreas e 30% sem disciplina declarada³⁰. No primeiro ano do Projeto Brasil, em Goiânia, cerca de 40% dos/as professores/as selecionados eram de Ciências. Mesmo quando se enfatiza que podem participar do projeto pessoas de todas as disciplinas, a presença da área de Ciências é expressiva. No Projeto do Grupo Transas do Corpo foi um pouco diferente, das trinta professoras selecionadas, apenas duas eram das áreas de Ciências e Biologia e duas de Educação Física.

Pelas razões já expostas no capítulo II, a propósito das ciências médicas como um *locus* onde os saberes sobre sexualidade se cristalizaram, podemos crer que essa crença está de tal forma enraizada que ainda é muito difícil fazer a sua separação. Com relação aos temas considerados prioritários em um programa de educação sexual, também a ênfase recaiu sobre o biológico na medida em que 51,9% assinalaram como prioritários os temas da reprodução, da contracepção, da gravidez, das DSTs e do aborto. Ainda assim, podemos considerar expressivo o número de professores/as (32%) que deram prioridade a temas tais como: amizade, afetividade, relações sociais de gênero, erotismo/prazer, namoro, homossexualidade/bissexualidade.

A educação sexual ainda é vista como um mecanismo de informar para prevenir. A ênfase, como lembra Figueiró (1995), é a díade saúde-doença. Se as taxas de gravidez na adolescência estão altas, então parece justificável, para a maioria dos planejadores, que se deva ensinar métodos anticoncepcionais às/aos

³⁰ GTPOS..Projeto Brasil, orientação sexual e Prevenção das DSTs nas escolas da rede municipal de ensino. [s.l.]; [s.d.], Relatório de pesquisa.

alunos/as. Se a AIDS preocupa, é mister falar sobre prevenção, sexo seguro, coisas assim. É mais tranquilizador, de certa forma, que a sexualidade seja tratada no plano biológico das transformações do corpo, dos ciclos reprodutivos, da anatomia e da fisiologia. Afinal, as próprias professoras entrevistadas foram unânimes em admitir que esses temas são muito fáceis. Já há livros didáticos, fitas de vídeo, entre outros recursos que estão disponíveis para o professorado, que abordam estas temáticas. Acreditamos, como Louro (1997), que não existe um domínio do biológico fora do social, mas pode-se dizer que os conteúdos que falam diretamente sobre o biológico não representam ameaça; são aparentemente mais simples e, uma vez que as primeiras barreiras em falar sobre sexo foram derrubadas, começar por aí pode parecer mais fácil, mais seguro.

Mas, até que ponto isso pode interessar às/aos estudantes? Na primeira fase, de acordo com o depoimento de uma professora ***os meninos logo ficam desinteressados; é aquela atenção no começo e depois começam a abandonar as aulas ou a não mais prestar atenção.*** (Cem)

Para meninos e meninas que ainda não tem vida sexual ativa pode parecer enfadonho, ou distante, ficar falando de gravidez, aborto, DSTs, temas em geral carregados de terminologias técnicas e que não estão na ordem das preocupações desta faixa etária. Mesmo para adolescentes chega uma hora que cada um/a quer mesmo é conversar sobre suas experiências, momento que pode representar uma excelente oportunidade para estabelecer o contato com o/a professor/a, independentemente da disciplina. Para o que seria desejável que todos/as recebessem algum tipo de formação sobre sexualidade humana.

Vasconcelos (1994: 79) critica esta ênfase na reprodução, afirmando que:

a partir de uma educação tão equivocada, não surpreende que a gravidez na adolescência tenha aumentado tanto (sem desconsiderar, é claro, as outras causas do fenômeno).

O fato é que, em boa parte dos programas de educação sexual, mesmo entre aqueles com preocupações mais “progressistas”, ainda impera uma agenda temática hipertrofiada nos temas biológicos. Mais à frente, quando da análise dos temas considerados pelas professoras entrevistadas como problemáticos ou difíceis, retomaremos esta discussão.

1.3- Escola e Família: o papel de cada uma

O dilema envolvendo a quem deve caber a responsabilidade pela educação sexual de crianças e jovens é clássico. A polarização se dá entre família e escola como dois espaços onde o privado e o público (vistos como instâncias separadas) se circunscrevem. É quase consenso que uma certa educação sexual todos recebem em casa, independentemente das palavras ou silêncios em torno da questão. Imperativos, rigores, maior ou menor flexibilidade, omissão, são algumas das idéias que nos vêm à cabeça quando pensamos em educação sexual no contexto familiar. Quando pensada em contexto escolar, nos vêm à mente programas com conteúdos estabelecidos e discussões quase intermináveis acerca do que se deve ou não dizer sobre sexo na sala de aula. Também nos vêm à tona indagações sobre a quem deve caber a

responsabilidade de conduzir as discussões sobre sexualidade, se um/a professor/a de ciências, se de qualquer disciplina, se um "especialista"; se devemos buscar ou não o apoio da família e que tipo de apoio.

A relação escola - educação sexual é uma relação ambígua (Guimarães, 1989); uma parte realmente apoia a educação sexual enquanto outra ou dela se esquivava ou reprovava. De acordo com Guimarães, uma parcela formada por diretoras/es, orientadoras/es educacionais e alguns/mas professores/as de linha mais conservadora costuma temer as atividades de educação sexual pelo que elas podem provocar na escola ou na comunidade. Assim sendo, o tratamento dado à educação sexual é pontuado por expressões ditas a meia voz, olhares entrecruzados de desconfiança, comedimento e pudor. Há um medo que cerca o "problema": medo de que os pais levarem processos contra a escola, medo da escola ficar "mal vista". Portanto, as palavras devem ser muito bem vigiadas e atenção cuidadosa deve ser dada ao comportamento do/a professor/a para que não desperte a curiosidade dos alunos desmedidamente. Atenção cuidadosa também deve ser dada aos conteúdos, que não devem extrapolar o da informação científica.

Se, por um lado, essa ambiguidade se verifica em contextos mais gerais na história da educação sexual, nem sempre ela é confirmada na prática cotidiana dos/as professores/as. Conforme já vimos anteriormente, dentre aqueles/as que responderam ser favoráveis à educação sexual na escola (96%), a maioria (64,1%) considera que a escola deve desenvolver atividades de educação sexual não porque a sexualidade seja um problema, mas por considerá-la parte fundamental na vida do ser humano e por considerar ainda que

sua finalidade seja a de eliminar tabus e preconceitos. Em que pese as possíveis limitações dos dados levantados em questionários auto-aplicados, devemos levar em conta o fato de que para os/as professores/as que lidam cotidianamente com perguntas e situações relacionadas ao universo sexual de seus alunos/as, a educação sexual é menos uma questão de ameaça do que realmente uma necessidade sentida.

Mas uma atitude de reserva por parte da escola parece prevalecer quando se trata de encarar a educação sexual como prática pedagógica regular. Como foi apresentado no capítulo I deste trabalho, uma das alternativas encontradas pela escola para suprir a necessidade de um programa de educação sexual sistematizado é a busca de “especialistas” para proferirem palestras sobre sexo. Ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade temem um investimento maior em algo que poderia ser perturbador da rotina escolar. Daí a ambiguidade da qual nos fala Guimarães (1989). O que nos dizem as professoras entrevistadas sobre suas práticas na escola e como percebem a atitude das diretoras frente ao trabalho por elas desenvolvido?

Para estas professoras, a escola não teve uma postura diferenciada do que costuma ter em relação às outras disciplinas. Até porque, dizem elas, as carências e problemas enfrentados pela escola são os mesmos em qualquer área: faltam recursos materiais, dinheiro, profissionais bem preparados, apoio governamental, entre outros. Especialmente na rede estadual, estas queixas foram muito reiteradas. O interesse (ou desinteresse) da escola pelas atividades também foi frisado por algumas delas. Em certos casos, a escola (aqui aparecendo destacada da professora e de seus/suas alunos/as; os “outros” da

escola ou a “instituição”) foi apontada como omissa, tal qual a família o fora em outros momentos. Como afirma uma delas: ***a escola não colaborou mas também não atrapalhou. Ela talvez colaborasse no sentido de fornecer instrumentos mas isso ela não faz prá ninguém, em área nenhuma.*** (Ae). De acordo com outra professora:

As condições que a escola oferece para trabalhar com educação sexual são as mesmas que ela oferece para trabalhar Ciências ou qualquer disciplina. Não tem qualquer consideração especial. A escola também praticamente não toma conhecimento, principalmente eu que estou na minha aula de ciências eu dou aula de ciências ou de educação sexual...se eu vou pegar uma tesourinha, uma fita...ela (a diretora) nem pergunta pra quê. Essa omissão tem algum caráter mau ou bom? Eu acho que é mau isso...a escola, a direção acha que é um assunto perigoso...mas, por outro lado eu fico totalmente livre, então tem esses dois lados. (Cem)

A tabela 13 ajuda-nos a entender melhor o que os/as outros/as professores/as consideraram como sendo os fatores mais importantes que devem estar presentes para que a escola ofereça educação sexual.

TABELA 13
Distribuição de professores/as segundo fatores
indispensáveis para a educação sexual na escola.
Goiânia, 1997.

Alternativa	número	%
Espaço físico adequado; equipamentos tais como vídeo e TV; ter psicólogo na equipe; ter apoio da família.	66	50,4
Ter equipe previamente capacitada; apoio da direção; interesse e participação ativa dos alunos.	51	38,9
Apoio da comunidade; material didático em qualidade e quantidade suficientes; avaliação sistemática.	4	3,1
Mais de uma alternativa	5	3,8
Todas	5	3,8
Total	131	100,0

O fato da maioria (50,4%) ter marcado a primeira alternativa pode sugerir que o problema da falta de espaço físico adequado e da escassez de recursos - uma realidade conhecida da rede pública de ensino - tenha, na alternativa, um peso maior que os outros dois, família e presença de psicólogo na equipe. Vimos, através da fala das professoras, que esta é uma limitação na prática delas. No entanto, dentre elas, apenas uma marcou esta alternativa. Talvez porque saibam que para desenvolver atividades de educação sexual é fundamental ter uma equipe preparada, o apoio da direção e o interesse dos alunos, em suma, a segunda alternativa, marcada pelas outras cinco.

Outro argumento que pode auxiliar-nos na análise desta questão é o encontrado em um dos relatórios de avaliação do Projeto Brasil (SME, 1996:6). Nele, o principal entrave indicado por 35% dos/as professores/as foi a carência de recursos materiais e didáticos. Volta-se, outra vez, àquele ponto: a educação

sexual requer, mais que qualquer outra disciplina, recursos diversificados para motivação dos/as alunos/as? Certamente que qualquer professor/a gostaria de contar com possibilidades de variação no seu dia-a-dia à frente da turma. No caso específico da educação sexual, é provável que tais recursos contribuam para tornar as atividades mais atraentes, mas também podem ser desejados como coadjuvantes para aliviar a tensão gerada pelas discussões de temáticas não convencionais.

Quanto ao papel da direção, ficou claro, pelos depoimentos, que todas apoiaram os projetos no início, pelo menos, na medida em que liberaram as professoras para os cursos e supervisões e não criaram problemas que impedissem as aulas de acontecer. Ainda assim, frases tais como ***aqui na escola eu tenho total liberdade***, ou ***a diretora me dá total apoio***, só apareceram em uma das falas vindas de uma professora da rede municipal.

E a família? Em que medida interfere colaborando ou impedindo as atividades de se desenvolverem?

Pelas entrevistas podemos notar algumas diferenças de opinião acerca da importância da família no processo educativo. Em alguns momentos a família aparece como aquela que é capaz de educar sexualmente os indivíduos mas não dispõe de tempo ou condições para realizá-la. Noutros, a família aparece como uma responsabilidade a mais que a escola também tem que incluir em seus planos de educação sexual. Ainda em outras, é apontada como omissa ou até como dispensável, que não deveria dar palpites nesta área, uma vez que não o faz em outras.

De qualquer modo há, pelo menos por parte de algumas professoras, uma percepção dos diversos arranjos hoje possíveis quando falamos de família. Quem lida com educação escolar sabe que, muitas vezes, não encontramos aquele modelo clássico de família representado pelo pai, a mãe e os irmãos. A presença de apenas um dos genitores ou a convivência com uma família ampliada (avós, tios, sobrinhos etc.), são alguns dos exemplos de arranjos encontrados quando nos referimos a família.

Um sentimento comumente expresso por mães e pais quando ficam sabendo que a escola oferece educação sexual é o de alívio; o fato de poder contar com a ajuda da escola em uma missão para muitos impossível de realizar. Uma das professoras argumenta que os pais **dão graças a Deus por lavarem as mãos**, ou seja, pelo fato da escola se responsabilizar pela educação sexual de seus filhos. Segundo ela, a escola é o lugar onde o adolescente tem confiança de chegar, tirar dúvidas, pois nem sempre o pai ou a mãe tem espaço em casa. **Não é culpa da mãe ou do pai não dar esse espaço, é a própria cultura, a formação que leva a acontecer esse tipo de coisa.** (Fm)

Para uma das professoras, a educação sexual que se recebe em casa ou na rua é “errada”, a escola é o lugar de aprender as coisas “certas” mas, ao mesmo tempo, admite ser a família o ponto de apoio mais importante para a escola desenvolver suas atividades nesta área:

Olha, a família está em primeiro lugar. Se a família não der apoio, ela (a criança) vai buscar as tradições erradas lá fora, então a família tem que apoiar a escola porque é através dela que ela vai pegar o conceito certo, o que é certo para ela agir a vida toda. (De)

Talvez o fato desta professora ter relatado sua experiência pessoal com sua família e em seu casamento, e nela estarem presentes situações de constrangimento em relação à vida sexual, explique porque ela situe a escola como lugar privilegiado de transmissão daquilo que é tido como certo pela professora. Segundo ela, o curso ajudou-lhe a superar dificuldades muito antigas nesta esfera o que lhe permitiu, após momentos de vergonha e timidez, conseguir dar as primeiras aulas.

Às vezes, a família não aparece necessariamente como apoio necessário às atividades dentro da escola. Uma das professoras tende a ver a escola como um espaço mais autônomo, de “formadora de consciências”, que independe da aprovação da família. Para esta professora, por exemplo:

A família...eu acho que é só prá efeito de tranquilidade, prá não dizer que a escola está invadindo uma coisa que a própria família deveria fazer, então...quando falo de Educação, eu coloco o aspecto educacional acima de todos esses fatores. Formar uma consciência crítica prá mim é uma coisa muito séria. Tão séria que está acima das instituições religiosas, familiares...o cidadão só pode exercer sua cidadania quando tem uma consciência formada. Prá mim, a questão da sexualidade é uma questão de educação. Assim como é aprender matemática. Prá ser um indivíduo completo ele tem de fato de ter consciência de seus atos e a sexualidade faz parte. (Ae)

A família também pode aparecer como um problema a mais para a escola dar conta. Uma das professoras coloca a seguinte questão:

Família prá quê, para permitir ou para participar? Eu vejo diferença. Aí a gente ia ter que ensinar adolescentes e adultos e nós teríamos que fazer um trabalho diferente...eu acho difícil, o adulto já tá formado, é difícil mudar a opinião do adulto.(Be)

O caso onde a família é vista como omissa aparece assim na fala da professora:

Pela experiência que eu tenho tido a família tem sido omissa. Uma única vez que eu convoquei uma reunião não apareceu ninguém. Eu acho que tá tão difícil para as famílias tomarem conta dos filhos, todo mundo trabalha ou o menino não tem pai ou não tem mãe ou mora com a avó. Quando manda os papezinhos para assinar eu acho que tem gente que nem sabe o que é aquilo. São raríssimos os casos em que a mãe não permite, a não ser quando é uma família evangélica que proíbe...A maioria nem liga mesmo, não tomam nenhuma decisão contra ou a favor. Então, a família não participa não. A educação sexual pode acontecer na escola independentemente da família, eu não acho que isso seja uma boa, mas é isso. (Cem)

Se olharmos as respostas dadas nos questionários para o item que se refere aos fatores que seriam indispensáveis para a realização de educação sexual na escola, 50% assinalaram a alternativa na qual consta o apoio da família. Entretanto, como argumentamos anteriormente, fica difícil afirmar que este aspecto é determinante para a escolha da resposta.

Enquanto autores/as como Guimarães (1989) e Ribeiro (1990) apostam na idéia de que um programa de educação sexual deve, necessariamente, levar em conta a participação da família (em certos momentos o termo é substituído por

participação da **comunidade**) na definição de suas diretrizes, Johnson (1996) apresenta uma argumentação diferente. Segundo ele, a família pode se constituir em uma forma de aliança com as posições conservadoras ou de *direita*, o que viria a dificultar certas abordagens como a que concerne à diversidade sexual. Um tópico sobre o qual não há, portanto, uma posição consensual.

1.4 Os conteúdos em educação sexual : temas “fáceis” e temas “problema”

Quando perguntado na entrevista se a professora achou algum tema ou situação difícil de lidar, em uma primeira abordagem, as afirmações eram genéricas, do tipo ***não, não achei nada difícil, não***, para, em seguida, enumerar situações nas quais certos temas foram geradores de situações complexas de lidar, ou a existência de tais situações fizeram com que o tema emergisse, na sala de aula, provocando dificuldade na sua abordagem.

Os assuntos considerados fáceis de abordar, segundo as seis entrevistadas, foram aqueles relacionados aos aspectos biológicos: corpo, menstruação, gravidez, DSTs e AIDS. Muitos destes tópicos já fazem parte do programa de Ciências e há, inclusive, mais material didático disponível. Além do que são temas mais expostos tanto nas publicações voltadas para a discussão específica da temática como no universo da mídia, motivo pelo qual as pessoas já se sentem mais à vontade para falarem a respeito.

Por outro lado, os temas que apareceram como difíceis ou problemáticos foram, por ordem de importância: abuso sexual (para duas delas), homossexualidade (para duas delas) e aborto (para duas delas). Os temas do abuso sexual e da homossexualidade aparecem relacionados a situações trazidas

por alunas na tentativa de buscar aconselhamento junto à professora. O aborto como um tema que implica muito desgaste para a professora. Outras situações envolvem outros temas que não aparecem na categoria “difícil de lidar” mas como episódios ocorridos na escola e que chamaram a atenção. São situações envolvendo namoro, “transa” e gravidez.

Tentaremos, com a ajuda dos depoimentos das entrevistadas, fazer uma breve discussão sobre os temas problematizados que, tomados individualmente, seriam suficientes para elaborar muitas teses. Algumas destas questões poderão ser analisadas também à luz das respostas que apresentamos no Quadro 2, parte final desta sessão.

Abuso sexual

A emergência do abuso sexual como um tema problematizado pelas professoras foi, de certo modo, surpreendente. É interessante, mais uma vez, observar o comportamento das respostas nos questionários. A questão sobre que temáticas deveriam ser prioritárias num programa de educação sexual, contém o tema abuso sexual, entre outros, na alternativa “A”, que foi assinalada por apenas 5% do total. Aqui, também, há a limitação de análise sobre se o fato de estar junto com mais quatro temas foi determinante para o baixo índice de respostas. Em todo caso, para duas das professoras entrevistadas o tema do abuso sexual esteve presente de forma muito concreta na vida das crianças e adolescentes de suas escolas. Cada uma descreve a atitude possível nesses contextos nos quais é difícil para a escola tomar qualquer iniciativa. Justamente por se dar,

majoritariamente, no espaço doméstico, a escola fica como que numa encruzilhada ao se defrontar com tais problemas. Mais uma vez, a constatação de que as fronteiras com as quais costumamos separar o privado (a casa) do público (a escola) são tênues e precárias.

Um dos casos relata a história de uma aluna de 17 anos que chegou para a professora e contou que era abusada desde os 11 anos pelo pai. A professora não sabe se acredita ou não no que informa a aluna:

Fica muito difícil você comprovar tais coisas. Você tem a aluna o ano todo e fica pensando 'é verdade...não é...' E se for verdade, o que você pode fazer? E se não for verdade? Fica uma situação difícil. Eu acabei conversando com outros professores para ver se o problema já tinha chegado até eles também. Tinha chegado. (Ae)

Resolve, então, conversar mais com a aluna e percebe que o tipo de ajuda que ela precisa está além das possibilidades da escola: ***então, eu fui conversando mais com ela. Já que ela não tinha para onde ir, como é que a gente ia fazer, levar para a casa da gente? Também você não vai conseguir resolver o problema dela.*** A professora argumenta que em tais situações, o que se pode fazer é ajudar a aluna a buscar ajuda: ***Então a gente procura uma pessoa da família, uma avó, uma tia...fala para ir à polícia, à delegacia da mulher, dá os números dos telefones de socorro...(Ae)***

A outra situação descrita envolve uma adolescente que relatou à sua professora uma situação de abuso por parte do primo. A professora considerou que o mais apropriado seria convidar algum especialista para falar do assunto com os/as alunos/as, na escola. Decidiu convidar uma representante do SOS -

Criança para falar sobre abuso sexual na infância. O caso da aluna foi relatado à palestrante que a procurou após a palestra pedindo-lhe para que a procurasse na instituição. A professora também referiu a participação de todos os alunos que frequentavam as aulas de educação sexual na produção de uma cartilha específica sobre abuso sexual.

O tema do abuso sexual é permeado por controvérsias. Por ter permanecido até há bem pouco tempo silenciado e tratado como fenômeno circunscrito à esfera privada, sua abordagem enquanto fenômeno social requer conhecimentos que envolvem um estudo complexo de muitas disciplinas. O tema é, em geral, tratado no quadro de outras violências domésticas tais como os maus tratos, a negligência e o abandono. É um fenômeno que envolve fatores sociais, culturais e emocionais e, como não poderia deixar de ser, necessita de uma abordagem que leve em consideração todos esses aspectos.

Kemp (1995: 66) define o abuso sexual como

a participação de uma criança ou de um adolescente menor em atividades sexuais que não é capaz de compreender, que são inapropriadas à sua idade ou ao seu desenvolvimento psicosexual, que ocorrem por sedução ou força e que transgridem os preceitos sociais. (Kemp apud Gauderer, op. cit.)

No Guia de Orientação Sexual lemos que ***ocorre abuso sexual quando uma pessoa utiliza-se de outra através de violência, do poder, da autoridade ou da diferença de idade para obter prazer sexual.*** (GTPOS, 1996)

Azevedo e Guerra (1995a, p. 14) ampliam o conceito especificando-o ainda mais:

Entendemos por abuso-vitimização sexual, todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa.

Nos três conceitos percebemos tratar-se de situações onde a vontade ou o próprio ser do outro não é respeitado e onde prevalece uma relação de poder extremamente desigual. Ocorrendo com pessoas com pouca ou nenhuma chance de dizer não, de se defenderem, o abuso é muitas vezes mantido em silêncio pela vítima que, com medo e talvez também por não compreender inteiramente o que se passa, não o denuncia. Por isso, os casos de abuso costumam se arrastar por anos até que um fato psicológico, emocional ou mesmo físico chame atenção para o caso. É quando, em geral, aparecem na escola.

Um dos aspectos mais sérios que envolvem o tema do abuso é o fato de serem os abusadores pessoas da família ou conhecidos em 70 a 75% dos casos (Gauderer op. cit., GTPOS op. cit.; Azevedo e Guerra op. cit.; Lima, 1997). São pessoas ligadas afetivamente às crianças e adolescentes: pais, irmãos, tios, primos, padrastos, e também vizinhos e parentes distantes. Pessoas nas quais em geral a criança ou o adolescente confia ou das quais dependem materialmente. De acordo com um estudo recente divulgado por Veja (N. 1538, mar/98), de 150 processos envolvendo crimes de violência sexual, em 70% dos casos o estuproador era uma pessoa próxima da vítima, pai, vizinho ou ex-namorado.

As estatísticas sobre abuso sexual, no Brasil, são escassas e imprecisas. Boa parte desta escassez se deve ao fato de as situações não serem denunciadas e, aquelas que o são, não serem investigadas convenientemente. Alguns estudos indicam que, no quadro das violências domésticas, a violência física é a mais praticada; o abuso sexual aparecendo em 7,7% dos casos (Azevedo e Guerra, 1995b). Segundo as autoras, ocorre baixa notificação dos casos de violência a partir de instituições ligadas à educação, saúde e serviço social, o que indica pouco conhecimento e envolvimento com o problema.

O que dizem os educadores sobre as possibilidades da escola ajudar na prevenção do abuso sexual? Gauderer (op. cit.) reconhece a complexidade do problema, seus matizes culturais e não acha que seja algo tão simples de se resolver. Como prevenção primária acha que a educação sexual pode ajudar esclarecendo que a criança é dona do seu corpo, que deve rejeitar carícias que lhe sejam estranhas ou embaraçosas, a denunciar imediatamente quando o fato ocorrer e a buscar ajuda. Discutir com crianças e adolescentes o mais cedo possível é, segundo o autor, uma maneira de evitar que elas se exponham a situações de risco. Não se deve ignorar, entretanto, que a criança ou o/a adolescente, estará sempre em situação extremamente desigual de poder o que poderá levá-lo/a a silenciar sobre o fato. Azevedo e Guerra (op. cit. a e b) chamam a atenção para as características da sociedade brasileira, *patriarcal e adultocêntrica* e enfatizam que, em qualquer atividade educativa, jurídica ou terapêutica, qualquer que sejam as características psicológicas da pessoa vitimizada pelo abuso sexual, ela não deve, jamais, ser culpabilizada, pois trata-se de uma violência contra a pessoa e de violação aos direitos da criança e do

adolescente. Portanto, a culpa é sempre do abusador que, por ser uma pessoa mais velha, adulta, deveria ter controle sobre si.

A educação sexual também é, para Azevedo e Guerra (1995c), uma importante arma na prevenção - não só primária - do abuso sexual. Desde que seja uma educação sexual que associe o sexo ao prazer e não à violência, que seja não sexista e não discriminatória. Além da educação sexual na escola e outros locais tais como serviços de saúde, as autoras apontam a necessidade de se desenvolverem campanhas de esclarecimento para a população em geral, através dos meios de comunicação de massa.

As pesquisas sobre abuso sexual, no Brasil, só começaram a ganhar ênfase na última década. Talvez influenciadas pelo enorme peso dado a tais pesquisas nos EUA, onde estima-se aconteçam mais de 400 mil casos de abuso sexual por ano (Gauderer, op. cit.), abriu-se um campo de interesse nesta área. A participação das Delegacias da Mulher, especializadas em violência doméstica, também deve ser considerada como um fator que tem contribuído para dar mais visibilidade ao tema. A mesma reportagem de Veja, citada anteriormente, aponta a cifra de 4000 casos de estupros por ano na cidade de São Paulo registradas nas Delegacias de Defesa da Mulher.

É um assunto difícil, doído, que mexe com sentimentos que podem deixar muito vulneráveis as pessoas que passam por tais experiências. Não há uma só conduta que seja adequada em todos os casos. Entretanto, é fundamental que os/as professores/as que estão lidando com educação sexual estejam esclarecidos das implicações que casos de abuso sexual podem produzir na vida pessoal e escolar de seus alunos e procurem encontrar alternativas que possam

ajudá-los a superar o problema, caso ele chegue ao seu conhecimento. A discussão preventiva pode ser um bom caminho de “empoderamento” de crianças e jovens para que se sintam encorajados a denunciar seus abusadores e a encontrar ajuda para si mesmos. Existem abordagens terapêuticas e medidas jurídicas específicas para casos de abuso sexual tanto para crianças como para adolescentes e os/as educadores/as deveriam estar informados a respeito para poderem agir. Como nos adverte Azevedo e Guerra (1995b, p. 43): ***sem ler, inquirir, pesquisar, sem curiosidade e disciplina intelectual é impossível ter domínio sobre o vasto e ainda controvertido campo de conhecimento sobre o fenômeno*** (do abuso sexual). As autoras apontam, ainda, para a necessidade de um envolvimento maior das instituições acadêmicas na produção científica sobre o assunto em uma perspectiva transdisciplinar, desnudando suas raízes socioculturais e políticas, ao longo da História Brasileira (1995d).

Homossexualidade

Talvez não haja um outro tema que desperte tanta inquietação nas pessoas quanto o da homossexualidade. Tratada sempre como um assunto destacado das outras formas de viver a sexualidade e as relações afetivas, especialmente como um modelo que funciona por oposição binária à heterossexualidade, a homossexualidade costuma gerar dificuldades tanto para educadores/as quanto para os/as estudantes. Quase sempre espera-se que no ambiente onde se fala “na” homossexualidade ou “de” homossexuais nunca se esteja diante de pessoas com esta orientação erótica. Ao discorrer sobre teorias

que tentam explicar a homossexualidade, muitas vezes os/as educadores/as o fazem sem perceber que podem estar criando ainda mais dificuldades para um/a eventual aluno/a com vivência homoerótica.

Cenas, situações envolvendo preconceito são corriqueiras em todos os lugares e a escola não seria diferente. Em uma das situações apresentadas vamos encontrar a tradicional tentativa de “cura” de um sujeito que é apresentado como um homossexual descontente com sua “condição”. Uma das professoras conta que uma aluna da 6ª série, que havia participado das aulas de educação sexual, a procurou tempos depois para pedir um conselho sobre um relacionamento que estava tendo. A história acontece depois que o namorado dessa garota morre e ela passa a contar com a ajuda de um amigo especial. O afeto entre eles cresce e começam a namorar. Então ele conta a ela que é homossexual. A garota em questão quer saber se a professora acha que ela deve permanecer com o namorado mesmo sabendo que ele é gay, porque ela era-lhe muito reconhecida por ele tê-la ajudado num momento difícil. A professora diz, então:

Olha, são ajudas diferentes. Ele te ajudou numa época em que você perdeu o namorado, é diferente. Ela me contou que ele estava largando, que queria que ela ajudasse ele a largar de ser homossexual. Aí só deixei claro prá ela, eu disse: eu só vou deixar uma pergunta prá você: você se casaria com ele assim? Ela falou “não”. Eu só deixei a pergunta no ar prá ela. É uma adolescente e a gente tem medo...você não pode falar sua opinião...eu não podia falar ‘olha, eu acho que você deve fazer isso ou aquilo. (Be)

Essa argumentação da professora permite-nos, além de visualizar o “problema” da homossexualidade na nossa sociedade, tecer algumas considerações acerca da ambiguidade de atitudes como a que a professora descreve diante da situação vivida.

Quem se preocuparia em “largar” uma experiência amorosa, sexual se a mesma não fosse objeto de preconceito, desprezo e muitas vezes violência? O termo “largar” é particularmente interessante porque podemos associá-lo à idéia de vício ou de pecado, representações muito fortes e comuns em torno da homossexualidade. A história está repleta de casos de condenação ao “amor que não ousa dizer seu nome”. Vimos como a ciência reforçou e criou a noção de degeneração, doença, anomalia e o quanto esse modelo médico ainda continua presente nas muitas abordagens da homossexualidade.

Louro (1997) chama a atenção sobre como a literatura disponível para crianças e adolescentes está inundada de referências a uma pressuposta heterossexualidade natural. Segundo Louro

Na quase totalidade dos livros, quando a dimensão do prazer está presente ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém do seu próprio sexo. Além desses materiais muitas propostas e projetos de ensino silenciam sobre a relação afetiva e sexual homossexual. Para a escola ela supostamente não existe. (1997, p. 135)

Há certamente livros que tentam prover as discussões em torno da homossexualidade com mais reflexões ou até tentam retirá-la desse “limbo” que lhe é tradicional. Entretanto, como afirma Louro, os textos têm suas limitações e

as práticas educativas estão investidas daqueles sentimentos e atitudes do/a próprio/a educador/a e também dos/as estudantes. Necessário se faz repensar todas essas práticas e questionar todos os textos na medida em que se deseja ir mais fundo no processo de construção de novos sujeitos.

Muitos/as educadores/as deixam de falar da homossexualidade por medo de se comprometer. Há casos em educação sexual nos quais o clássico argumento “não devo expressar minha opinião” é bastante seletivo. Teria a professora tido a mesma conduta se a aluna estivesse em dúvida sobre um romance com um namorado “normal”? É difícil saber, mas, em todo o caso, a pergunta que ficou no ar para a garota contém mais força do que muitos argumentos.

Outro argumento em geral utilizado por educadores/as face à homossexualidade, é a ignorância sobre o tema. Britzman (1996) oferece-nos alguns elementos interessantes para aprofundar nesta reflexão. Para ela, pensar o conhecimento, de um lado e a ignorância, de outro, é desconhecer que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias. Que, se os/as educadores/as são ignorantes sobre a homossexualidade, provavelmente o são também sobre a heterossexualidade. Segundo seus argumentos, mais do que revelar um suposto desconhecimento sobre pessoas homossexuais ou ser mais uma expressão de homofobia, a ignorância sobre a homossexualidade é um efeito da ignorância sobre a forma como a heterossexualidade é moldada.

Toda identidade sexual, enfatiza a autora, é construída e negociada socialmente. E, como todo e qualquer construtor social, a sexualidade é também lugar de normatividade e hierarquização. Na aparentemente eterna dicotomia

entre heterossexualidade/ homossexualidade, os atributos alocados para uma e outra permitem compreender o porquê é tão difícil a afirmação, por parte do sujeito, de uma identidade homossexual. Os modelos positivos disponíveis são tão escassos e o silenciamento e ocultação tão frequentes que tornam tal afirmação extremamente solitária e penosa.

Esta estrutura social da sexualidade, organizada mediante relações de poder, que estabelecem pontes de tensão entre o socialmente aprovado e o socialmente desaprovado; entre práticas “convencionais” e práticas “marginais”, geram assimetrias no modo como as pessoas são tratadas pelas leis, nos seus ambientes familiar e de trabalho, pelas instituições de um modo geral (Connel, 1995). O modelo de hierarquização social das práticas sexuais guarda estreita relação com o modelo de classificação herdado da psiquiatria do século XIX. Rubim (1989) nos mostra como esse modelo de categorização do comportamento sexual é predominante nas nossas sociedades.

Para esta autora, tendemos a avaliar os atos sexuais segundo um sistema hierárquico de valor sexual que guarda mais relação com ideologias racistas do que propriamente éticas. Para cada discurso sobre o sexo - seja ele médico, político, religioso, pedagógico ou popular - há um valor que está acima dos demais, através do qual regulamos nosso julgamento. No topo desta hierarquia está representado o casal heterossexual em matrimônio legal, monogâmico e procriativo; o sexo ao qual consideramos saudável, normal, natural, sagrado, bom. No extremo oposto costumamos situar aqueles que chamamos “pervertidos”, praticantes de um sexo considerado doentio, anormal, anti-natural, pecaminoso, mau. Não conferimos importância ao fato de que possa

haver coerção e violência nas relações supostamente boas e que possa existir amor e respeito nas consideradas más. Em sua opinião,

Uma moralidade democrática deveria julgar os atos sexuais pela forma com que são tratados os que participam na relação amorosa, pelo nível de consideração mútua, pela presença ou ausência de coerção e pela quantidade e qualidade de prazeres que aporta. (Rubim, 1989, p. 134)

O falar sobre a homossexualidade também pode aparecer como sinal de exaustão da professora em querer passar uma mensagem politicamente correta, na tentativa de minimizar o preconceito e perceber o campo minado que é a sala de aula em relação a esta temática. Uma das professoras traz o seguinte relato:

Um dos temas que eu acho mais difíceis (não prá eu trabalhar), de abordar no nível deles e é o que eles têm mais preconceito é a homossexualidade. Esse aí eu acho que é um preconceito fortíssimo mesmo, que é muito difícil de acabar. Você fala, passa filme, eles ficam até emocionados, choram...aí você faz um júri simulado e eles condenam o homossexual, igual naquele filme 'O padre. (Cem)

A prática do júri simulado é muito utilizada em dinâmicas de educação sexual para colocar em debate temas considerados polêmicos como o aborto e a homossexualidade. Sem desmerecer o mérito das intenções pedagógicas de tal procedimento, fica sempre a impressão de que para os ditos temas “problema” devemos adotar uma perspectiva mais “democrática”, criando um cenário onde todos possam expressar suas verdadeiras opiniões. No júri, afinal, vence a

posição do melhor e mais persuasivo argumento. Será uma boa alternativa? Julgamos nossos atos e preferências como numa sessão judicial? Será esse um efeito de poder (e, ironicamente um poder do tipo jurídico, que condena, que reprime) na ordem do dia das práticas pedagógicas adotadas em educação sexual? Isso mereceria mais atenção por parte das instituições formadoras ao elegendem suas metodologias para os programas de educação sexual na escola.

Aborto

Esse tema “problema”, não apareceu como situação de fato mas referido como tema difícil de trabalhar. Por razões semelhantes às apresentadas para a homossexualidade, a temática do aborto é espinhosa na maioria das vezes em que precisa ser discutida na escola. As posições são, em geral, carregadas de apelo religioso e isso torna a polarização vida-morte seu eixo central.

Em um dos relatos a professora diz simplesmente que não “compensa” discutir o tema com crianças menores ou com adolescentes que ainda não têm vida sexual (e mesmo entre os que já tem as dificuldades não são menores). Ela diz:

...Eles têm uma opinião fortíssima 'sou contra' . São contra e pronto. Isso é cultural, da família, da religião, não existe esse conflito para eles. Por que eu vou criar essa polêmica? Aborto é uma coisa abominável para eles e acabou. Besteira, eu vou ficar sozinha e isso é até perigoso. (Cem)

Ou seja, o estresse produzido e as possíveis consequências diante da escola ou da família (aqui mais uma vez a discussão é tomada como um fator de

incentivo a determinadas práticas) tornam a inclusão do tema uma ameaça. Como fazer para que um tema tão desgastante mas ao mesmo tempo tão importante esteja presente nas discussões sobre sexualidade?

Não podemos ignorar sua importância na medida em que a iniciação sexual ocorre cada vez mais cedo e a gravidez na adolescência é um fenômeno que cresce dia a dia no Brasil. Não podemos ignorar, também, que o aborto é crime pelo código penal brasileiro, salvo em duas únicas situações, o risco de vida para a mãe e a gravidez resultante de estupro. Situações que, apesar de legais, não são facultadas às mulheres que a ele necessitem recorrer e que só muito recentemente, vem sendo discutido no bojo das mudanças constitucionais. Sendo ilegal, sua prática está condenada às clínicas particulares que cobram verdadeiras fortunas para realizá-lo. Todas essas características - não bastassem as de foro religioso - cercam o aborto de uma espécie de tormenta para aqueles/as que têm de enfrentar sua discussão. Não causa espanto a atitude da professora. Mas não é evadindo de sua discussão que vamos torná-lo menos perturbador. Talvez seja necessário dar mais voz às/aos alunos/as para se expressarem a respeito e não pretender passar mensagens liberalizantes ou recriminadoras. Garantir um tempo para refletir sobre as consequências sociais da prática do aborto clandestino (a morte materna no Brasil é uma das mais altas do mundo e o aborto é a terceira causa junto com as hemorragias)³¹; para refletir sobre os significados culturais da maternidade, da iniciação sexual em idades cada vez mais precoces; da desigualdade no acesso aos serviços de saúde, entre

³¹ G. T. C.. *Morte Materna: uma tragédia evitável*, Goiânia, 1993.

tantas outras, são possibilidades que se apresentam para a discussão do tema sem precisar se apavorar.

Com relação aos outros assuntos e situações consideradas difíceis de administrar pelas professoras, um diz respeito à gravidez de uma adolescente que fizera parte das aulas de educação sexual e cujo fato provocou, na professora, um sentimento de frustração.

Em Educação, e também em outras áreas, costumamos planejar nossas ações de modo a estabelecer certas metas ou certos objetivos que deverão ser alcançados parcial ou totalmente ao final do trabalho. É a partir desta noção de finalidade que as estratégias de avaliação são pensadas. Apesar das atividades de educação sexual nem sempre serem objeto de avaliação elas são pensadas a partir de um certo *telos* que orienta aquilo que está sendo ensinado. Segundo Popkevitz (1994), espera-se da criança ou adolescente que seja um bom aprendiz e que os novos conhecimentos concorram para um pleno desenvolvimento, maduro e responsável.

Quando a professora de educação sexual planeja suas aulas sobre gravidez e anticoncepção, por exemplo, ela espera que seus alunos não só aprendam sobre os ciclos reprodutivos e sobre como os métodos anticoncepcionais funcionam, como também que eles/elas apliquem tais conhecimentos em suas vidas. Parece óbvio que um dos objetivos de tais práticas seja evitar que os/as estudantes tenham atividade sexual e engravidem. Entretanto, conhecimentos sobre sexualidade não funcionam da mesma maneira que conhecimentos sobre matemática ou português ou outra matéria qualquer. Esse modelo de racionalidade que norteia as práticas educativas não tem a

mesma eficácia, se é que a tem também nas demais esferas, sobre aspectos relacionados ao comportamento sexual humano. Conforme abordamos anteriormente, cada indivíduo possui um certo número de *scripts* ordenados segundo seus padrões culturais os quais utiliza na orientação de sua práticas sexuais. Se a escola desconhece ou nega isso e trata a todos como um bloco só, onde todos são crianças e adolescentes mais ou menos aparentados com os estereótipos normalmente disponíveis para ambos, parece razoável supor que as mensagens poderão não ser lidas ou interpretadas de modo idêntico por todos. Assim sendo, as expectativas criadas em torno da informação oferecida podem não se confirmar. É o caso que essa professora nos relata:

Eu tive uma situação de uma certa frustração da minha parte. Eu estava trabalhando numa turma o ano passado, de adolescentes de 12 a 14 anos. Uma menina de 14 anos me confessa que tinha começado a transar. O namorado dela tinha mais que o dobro da idade dela. Ela estava preocupada com a mãe, se ela descobrisse e tal. Eu falei que era um risco que ela corria...perguntei se estava usando camisinha ou tomando a pílula. Ela disse que nenhum dos dois. Eu conversei com ela, pedi que pensasse nas consequências, que ela não estava preparada para ser mãe e ainda corria o risco de pegar doença...Só que o tempo foi passando e ela sempre confessava que não estava usando nada. No final do ano a mãe descobriu que ela estava grávida e foi aquele bafafá, pressionaram para eles casarem. Agora ela já deu a luz e continua estudando comigo. Eu fiquei frustrada de não ter resolvido nada, mas acho que o processo é lento mesmo, mas não pode desistir, não; tem de continuar batalhando.
(Fm)

Há vários elementos importantes nesta fala. Não somente o que caracteriza a frustração da professora pela "desobediência" da aluna, mas também uma certa quantidade de palavras que nos ajudam a compreender como o sujeito de uma sexualidade é percebido e referido pela educadora. Ajuda a compreender as relações de saber-poder investidas na comunicação entre ambas. A aluna aparece como alguém que "confessa" ; a professora como alguém que "aconselha", dá opiniões sobre aquilo que considera correto para a vida da moça. Há todo um discurso "útil" que nos remete às análises de Foucault (1985a; 1995) a respeito do fenômeno da confissão e sobre a direção da consciência empreendida por pedagogos, médicos, psicólogos, filantropos, em suma, os profissionais que, em nossa sociedade, se tornaram os "guardiões" do sexo.

Quando as prescrições não são seguidas, o sentimento experimentado é de frustração; a professora "falha" na sua tarefa. Tradicionalmente, alguns traços de poder se cristalizam nessas relações: a professora já é mãe, é mais velha, mais experiente, tem mais conhecimentos, e julga estar em posição de "conscientizar" o outro. Tal atitude é igualmente fruto de uma visão que aposta na possibilidade de uma vida sexual isenta de riscos, racionalmente controlada pelo uso correto das informações disponíveis.

Traçar perspectivas mais modestas, construir junto com os/as alunos/as linhas de discussões que levem em consideração as suas diversidades, os sentidos que têm as práticas sexuais e as relações afetivas em suas vidas, entre outras, pode ser um caminho menos frustrante para o/a educador/a e ter, ao mesmo tempo, um efeito menos normalizador para o/a aluno/a.

As outras cenas descritas se referem a expressões ou manifestações de sexualidade “flagradas” por pessoas da escola tais como carícias, “palavrão” dito ou escrito, revistas de sexo, entre outras, que são comumente descritas em qualquer experiência com educação sexual na escola. O conflito é, em geral, desencadeado pelo sentimento de responsabilidade que tem a pessoa que é responsável pelas atividades. Como disse uma das professoras, esta é uma atividade na qual se fica muito visada:

Eu só dou aula de educação sexual para três turmas, mas existe essa coisa de me culpar por tudo o que acontece...se alguém engravidou foi porque eu deixei...se fica falando palavra chula, a culpa é minha...Não acho que seja um problema de educação sexual, mas de educação mesmo.
(Cem)

A questão de gênero apareceu, na fala das entrevistadas, como um assunto que requer tato para administrar as reações da turma. Já no questionário, pelas respostas à questão se alunos e alunas devem ficar juntos ou separados nas atividades de educação sexual, podemos considerar como pouco expressiva a defesa da separação baseada em necessidades diferenciadas quanto a informações sobre o sexo (apenas 1,5%). A maioria (58%) considera que garotos e garotas devem permanecer juntos durante as atividades de educação sexual. Apenas quando revela vontade expressa dos/as alunos/as, foi considerada uma alternativa aceita por 35,1% dos/as professores/as. A defesa da separação em algumas circunstâncias pode ser considerada sob diversos pontos de vista. De acordo as professoras, é difícil falar de relações de gênero, por exemplo, sem enfrentar reações machistas por parte dos meninos. Fica difícil, entretanto,

deduzir se a preocupação é em termos de proteger meninos e meninas de certos desconfortos ou se é censura mesmo. Que assuntos demandariam tal separação? Quem os solicitaria, meninos ou meninas? Questões para serem pesquisadas e que dado o caráter muito genérico desta abordagem, nos dificulta uma análise pormenorizada. Vale lembrar, a título de ilustração, que é cada vez mais crescente, especialmente nos Estados Unidos, a demanda por separação entre meninos e meninas e não só em relação ao conteúdo específico de sexualidade mas a todas as outras dimensões da escola. Trata-se de um fator relacionado à especificidade de um país onde o foco sobre as diferenças e a “guerra dos sexos” estão cada vez mais acentuados.

1.5 afirmativas “clássicas” em educação sexual: diferentes olhares

A apresentação das questões que compõem o Quadro 1 aos/as professores/as objetivou visualizar o espectro de suas opiniões acerca de alguns temas “clássicos” em educação sexual. Desse modo, poderíamos ter uma idéia, ainda que limitada, do grau de “abertura” demonstrado pelos/as participantes da pesquisa. Isto também possibilitaria alguns *insights* para o planejamento futuro de programas de formação para este público. Esperava-se que, numa perspectiva que podemos chamar de “mais aberta”, as questões de 36 a 40 fossem assinaladas com CT (concordo totalmente) e as demais com DT (discordo totalmente). As respostas intermediárias, CP (concordo parcialmente) e DP (discordo parcialmente), expressariam a dúvida, a ambiguidade, a incerteza, a falta de conhecimento etc.

Esse tipo de estratégia, apesar de largamente utilizada, possui muitas limitações. Uma delas é a possibilidade da questão ser interpretada de modos inteiramente diversos do sentido a partir do qual foi formulada. Às vezes, uma única palavra pode ser complicadora. Entretanto, é justamente por isso que funciona como uma sondagem de opiniões. A pessoa é convidada a responder a uma afirmação categórica. O meio termo indica a dispersão. Tratando-se de discursividades envolvendo muitos sujeitos, muitas falas portanto, é necessária a devida compreensão de que as respostas não expressam nenhuma **verdade inteiramente verdadeira** (Veiga-Neto, 1996, p. 167) ou, em outras palavras, o próprio sujeito quando responde o faz com as diversas falas que o constituem. A pesquisadora igualmente formula as questões a partir de uma certa quantidade de informações, conceitos e idéias que possui acerca do tema. No que se refere a estas questões, pareceu-nos interessante verificara existência de alguma relação entre a formação em educação sexual e a resposta dada àquelas que apresentaram maior grau de dispersão (48-50). A influência da religião também nos interessava, motivo pelo qual comparamos as respostas dadas por pessoas de religiões diferentes a estas mesmas questões.

Quadro 2

Opiniões dos/as professores/as acerca de alguns temas em educação sexual. Goiânia, 1997.

ALTERNATIVA	CT	CP	DP	DT	SR
QUESTÃO	%	%	%	%	%
36 - A educação sexual deveria ser oferecida na escola por se tratar de um direito dos alunos e um dever da escola.	49,6	41,2	8,4	0,8	0,0
37 - A educação sexual na escola contribui para um bom relacionamento entre professores e alunos.	49,6	39,7	6,8	2,3	1,6
38 - A educação sexual na escola é importante porque o sexo é parte fundamental na vida das pessoas	59,4	34,4	4,6	0,8	0,8
39 - A educação sexual na escola é importante porque na família nem sempre há espaço para se conversar sobre o assunto.	72,5	22,1	3,8	0,8	0,8
40 - A educação sexual na escola é importante porque através dela podemos prevenir a gravidez na adolescência, o aborto e as doenças sexualmente transmissíveis.	58,8	35,8	3,0	1,6	0,8
41- A escola não deveria oferecer educação sexual porque os alunos seriam despertados para uma iniciação sexual precoce	2,3	7,6	15,3	74,0	0,8
42 - A escola não é o local mais apropriado para a educação sexual por não ter profissionais adequadamente preparados.	5,3	30,5	27,5	32,1	4,6
43 - A escola, no fundo, já tem obrigações demais e a educação sexual seria uma responsabilidade a mais, por isso outras instituições deveriam assumir esta tarefa	3,0	21,4	11,5	62,5	1,6
44 - Não é moralmente correto discutir sexo na escola.	0,8	1,6	10,6	85,4	1,6
45 - O sexo, por ser assunto íntimo, deveria ficar restrito à esfera pessoal e familiar, portanto, cabe à família educar sexualmente seus filhos	22,1	3,8	21,4	52,7	0,0
46 - Hoje a TV já mostra tudo, para quê então, discutir sexo na escola?	0,8	2,3	9,1	87,0	0,8
47 - A atração sexual é um fenômeno que ocorre naturalmente apenas entre pessoas de sexos diferentes	10,7	18,3	23,7	46,5	0,8
48 - Uma vida sexualmente feliz é aquela que se realiza entre um homem e uma mulher quando se casam	15,3	22,8	22,1	38,2	1,6
49) - A masturbação, quando praticada em excesso, pode trazer graves consequências para a vivência da sexualidade	25,2	25,2	22,9	24,4	2,3
50) - A AIDS só será controlada quando as pessoas forem fiéis com seus/suas parceiros/as.	19,8	40,6	19,8	19,8	0,0

Algumas respostas chamam a atenção. Na primeira questão, por exemplo, observamos que o grau de concordância total foi bem inferior aos 96,2% que responderam ser favoráveis à educação sexual na escola, primeira questão do questionário. A questão 38 também apresenta dissonância com a questão 10 do questionário (tabela 9) que aborda o mesmo assunto. Na questão 38, mais de 90% ficaram com alternativas concordantes enquanto, na outra, apenas 21,3% escolheram a alternativa “b” que dizia ser a educação sexual uma proposta pedagógica que reconhece a sexualidade como parte fundamental na vida das pessoas.

Nas questões cuja resposta esperada era CT houve menos dispersão do que naquelas onde a resposta esperada era DT. As afirmativas contidas nas questões de 41 a 50 podem ser consideradas mais provocativas ou até mesmo “polêmicas”. Algumas partem de determinados jargões largamente difundidos como o que diz que a educação sexual despertaria os adolescentes precocemente para a vida sexual. Questão aliás, cuja maioria (74%) discordou totalmente.

Verificamos contradição entre as respostas à questão 45 e ao conjunto 36-40. Como explicar que 24,9 % tenham concordado com a afirmativa de que o sexo é um assunto íntimo e que deveria ficar restrito à esfera pessoal e familiar, diante do alto grau de concordância em defesa da educação sexual na escola, maior que 90% ? A palavra “restrito” pareceu-nos clara o bastante para não levar a ambiguidades.

As questões consideradas mais polêmicas são as de 47 à 50. Tratam da atração sexual (e, portanto, de inclinação erótica, desejo etc.), da naturalização da heterossexualidade, da masturbação e da AIDS. Foi onde verificou-se maior dispersão. Talvez dos quatro itens o único que não mereceu maiores comentários em toda esta pesquisa tenha sido a AIDS. O assunto praticamente não apareceu nas entrevistas até porque foi considerado por todas como um tema fácil de trabalhar. Isso é, inclusive, um fato novo em relação à AIDS. No começo da epidemia havia muitas dúvidas sobre a doença, o preconceito desencadeado pela noção de grupos de riscos era enorme, falar sobre a camisinha, um tabu. Hoje, depois de intensivas campanhas na televisão, a AIDS sendo abordada cotidianamente em todos os meios de comunicação; a própria visibilidade de portadores do HIV que se dispõem a dar seus depoimentos; todo o trabalho das ONGs, das instituições científicas, da literatura e do cinema, da superexposição da AIDS, tudo isso tem contribuído para torná-la um assunto menos cercado de resistências. Mas, olhando as respostas para a questão não podemos deixar de sentir certa preocupação.

A idéia de que o controle da AIDS repousa diretamente sobre a fidelidade entre parceiros/as, o que está associado à transmissão sexual e que, de alguma maneira, as campanhas reforçam, dá a dimensão do quanto se esquece as outras formas de transmissão do vírus HIV e se adere facilmente a uma afirmativa simplista e que, infelizmente, obteve a concordância (total e parcial) de 60,4% das respostas. Esta pode ser a mensagem que jovens e crianças estejam recebendo. Desde o começo dos anos 80, quando a AIDS apareceu, disseminou-se e ganhou força a mensagem de que ela era uma

espécie de castigo que veio para frear a sexualidade das pessoas, que andava muito desmedida, “promíscua”. Os herdeiros da revolução sexual estavam, a partir de então, todos condenados. Para os homossexuais sobrou a pior condenação: eles eram não só o grupo de risco onde a doença se propagava mais aceleradamente como se tornaram, praticamente, os responsáveis pelo aparecimento da doença no planeta. Desta histeria provocada com o aparecimento da doença e do alarmismo sensacionalista da imprensa, a discussão sobre AIDS foi amadurecendo e adquirindo novos contornos. Entretanto, como podemos notar, o resíduo de uma noção que repousa sobre a idéia de que a AIDS é fruto da promiscuidade sexual gera o que seria a sua superação, a idéia de fidelidade.

Sobre a masturbação resta dizer que a palavra complicadora talvez tenha sido “em excesso”. Isso é muito difundido em educação sexual, a idéia de perversão ainda permanece, como se houvesse uma escala possível de até quantas vezes é possível masturbar-se sem danificar a saúde. Obviamente que as abordagens psicológicas vão dizer coisas nem sempre concordantes entre si, as religiosas tampouco, mas o que se sabe é que ninguém conseguiu provar que a masturbação, como fator isolado, pudesse causar qualquer distúrbio na vivência da sexualidade.

Há diferença de opinião entre professores/as que fizeram formação e aqueles/as que não fizeram? E a opinião segundo a religião? Vejamos o que encontramos ao relacionar uma questão com outra.

Os que se declararam católicos concordaram (parcial ou totalmente) com a afirmativa de que a masturbação pode trazer graves consequências para a

vivência da sexualidade em 33,6%, enquanto que entre os evangélicos/protestantes o total de repostas concordantes foi de 71,4%. Isso pode significar que está havendo uma maior tolerância com a masturbação por parte dos católicos. Os resultados de uma pesquisa encomendada pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil -CNBB - revela que, contrariando as recomendações da hierarquia da Igreja,

90% dos fiéis católicos declararam-se a favor do uso de anticoncepcionais; 70% consideraram normal a masturbação; 65% aceitam as relações sexuais antes do casamento e 40% são favoráveis ao aborto em casos excepcionais. (Jornal do Brasil apud Machado, 1995, p. 13)

Sobre se a AIDS só será controlada quando as pessoas forem fiéis com seus/suas parceiros/a, 40% dos católicos concordam (parcial e totalmente somados) e entre os protestantes, 76%. Parece que os protestantes demonstram ser mais “conservadores” em termos de comportamento sexual que os católicos, o que confirma a realidade estudada por Machado (op. cit.) de que entre os protestantes ou evangélicos, as regras são seguidas com mais rigor.

Com relação a estes mesmos temas, a posição de professores/as com e sem formação em educação sexual apresenta-se da seguinte maneira: dos/as que fizeram cursos de educação sexual (25,2% da amostra), 36,4% concordam, de alguma maneira, com a afirmativa sobre a masturbação, enquanto que entre os que não fizeram (72,5%) os que concordam somam 54,1%. Com relação à afirmativa sobre a AIDS, o índice de concordância foi alto nos dois grupos. Entre os/as que têm formação, 54,1% e entre os que não têm, 61,2%, diferença esta não considerada pequena.

De alguma maneira, notamos que algum nível de formação em sexualidade estabelece uma certa diferença no contexto das respostas, embora não muito grande, como podemos notar aqui. Entre as entrevistadas, apenas uma concorda parcialmente com a afirmativa sobre a masturbação e uma outra que concorda totalmente com a afirmativa sobre a AIDS. Não é que hajam respostas “erradas”; é possível que não seja somente uma questão de informação ou desinformação, mas de opinião. E, nesse caso, é preciso saber se há espaço suficiente para abrigar outras posições e estabelecer, com franqueza, um saudável debate.

2 Formação de professores/as: entre o planejado e o vivido

Vimos que há incertezas tanto em relação ao início das atividades de educação sexual para os alunos quanto à presença da educação sexual funcionando como uma disciplina. O temor se justifica em certo sentido. Como os/as professores/as pesquisados/as ainda são considerados, por eles/as mesmos/as, despreparados para abordar o tema (82,4%), é compreensível que, apesar de defenderem a educação sexual na escola, considerem a maioria sem o preparo necessário para a responsabilidade. Mas quem deveria, na opinião dos/as professores/as, oferecer-lhes formação em sexualidade humana? A tabela 12 nos mostra que a universidade, seja através de seus cursos de graduação ou na extensão e especialização, foi mencionada em 92,3% das respostas, que podiam incluir mais de uma alternativa. Indica-nos, também, que as secretarias de

educação deveriam ter esse papel. As respostas que mencionam a universidade refletem o quadro atualmente vivido, no qual assuntos que tradicionalmente estão fora do currículo da graduação, como é o caso da sexualidade, são preferencialmente tratados em cursos de especialização, quando estes são oferecidos.

O item "outro" aparece com sugestões de profissionais que deveriam se ocupar desta tarefa tais como psicólogos, sexólogos, especialistas em adolescentes e também grupos familiares.

TABELA 12
Distribuição de professores/as segundo quem deve
oferecer formação em Educação sexual. Goiânia, 1997.

Alternativa	Número	%
Secretarias de Educação	76	58,0
Universidade, nos cursos de especialização	54	41,2
Universidade, nos cursos de extensão	41	31,3
Universidade, nos cursos de graduação	26	19,8
Outro	10	7,6
Todas	4	3,1
Total	211	-

O depoimento de uma das professoras entrevistadas reforça a defesa da universidade como um espaço importante na formação:

Educação sexual deveria estar incluída em todas as graduações de licenciatura, mesmo que fosse informática ou música, desde que vão lidar com alunos... A universidade continua não fazendo nada, os poucos cursos que eu sei que tem continuam sendo opcionais...e precisaria ser melhor trabalhada; só não é por uma questão de preconceito da própria sociedade e das instituições. (Ae)

Na tentativa de avaliar alguns aspectos da formação oferecida em Goiânia pelos dois projetos dos quais se ocupa este estudo, pedimos às professoras que participaram da entrevista que dessem sua opinião acerca dos itens: conteúdo programático, metodologia, material didático, tempo de duração, monitoria e supervisão, além de outros comentários que constam do roteiro de entrevista.

- **Motivação pessoal e processo de seleção para os cursos**

Dentre as razões apontadas pelas professoras para fazerem os cursos figuram, em igual importância, as motivadas pela necessidade pedagógica (os alunos demandam; é preciso preencher uma lacuna deixada pela formação acadêmica) e as de interesse propriamente individual (curiosidade com o tema e educação dos filhos; preparar-se melhor para a vida).

Quanto às formas pelas quais ficaram sabendo do curso e como foram selecionadas, todas apontaram um caminho semelhante: a divulgação fora feita mediante envio de material para as escolas (folders, cartazes, cartas para a diretora) convidando quem estivesse interessado para um primeiro curso de sensibilização. Em alguns casos houve mediação da diretora que indicou a professora para o curso. Cada uma foi selecionada por ter correspondido mais ou menos aos critérios definidos por cada um dos cursos.

- **Considerações sobre os cursos**

No geral, as professoras têm palavras que expressam reconhecimento pela oportunidade que tiveram tanto de fazer o curso quanto de pertencer a um dos projetos ou de ambos. As experiências parecem ter proporcionado a cada uma delas efeitos benéficos, tanto do ponto de vista pessoal como profissional. A seguir, algumas considerações a respeito de cada item: tempo de duração, metodologia, conteúdos, material instrucional, monitoria e supervisão.

1 Tempo

O tempo, foi considerado insuficiente apenas por uma das entrevistadas que também achou que os encontros para a supervisão deveriam ser mais próximos uns dos outros. É frequente o uso de expressões tais como “esse assunto é inesgotável” para dizer que não adianta “espichar” o curso, tem mesmo é que continuar estudando. Tal indicação aponta para a conveniência e importância a ser dada à formação continuada de professores/as.

2 Metodologia

A metodologia foi apontada como um item que merece considerações. As técnicas utilizadas nos cursos para formação das professoras são tidas como adequadas, entretanto, quando o trabalho é transposto para a sala de aula, as professoras se ressentem da falta de abordagens específicas para o público com

o qual estão lidando e para a realidade da sala de aula: muitos alunos, tempo curto, espaço físico insuficiente, poucos recursos didáticos. Este tópico merece ser um pouco mais comentado, uma vez que nas propostas dos dois cursos de formação aqui em estudo, aparece como um item que deve diferenciar a postura do/a educador/a durante as atividades de educação sexual da que mantém regularmente nas demais disciplinas.

O objetivo de se estabelecer uma metodologia especial para as aulas de educação sexual aparece como uma estratégia de motivação à participação dos alunos e também como uma intenção de horizontalizar as relações entre professor/a e alunos, na tentativa de diminuir a distância entre um e outro, de criar um “clima” de confiança etc. Há uma série de elementos que poderiam ser discutidos aqui, alguns dos quais até bem paradoxais. Vejamos, por exemplo, a recomendação de dispor as carteiras em círculo. Tal recurso é bastante utilizado nas dinâmicas e vivências que acompanham os cursos de educação sexual e, conseqüentemente, espera-se que as professoras o adotem em suas aulas. Parte-se do princípio de que, em círculo, haveria menos imposição, o poder não estaria centrado na figura da professora e, além do mais, todas as pessoas, vendo-se umas às outras, teriam chances iguais para se expressarem. O círculo funciona como elemento de oposição a uma postura “bancária” e tradicional que não estaria de acordo com um assunto que requer “intimidade”, democracia da palavra, enfim, livre do poder disciplinar da autoridade de quem está na frente e não do lado.

Gore (1994), valendo-se da analítica foucaultiana, leva-nos a refletir sobre o fato de que em tais práticas, ditas alternativas, não há nada de

essencialmente libertador. Para ela, o círculo pode gerar situações de desconforto para aquelas pessoas que não se sentem à vontade para se expressarem no grupo pois estão, nesta disposição de lugares, muito em evidência, diretamente sob o olhar dos demais. As carteiras enfileiradas permitiriam mais privacidade.

Com isso afirma:

...não estou tentando argumentar em favor de um retorno às fileiras de carteiras - eu continuo a usar o arranjo em círculo em minha própria prática. Estou argumentando que práticas educacionais supostamente libertadoras não têm nenhum efeito garantido. (p. 16)

Obviamente que dinâmicas em sala de aula são bem vindas em alguns casos, mas não deveriam se constituir, *a priori*, numa exigência a ser "implantada" nos casos específicos de aulas de educação sexual, até porque, como nos diz Verardo (1989), é contraditório, no mínimo, que após as atividades de educação sexual as turmas retornem a seus lugares de costume e reassumam suas posições nas aulas das outras disciplinas.

O que autoriza a dizer que o sexo necessita de toda essa ambientação para ser finalmente revelado, esmiuçado? Acabamos por conferir-lhe um ar de distinção dos demais conhecimentos o que termina por reforçar a idéia de que é preciso uma certa pose para falar de sexo (Foucault, 1985 a). Se vamos adotar metodologias alternativas, mais abertas, por que não fazê-lo igualmente nas aulas de Inglês, História, Matemática, Português, Ciências e nas demais.

3 Conteúdos e material didático

Com respeito aos conteúdos dados nos cursos não foram apontadas faltas. Todas consideraram que a temática foi bem distribuída ao longo da formação. Já com relação ao material didático oferecido a cada participante, há opiniões diferentes. Na opinião de quem participou dos dois projetos, o material fornecido pela rede municipal foi considerado bom, mas insuficiente.

Algumas professoras declararam ter produzido o próprio material, confeccionando álbuns seriados, cartilhas e jogos. Em uma das escolas, os/as próprios/as alunos/as elaboraram material sobre o tema abuso sexual. Ainda nesta escola, a professora declarou ter gasto dinheiro do próprio bolso para realizar as aulas de acordo com a metodologia proposta.

O que pudemos notar é que, de um modo geral, aquilo que foi dado para a capacitação foi considerado adequado e suficiente nos dois casos, mas quando se tratou de realizar as aulas, as diferenças se fizeram notar, especialmente porque, no caso do projeto do Grupo Transas do Corpo foi, dado a cada escola um conjunto contendo diversos materiais para uso contínuo na escola.

4 Monitoria e supervisão

O item monitoria e supervisão foi considerado, a princípio, muito bom por todas. Aqui igualmente repousa o tom de agradecimento quando elas se referem às monitoras e supervisoras que as acompanharam do início ao fim do projeto. Algumas lamentaram que no Projeto Brasil as supervisoras do PIM/UCG

tivessem deixado o projeto. Notamos, através da fala das professoras, que há uma demanda sensível por supervisões mais prolongadas e mais dirigidas. Parece que o fato de poder recorrer a alguém em casos de dúvida dá mais segurança às professoras. Assim é que uma delas se expressa:

Eu nunca acho que estou preparada...eu procuro socorro nos textos, com a minha supervisora...A supervisão é fundamental. Sempre haverá dúvida, acho que nunca estaremos 100% preparadas. Precisa ter uma referência, falar a mesma linguagem. Se cada um trabalhar com a sua cabeça vai ser difícil...tem muitos retrógrados, muitos avançados, tem de achar o equilíbrio. (Fm)

As supervisões costumam funcionar como um espaço de troca de informações sobre as atividades em sala de aula e também como uma retroalimentação para quem preparou as professoras para as atividades. Com uma média de duas horas semanais, as supervisões quase sempre são insuficientes para dar conta de todas as questões trazidas pelas professoras. Definida como o ***espaço por excelência de observação das mudanças que iam se processando no modo como cada professora lidava com o tema*** (Gonçalves, 1995, p. 9), as reuniões de supervisão têm, também, um caráter de formação continuada e não apenas de verificação do que está sendo realizado pela professora. É o espaço onde as situações tidas como difíceis são levadas para um fórum ampliado de debates nos quais, quase sempre, a professora sai com alguma sugestão de como conduzir-se em suas dificuldades, como pode ser verificado através do seguinte depoimento:

Meu grupo tinha umas seis , sete pessoas...a gente levava as dúvidas e nunca dava tempo. Se fosse para fazer uma sugestão, seria ter mais tempo para discutir. Aquilo era importante demais. Às vezes eu levava seis, sete perguntas, até mais, de assuntos diferentes...quer dizer, só comigo ela (a supervisora) ficava às vezes mais de uma hora conversando e não esgotava. (Fm)

Quando perguntadas sobre se sentiram preparadas com a formação que receberam, a maioria respondeu que sim. Duas disseram ter tido dificuldades no começo por causa da timidez e dos temas tabus. Das seis, apenas uma não está mais atuando porque aposentou-se em 1997. As professoras da rede estadual não contam mais com o projeto depois que o mesmo foi encerrado em 1995. Por diversas dificuldades, elas não tiveram como sustentar as atividades sem o apoio institucional do Transas do Corpo e sem o apoio efetivo da Secretaria. Quando levam a temática para a sala de aula é por conta própria que o fazem, o que é um ótimo sinal de autonomia e demonstração de que a capacitação funcionou. No município, as três professoras entrevistadas atuam, ainda que de forma pouco sistemática. Uma delas é multiplicadora do Projeto, ou seja, está formando novas professoras de educação sexual.

A capacitação em educação sexual foi referida como um acontecimento que trouxe, para cada professora, novas dimensões nos planos pessoal e profissional, seja eliminando certos tabus e preconceitos, seja facilitando a comunicação com alunos/as, filhos/as e parceiros. Para algumas, o fato de se tornar professora de educação sexual implicou, também, em acréscimo nas solicitações por parte da escola ou da comunidade. De um modo geral, elas

experimentaram sentimentos de gratificação, de reconhecimento. Uma delas apontou para o duplo caráter da "fama": *...eu fico meio visada, 'a professora de sexo!'...tem o lado das outras turmas me procurarem, fico envaidecida. Por outro lado tem o estigma de maníaca, de tarada...*(Cem). Uma outra enfatizou a sensação de não estar mais sozinha:

...é como um tipo de reforço naquilo que você acredita e, de repente, você tem certeza absoluta de que tem muito mais gente pensando como você ou existem pessoas com quem você concorda também. (Ae)

3- Avaliação: o que cada experiência realiza

Um dos pontos frágeis encontrados por nossa pesquisa diz respeito à avaliação das atividades. No conjunto, a questão deixou de ser respondida por 65,7% dos/as professores/as. Devemos considerar, todavia, que apenas 38,9% do total responderam que sua escola desenvolve atividades de educação sexual. Destes, 66,6%% afirmaram que as atividades são avaliadas. Entretanto, somente 9,8% disseram que a avaliação ocorre periodicamente e de forma sistematizada. Não foi muito diferente entre as entrevistadas, onde apenas duas registraram que a atividade é sistematicamente avaliada.

Verifica-se que, em ambos os projetos, há preocupação em avaliar a experiência, o que ocorre através de relatórios de visitas às escolas, que são condensados em relatórios de progresso depois, na aplicação de instrumentos, tais como pré e pós-testes, e também na avaliação final das atividades. O Projeto Brasil possui uma avaliação nacional na qual está inserida a experiência de

Goiânia. Segundo uma das atuais coordenadoras, a avaliação do primeiro ano do projeto, realizada pela equipe local, ainda está por ser concluída. Dados referentes aos anos de 1996 e 1997 já estão disponíveis, alguns dos quais incluídos no presente trabalho.

O Projeto do Grupo Transas do Corpo possui avaliações de progresso e uma avaliação final cujos dados também foram utilizados neste trabalho. Desta avaliação constam dados de pré e pós-testes realizados no início e final da experiência, tanto com alunos/as quanto com professores/as, além de entrevistas com os mesmos.

Avaliar práticas educativas em sexualidade não é tarefa muito fácil, a começar pelos instrumentos. O que pode ser adequado para avaliar uma outra disciplina qualquer pode não sê-lo para educação sexual. Que parâmetros adotar? Grau de conhecimento? Grau de satisfação com as aulas? Índices de eficácia, tais como número de adolescentes usando camisinha em todas as relações? Há trabalhos apontando como grau de sucesso a diminuição dos palavrões nas paredes do banheiro, a melhor comunicação com o/a professor/a, a redução das tensões e inibições por parte do/a aluno/a. O que indica perspectivas diferentes para êxitos também diferentes. Ademais, há uma perceptível escassez de publicações a respeito de avaliação em educação sexual, em língua portuguesa, uma exceção é o **Manual de avaliação para cursos de educação sexual** (Rocha, 1993).

CAPÍTULO IV -

“O COMEÇO DO FIM OU O FIM DO COMEÇO”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?

Michel Foucault

Algumas indagações estiveram presentes ao longo deste trabalho. Talvez devêssemos retomá-las para continuar pensando sobre o que até agora estivemos discutindo, a educação sexual em contexto escolar. Cremos que muitas das questões colocadas foram iluminadas e puderam ser respondidas através dos sujeitos desta pesquisa. Outras permanecerão como indagações permanentes a guiar os processos educativos, não só em relação ao tema presente mas em quaisquer outros. Nosso itinerário, neste trabalho, mostrou que a educação sexual na escola não é somente desejável; ela é possível. Partindo desta constatação, tentaremos delinear que educação sexual consideramos como possível.

Se partimos da premissa que toda sexualidade é socialmente construída, então, toda educação sexual igualmente o deve ser. Não pode haver modelos prévios a serem seguidos, mas elementos constitutivos de experiências singulares que possam fornecer pistas na definição de programas a serem construídos. Tais programas, longe de serem meros eventos com características

de “campanhas “, devem apontar para processos mais duradouros, sempre sujeitos a transformações, porque históricos. Apesar de concordarmos com a maioria que expressou o desejo de ver a discussão sobre sexualidade incluída na escola enquanto prática sistematizada, não parece haver muito sentido em estruturar um único horário disciplinar, no qual seja entendido que “é hora de falar de sexo”. Também não parece justo ou apropriado que no bojo de algo denominado educação sexual, e somente nele, recaiam todos os conteúdos que tradicionalmente estão excluídos das outras disciplinas.

Conteúdos que estão de maneira inequívoca referidos à sexualidade, tais como relações de gênero, religiosidade, mitos e tabus sexuais, entre muitos outros, podem e devem compor discussões mais amplas nas outras áreas. Naturalmente que há dificuldades e limites que a adoção de tal proposta implica. Um deles é: como delimitar que aspectos devem compor o programa de Ciências, que outros devem fazer parte do programa de História, Literatura, Geografia ou de outra disciplina qualquer? Essa parece ser uma pergunta difícil de responder uma vez que, se as realidades não são essências e tudo é relacional, não há como estabelecer limites rígidos entre uma programação e outra. Sabemos que um assunto como reprodução humana, por exemplo, tem necessariamente que levar em conta os aspectos éticos que envolvem a decisão das pessoas em procriar, a escolha de um método contraceptivo (que extrapola em muito a mera decisão sobre qual deles é o mais eficaz, para envolver aspectos de acessibilidade, inocuidade, disponibilidade etc.), a interrupção da gravidez, os significados da maternidade e da paternidade na nossa cultura, e assim por diante. De outro modo, que sentido faz discutir reprodução humana na escola?

Seria possível a um/a professor/a de qualquer disciplina dar conta de tudo isso? A questão nos remete ao papel do/a educador/a. Não é que ele/a deva saber tudo, mas sim que seja capaz de aglutinar em torno de um tema aparentemente biológico, como o citado acima, outras questões relevantes para a vida dos indivíduos. Tais discussões envolvem uma certa quantidade de informações e um ponto crucial a ser desmistificado talvez seja o que diz respeito aos tais conteúdos biológicos. Há como que uma exigência que os/as estudantes devam ser capazes de nomear órgãos, explicar suas funções, entender complicadas noções de fisiologia, como se estas, uma vez “aprendidas” atuassem magicamente sobre o indivíduo, impelindo-o a ser sexualmente “maduro” ou “feliz”. Não queremos com isto dizer que as informações sobre o corpo, sobre a saúde, sejam irrelevantes. Elas não podem ser apresentadas descontextualizadas, pois, como vimos, não há corpo fora do social.

Pensamos que, com a perspectiva de um espaço garantido no currículo, o que não implica em transformar a educação sexual em “disciplina”, o ideal ainda é formular programas específicos, para interesses também específicos que mudam de acordo com a faixa etária e com outras variáveis ao longo da vida. Um bom exemplo pode ser o da criação de grupos de interesse, com agenda temática definida pelos participantes, com tempo de duração limitado e com possibilidade de intercâmbio entre os/as participantes. Assim, no intervalo de um ano letivo, os/as alunos/as teriam chances multiplicadas de debater ou participar de vivências sobre assuntos de seu interesse. Além dos temas relacionados pelos/as estudantes, uma agenda democrática em educação sexual deveria se preocupar em garantir que aspectos éticos tais como a necessidade do respeito

pelo outro, fossem reiteradamente abordados e que tivessem, sobretudo, o cuidado de não recair nos modelos normalizadores e prescritivos. Um programa que tivesse como característica básica o não centramento apenas nas questões funcionais da sexualidade (os modelos da biologia), teria muito mais chances de êxito entre os/as estudantes (Barroso, 1986) e, certamente, conferiria outra qualidade à relação entre educador/a e educando/a.

Também, nesse caso, há que se ter alguém responsável pela coordenação dos trabalhos, não necessariamente um/a educador/a ou orientador/a sexual. Por essa razão, consideramos fundamental que o perfil deste/a coordenador seja definido anteriormente a qualquer tentativa de introdução de educação sexual na escola. Porque, se é verdade que para desenvolver tais atividades, professores/as de qualquer disciplina estariam, a princípio, aptos, nem todo/a professor/a que se considere apto/a estaria disposto/a a trabalhar com a temática, por diversas razões que não nos cabe aqui analisar. Ou seja, para além da informação, é necessário ter empatia com o tema, com discussões democráticas envolvendo diferenças etc.

O que acabamos de considerar leva-nos a perceber como necessária uma abordagem sobre sexualidade humana, principalmente nos cursos de licenciatura. Porque, mesmo fora dos tais espaços convencionais para educação sexual, cada educador/a pode vir a deparar-se com situações nas quais lhe seja solicitada uma determinada atitude. Os cursos de especialização e extensão podem contribuir mas estão longe de atingir amplos contingentes de professores/as. Como vimos nesta pesquisa, falta muito para que a aprovação da educação sexual (96,2%) na escola coincida com a visão de que os/as

professores/as estão preparados/as para assumi-la (só 9,9% acham que sim). Nenhuma organização por melhor intencionada e mais bem instrumentalizada conseguirá, sozinha, oferecer capacitação fora da universidade. As secretarias de educação, é bom que nos lembremos, foram apontadas por mais de 50% dos/as pesquisado/as como instituição responsável por oferecer formação. Talvez esteja mesmo passando da hora de uma ação envolvendo todos os esforços, desde que, é claro, se consiga chegar a um ponto de acordo sobre o que se quer em termos de educação sexual na escola. Nesse particular, a existência dos PCNs podem ser um excelente ponto de partida, já que se trata de uma proposta aberta, sujeita a modificações por parte de estados e municípios.

Mesmo cientes das dificuldades que implicam a avaliação sistemática de experiências em educação sexual, devemos pensar em como tais atividades repercutem na vida de alunos/as e professores/as. Vale dizer que não é o simples fato de ser favorável ou não à educação sexual na escola que garante a possibilidade dela vir a tornar-se um elemento enriquecedor da relação educador/educando. Vimos como a educação sexual pode cumprir outras funções, inclusive a de criar um padrão francamente anti-sexual. Por outro lado, há um certo romantismo, uma excessiva confiança acrítica, pode-se dizer, no alcance que a educação sexual pode ter sobre a vida das pessoas diretamente envolvidas. Alguns defensores creditam à educação sexual o papel de garantir uma vida sexual feliz ou de modificar comportamentos de modo a prevenir qualquer “acidente de percurso” na vivência da sexualidade. Seria demasiado ingênuo supor que a simples inclusão de educação sexual na agenda escolar viesse pôr fim aos conflitos vividos pelos seres humanos, especialmente aqueles situados no

mundo dos adolescentes e dos jovens. O tornar-se ou fazer-se sujeito envolve uma série de outros fatores e seria interessante analisar em que medida a presença ou não de atividades de educação sexual na história escolar influencia, e como, a vida de cada um/a. Não negar nem banalizar; não desconhecer sua importância, nem exagerar seus efeitos; parece ser uma maneira de começar a pensar a educação sexual como perspectiva na escola.

O trabalho com educação sexual nos mostra ser esta uma experiência com a diversidade. A escola não é um apêndice destacado do resto da sociedade. Se há pluralidade na sociedade, a escola também é plural. O trato com as diferenças deve ser visto não como um *slogan* politicamente correto a ser ensinado como regra, mas enquanto possibilidade de existência, da experiência de si. E sendo assim, uma experiência dotada de possíveis tensões e conflitos que precisam ser administrados nos contextos dos quais emergem, e não negados ou suprimidos.

Qualquer decisão envolvendo programas de educação sexual na escola precisa carregar consigo certas perguntas: educação sexual para quê? Que efeitos se espera produzir? Que concepções de sexualidade se deseja explorar? Que conexões se deseja estabelecer entre essa temática e outra? E outras muitas interrogações que deveriam permear todo o processo, uma vez que podemos reestruturar continuamente nossas perguntas e nossas práticas pedagógicas. Como nos diz Veiga-Neto (1996, p. 171):

Sempre poderemos pensar - e praticar - de uma maneira diferente qualquer coisa. Isso vale para a didática e vale para nossas experiências em sala de aula. Então haverá sempre novidades a serem construídas, sempre haverá maneiras

diferentes de ver e conduzir nossos trabalhos em sala de aula.

Aprendemos com Foucault (1985a) que é preciso prestar atenção àquilo que se fala sobre o sexo; quem fala, as palavras escolhidas, os lugares de onde se fala, as instituições que incitam a fazê-lo. Perceberemos, desta maneira, que não existem discursos “inocentes” nesta área. A discussão envolvendo família, por exemplo, pode vir a se constituir em excelente campo de problematização. Em que medida é desejável que a família opine acerca dos programas de educação sexual na escola? Deve ser a escola um prolongamento daquilo que é ensinado em casa, como defende Charbonneau? (apud Ribeiro, 1990), ou o papel que cabe à escola é exatamente o de submeter os valores vigentes na sociedade a uma constante e renovada crítica? Crítica também do que se transmite na escola, e não apenas no âmbito da sexualidade, nos livros, na mídia etc. Consideramos, à semelhança do que nos diz Veiga-Neto (op. cit.), que qualquer pedagogia deve ser crítica de si mesma e não apenas crítica das demais; que deve lançar também sobre si um olhar de hiperdesconfiança e, assim, ampliar o político, esse campo relacional onde tudo acontece.

Foi com esta intenção que nos lançamos sobre as experiências de formação de professores/as em educação sexual realizadas em Goiânia. Um pouco ambiciosamente, dado que há elementos demais para serem desdobrados, esquadrihados e analisados em maior profundidade. Ao resgatar experiências que fizeram e fazem parte de nossa história, estivemos, de qualquer maneira, mais em contato com o universo da escola, das instituições de ensino e do que

pensam nossos/as educadores/as sobre este tema inesgotável, segundo eles/as mesmos/as.

Chegamos, pois, às páginas finais de um trabalho que se sabe não terminar jamais. Estivemos a discutir uma infinidade de coisas no ainda mais interminável vocabulário do sexo. Falamos de educação sexual na escola sabendo que este seria um campo de fagulhas pelo que tem de miudezas, mas também pelo que tem de irradiadora, de incendiária. Não é nada fácil falar daquilo sobre o qual tanto se fala. O que seria ainda inédito e original neste campo de fagulhas? Talvez a experiência em si, única e intransferível.

As experiências que iluminaram esta pesquisa nos ajudaram a chegar mais perto de compreender a relação nem sempre estável e tranquila entre escola e sexualidade. Permitiram-nos ver com lentes ampliadas, fatos e situações que conhecíamos através dos livros ou dos relatos do dia-a-dia que sempre nos chegam. Possibilitaram a construção de um banco de dados que, certamente, poderá auxiliar muitos outros trabalhos daqueles que se aventurarem nesta direção. Dada a fluidez dos nossos tempos, muitos dados sofrerão desgaste com o passar dos anos. Serão transformados por outras realidades e esperamos que o momento presente seja fértil para ajudar a definir o que queremos para o amanhã.

As escolas ainda vivem em condições precárias de existência. Não apenas pelo fato de possuírem poucos recursos materiais mas, sobretudo, pelo fato de estarem empobrecidas em suas relações humanas. Não sabemos até quando as escolas serão o que são, instrumentos de vigilância, controle, lugar de prescrição de normas e valores. Sabemos que neste campo de batalhas de saberes e poderes há lugar para formas de resistências, lugar para sonhar, lugar

para criar o novo. Não importa o quão demorado isso seja; importa saber que o fazemos em cada um dos nossos dias. Talvez não haja mais sentido em sonhar com grandes revoluções, tecer grandes expectativas de um futuro que nunca chega e que nunca brilha para todos. Fazer um pouco a cada dia e sempre, cada um/a de nós, em nossos lugares de ação, parece estar mais de acordo com o nosso tempo.

ANEXOS

Anexo 1: Tabelas

Anexo 2: Questionário

Anexo 3: Roteiro de Entrevista

TABELAS

TABELA 1
Distribuição de professores/as segundo idade.
Goiânia, 1997

idade	Número	%
menor de 20	1	0,8
20 - 29	27	20,6
30 - 39	39	29,8
40 - 49	45	34,4
50 e mais	8	6,0
SR	11	8,4
Total	131	100,0

TABELA 2
Distribuição de professores/as segundo religião.
Goiânia, 1997

Religião	Número	%
Católica	77	58,7
Protestante/Evangélica	21	16,0
Sem Religião	14	10,7
Espírita	12	9,2
Outras	4	3,1
SR	3	2,3
Total	131	100,0

TABELA 3
Distribuição de professores/as segundo escolaridade.
Goiânia, 1997

Escolaridade	Número	%
Segundo grau completo	2	1,5
Segundo grau incompleto	2	1,5
Magistério completo	2	1,5
Magistério incompleto	1	0,8
Curso superior completo	77	58,8
Curso superior incompleto	12	9,1
Pós-graduação completa	34	26,0
Pós-graduação incompleta	1	0,8
Total	131	100,0

TABELA 4
Distribuição de professores/as segundo os meios de
comunicação que utilizam. Goiânia, 1997

Meio de comunicação	Número	%
Televisão	122	92,8
Revistas	105	79,8
Jornais	97	74,4
Rádio	55	42,2
Internet	9	7,0
Total	388	-

TABELA 5
Distribuição de professores/as segundo a(s) série(s)
para as quais lecionam. Goiânia, 1997

Série	N.º	%
Combinações diversas	58	44,3
Todas	49	37,4
Só para uma das séries	21	16,0
SR	3	2,3
Total	131	100,0

TABELA 6
Distribuição de professores/as segundo tempo de docência. Goiânia, 1997

Anos	Número	%
Menos de 1 ano	2	1,5
1 - 4	30	22,9
5 - 9	21	16,0
10 - 14	29	22,1
15 - 19	14	10,7
20 e mais	29	22,1
SR	6	4,6
Total	131	100

TABELA 7
Distribuição de professores/as segundo disciplina que lecionam. Goiânia, 1997

Disciplinas	Número	%
Geografia	26	33,8
Português	23	29,9
História	21	27,3
Matemática	20	26,0
Ciências	19	24,7
Ed. fís.	13	16,9
Inglês	12	15,6
Ed. Artística	9	11,7
Ensino Religioso	5	6,5
SR	4	5,2
Física	1	1,3
Música	1	1,3
Orientação Sexual	1	1,3
Total	155	-

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Questionário sobre educação sexual na escola

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário faz parte do meu trabalho no Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação-UFG. Gostaria de contar com sua colaboração no preenchimento do mesmo.

Por favor, leia as instruções de preenchimento antes de responder as questões.

1) Não há necessidade de identificação, portanto não precisa colocar seu nome.

2) Antes de preencher cada questão, leia todas as alternativas para marcar a que melhor expressa sua opinião. Deve ser escolhida apenas uma alternativa em cada questão, **exceto** naquelas onde há indicação para marcar mais de uma .

3) Suas opiniões são de suma importância, por isso, peço-lhe que seja sincera/o em todas as suas respostas, expressando o que realmente pensa e não aquilo que, segundo sua opinião, seria conveniente.

4) Não leve em consideração a ordem numérica das questões pois elas foram formatadas de acordo com o programa para banco de dados.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Eliane Gonçalves

Mestranda

- 1) Nome da Escola: _____
- 2) Séries para as quais leciona: _____
- 3) Disciplinas que leciona: _____
- 4) Há quanto tempo é professor/a? _____
- 5) Idade: _____
- 6) Sexo: masculino feminino

Questões

7) Há pessoas que defendem a educação sexual na escola. Outras, ao contrário, discordam. Na sua opinião, a escola deveria oferecer atividades/aulas de educação sexual ?

- sim
 não

8) Caso a escola fosse oferecer educação sexual , como esta deveria ocorrer?

- 8A Constar no currículo como as demais disciplinas
- 8B Ser uma atividade sistemática desenvolvida no horário de aula
- 8C Ser uma atividade sistemática desenvolvida fora do horário de aula
- 8D Ser uma atividade eventual
- 8E Outra. 8E1 Qual? _____

9) Que profissional seria o mais adequado para desenvolver atividades/aulas de educação sexual na escola?

- 9A professor (a) de qualquer disciplina
- 9B professor (a) de Ciências
- 9C psicólogo
- 9D médico
- 9E líder religioso
- 9F outro 9F1 Qual? _____

10) Assinale a alternativa que melhor corresponda à definição que você tem de **educação sexual**.

10A Uma prática educativa eficaz para prevenir os jovens contra os riscos de uma vida sexual vivida sem responsabilidade.

10B Uma proposta pedagógica que reconhece a sexualidade como parte fundamental na vida do ser humano e que precisa ser discutida na escola.

10C Um conjunto de informações sobre o corpo, o desenvolvimento sexual e reprodutivo e regras de comportamento para se viver uma sexualidade saudável.

10D Uma proposta pedagógica que vê o ser humano como um todo: seu corpo, seus valores, sua cultura e que visa ao combate de preconceitos e tabus relacionados à sexualidade.

10E Não tenho definição

11) Assinale a alternativa que contém o grupo de temas mais importantes, na sua opinião, para serem abordados nas atividades/aulas de educação sexual .

11A Abuso sexual/violência; repressão/censura; pornografia; religiosidade; prostituição.

11B Amizade/afetividade; relações sociais de gênero (ser homem e ser mulher na sociedade); erotismo/prazer; namoro; homossexualidade/bissexualidade.

11C Reprodução humana; métodos anticoncepcionais; gravidez na adolescência; doenças sexualmente transmissíveis (DST); aborto.

11D A escola não deve oferecer educação sexual.

12) Os alunos e as alunas deveriam ficar juntos ou separados durante as atividades/aulas de educação sexual ? Assinale a alternativa que melhor corresponda à sua resposta.

12A juntos, porque separar os alunos é sinal de preconceito, de sexismo.

12B juntos, porque o sexo interessa igualmente a meninos e meninas.

12C separados, porque os meninos inibem as meninas quando estas perguntam certas coisas e vice-versa.

12D separados, por causa das diferenças naturais, entre ambos, que geram necessidades diferentes quanto às informações sobre sexo.

12E separados apenas em alguns momentos (como em certos assuntos) quando

isso

for motivado pela vontade expressa tanto dos meninos quanto das meninas

12F nenhuma das anteriores

- 13) Em que série deveriam começar as atividades/aulas de educação sexual na escola ?
- 13A no segundo grau, a partir do 1º ano
- 13B na 5ª série
- 13C na 1ª série
- 13D na pré-escola
- 13E Outro 13E1. Quando? _____

14) Marque o grupo de fatores que seriam **indispensáveis**, na sua opinião, para desenvolver atividades/aulas de educação sexual na sua escola.

14A espaço físico adequado; equipamentos tais como vídeo e TV; ter psicólogo na equipe; ter apoio da família.

14B ter equipe previamente capacitada; apoio da direção; interesse e participação ativa dos alunos.

14C apoio da comunidade; material didático em qualidade e quantidade suficientes; avaliação sistemática.

14D a escola não deve oferecer educação sexual.

15) Você considera que os (as) professores (as) estão preparados para desenvolver atividades/ aulas de educação sexual?

sim

não

16) Sua escola desenvolve atividades/aulas de educação sexual?

sim

não

17) Em caso afirmativo, como a atividade é avaliada? Pode marcar mais de uma alternativa, se necessário.

17A periodicamente e de forma sistematizada

17B informalmente, através de discussão entre professoras/es

17C através da opinião, durante todo o processo, de outras/os professoras/es, coordenadoras/es alunas/os e familiares

17D através da opinião dos alunos em todo o processo

17E através de uma supervisão feita por pessoas que não atuam na escola

17F não sei

17G outra

17G1.Qual? _____

18) Quem deveria capacitar os/as professores/as para desenvolverem atividades/aulas de educação sexual? Pode marcar mais de uma alternativa.

18A Universidade, nos cursos de graduação

18B Universidade, nos cursos de especialização

18C Universidade, nos cursos de extensão

18D Secretarias de Educação

18E Outro 18E1.Qual? _____

19) Quanto tempo você acha que seria necessário para esta formação? _____

20) Você conhece a proposta sobre Orientação Sexual presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação?

sim

não

21) Se **sim**, o que acha da proposta de orientação sexual?

21A viável como está

21B viável, desde que modificada

21C não concorda com a proposta

21D sem opinião

22) Em algum momento foi-lhe oferecida capacitação para desenvolver atividades/aulas de educação sexual?

sim

não

Se você respondeu **sim** :

23) Em que ano? _____

24) Por quanto tempo? (especifique em horas) _____

25) Que instituição ofereceu? _____

26) Em que cidade/estado foi realizada? _____

27) Você conhece alguém, na sua escola, que tenha recebido capacitação em educação sexual?

sim

não

28) Você já desenvolveu atividades/aulas de educação sexual com seus alunos?

sim

não

29) Se **sim**, como você se sentiu?

29A à vontade, conduzindo com tranquilidade o assunto desde o primeiro momento.

29B um pouco tensa/o por causa de determinadas perguntas. Citar um exemplo (apenas o tema): _____

29C muito tensa porque não sabia o que responder

29D completamente embaraçada diante dos/as alunos/as

29E outro 29E1.

Qual? _____

30) Qual é a sua religião?

30A espírita

30B católica

30C protestante

30D evangélica

30E budista

30F umbanda

30G não tenho nenhuma religião

30H () outra 30H1.

Qual? _____

31) Se você marcou alguma religião, quantas vezes costuma ir à sua Igreja?

32) Você tem filhos/as?

() sim

() não

33) Se sim, qual a idade deles/as? _____

34) Qual(is) é(são) o(s) meio(s) de comunicação que você mais utiliza para se manter informado/a? Pode marcar mais de uma alternativa.

34A () televisão

34B () rádio

34C () jornais

34D () Internet

34E () revistas de circulação nacional

34F () Outro 34F1. Qual? _____

35) Qual é a sua escolaridade?

35A () 2º grau completo

35B () 2º grau incompleto

35C () curso técnico de magistério completo

35D () curso técnico de magistério incompleto

35E () curso superior completo. 35E1 Curso _____

35F () curso superior incompleto. 35F1Curso _____

35G () pós-graduação completa. 35G1Curso _____

35H () pós-graduação incompleta. 35H1Curso _____

- Nas afirmativas abaixo assinale de acordo com sua opinião.

- 36) A educação sexual deveria ser oferecida na escola por se tratar de um direito dos alunos e um dever da escola.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 37) A educação sexual na escola contribui para um bom relacionamento entre professores e alunos.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 38) A educação sexual na escola é importante porque o sexo é parte fundamental na vida das pessoas.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 39) A educação sexual na escola é importante porque na família nem sempre há espaço para se conversar sobre o assunto.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 40) A educação sexual na escola é importante porque através dela podemos prevenir a gravidez na adolescência, o aborto e as doenças sexualmente transmissíveis.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 41) A escola não deveria oferecer educação sexual porque os alunos seriam despertados para uma iniciação sexual precoce.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 42) A escola não é o local mais apropriado para a educação sexual por não ter profissionais adequadamente preparados.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 43) A escola, no fundo, já tem obrigações demais e a educação sexual seria uma responsabilidade a mais, por isso outras instituições deveriam assumir esta tarefa.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 44) Não é moralmente correto discutir sexo na escola.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente

- 45) O sexo, por ser assunto íntimo, deveria ficar restrito à esfera pessoal e familiar, portanto, cabe à família educar sexualmente os filhos.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 46) Hoje a televisão já mostra tudo, para quê então discutir sexo na escola?
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 47) A atração sexual é um fenômeno que ocorre naturalmente apenas entre pessoas de sexos diferentes.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 48) Uma vida sexualmente feliz é aquela que se realiza entre um homem e uma mulher quando se casam.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 49) A masturbação, quando praticada em excesso, pode trazer graves consequências para a vivência da sexualidade.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente
- 50) A AIDS só será controlada quando as pessoas forem fiéis com seus/suas parceiros/as.
- concordo totalmente discordo em parte
 concordo em parte discordo totalmente

Muito obrigada pela sua valiosa colaboração!

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Roteiro para entrevista com professoras que receberam capacitação

Nome: _____

Está em sala de aula? () sim () não

Data da entrevista: _____

Parte I

1) O que a levou a fazer o curso de educação sexual ? Como se deu o processo na sua escola (indicação, seleção, liberação....)?

2) Você faz distinção entre **orientação sexual** e **educação sexual** ? Qual termo você adota e por quê?

3) Em relação ao curso que você fez, dê sua opinião e ao mesmo tempo sugestões, se houver, sobre:

- _ Temas/conteúdos
- _ Metodologia
- _ Material Instrucional (didático)
- _ Tempo de duração
- _ Monitoria e Supervisão

4) Após a realização do curso, você se sentiu preparada para trabalhar com temas relacionados à sexualidade?

Parte II

- 5) Você está desenvolvendo atividades/aulas de educação sexual em sua escola? Se não, por quê? Já desenvolveu? (Se não, ir para as questões 12 e 13).

- 6) Como são (ou eram) as suas aulas de educação sexual? Horário na grade, método, disposição dos alunos na classe, material utilizado, tempo de duração, programa (como os temas são escolhidos), existência ou não de supervisão (nesse caso, com quem).

- 7) Em termos de temática, o que você considera como sendo mais fácil e mais difícil de abordar com os alunos? Por quê?

- 8) Há temáticas sobre as quais não se pode falar (proibições expressas ou veladas, por parte da escola)? Como você conduz a questão na escola?

- 9) Você já se viu diante de alguma situação difícil de conduzir? Poderia descrevê-la (situando-a resumidamente) e dizer que atitude tomou?

- 10) A família do aluno desempenha algum papel no desenvolvimento das suas atividades de educação sexual na escola? O apoio é necessário? Por quê? Que tipo de apoio?

- 11) Como você avalia as condições que sua escola oferece para o desenvolvimento do que foi aprendido no curso?

- 12) O fato de trabalhar com o tema "sexualidade", trouxe algum tipo de mudança na sua vida pessoal ou profissional?

- 13) Para finalizar... na sua opinião, haveria uma educação sexual ideal a ser desenvolvida na escola? Como você a descreveria?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A.J. O Planejamento de pesquisas Qualitativas em Educação. *Cad. Pesq. FCC*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- AZEVEDO, M.A., GUERRA, V.A. *Infância e violência doméstica . Guia prático para identificar o fenômeno*. Telacri (1A/B), São Paulo: USP, 1995a.
- _____. *Infância e violência doméstica. Guia prático para compreender o fenômeno*. Telacri (7A/B), São Paulo: USP, 1995b.
- _____. *Infância e violência doméstica. Guia prático para prevenir o fenômeno*. Telacri (3A), São Paulo: USP, 1995c.
- _____. *Infância e violência doméstica*. Telacri, Anais 2, São Paulo, USP: 1995d.
- BARROSO, Carmem. Pesquisa sobre educação sexual e democracia. *Cad. Pesq. / FCC*, São Paulo, n. 34, ago., 1980.
- BARROSO, C., BRUSCHINNI, M.C. *Educação sexual : debate aberto*. São Paulo, Vozes, 1982.
- _____. Educação Sexual e Prevenção da Gravidez. IN: BARROSO, C. et al. *Gravidez na Adolescência*. Brasília : IPLAN/IPEA/UNICEF/FCC, 1986.
- BÊJIN, A. Crepúsculo dos Psicanalistas, manhã dos sexólogos. IN: ARIÈS, P., BÊJIN, A. *Sexualidades Ocidentais*. São Paulo : Brasiliense, 1985a.

- _____. O poder dos sexólogos e a democracia sexual. IN: ARIÈS, P., BÉJIN, A. *Sexualidades Ocidentais*. São Paulo : Brasiliense, 1985b.
- BERNARDI, Marcelo. *A deseducação sexual*. São Paulo, Summus Editorial, 1985.
- BOSWEL, John. Categories, Experiences and Sexuality. IN: EDWARD, Stein. *Forms of Desire : sexual orientation and the social constructionist controversy*. Routledge, New York, 1992.
- BRASIL. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, v. 21,n. 1, jan/jul, 1996.
- CARRARA, S. A luta anti-venérea no Brasil e seus modelos. In: PARKER, R., BARBOSA, R. (orgs.). *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1996.
- CONNEL, R.W. Democracies of Pleasure: Thoughts on goals of radical politics. In: NICHOLSON, L. , SEIDMAN, S. *Social Postmodernism : beyond identity politics*. Great Britain : Cambridge University Press, 1995.
- COSTA, J.F. *A inocência e o vício : estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1992.
- _____. O referente da Identidade Homossexual. IN: PARKER, R., BARBOSA, R. (orgs.). *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1996.
- CUNHA, L.A. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. *Cad. Pesq. FCC*, São Paulo, n.99, p. 60-72, nov., 1996.

- ERIBON, Didier. *Foucault e seus contemporâneos*. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. *Educação sexual no Brasil : estado da arte de 1980 a 1993*. São Paulo : IP/USP, 1995. (Dissertação de mestrado).
- _____. A produção teórica, no Brasil, sobre educação sexual. *Cad. Pesq. FCC*, São Paulo, n. 98, ago., 1996.
- FISHER, R.M.B. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.
- FOUCAULT, Michel. The History of Sexuality : The Confession of the Flesh. IN: GORDON, C. *Power/Knowledge : Michel Foucault - Selected Interviews and Other Writings (1972-1977)*. New York : Pantheon Books, 1977.
- _____. The social triumph of the sexual will. IN: BARBADETTE, G.A. conversation with Michel Foucault. *Christopher Street*, n. 64, Mayo, 1982.
- _____. O uso dos prazeres. IN: *História da sexualidade*. Rio de Janeiro : Graal, 1984. V. 2.
- _____. A vontade de saber. IN: *História da sexualidade*. Rio de Janeiro : Graal, 1985 a. V. 1.
- _____. O cuidado de si. IN: *História da sexualidade*. Rio de Janeiro : Graal, 1985 b. V. 3.
- _____. Technologies of the Self. IN: LUTHER, H.M. *Technologies of The Self - an interview with Michel Foucault*. London: Tavistock Publications, 1988.
- _____. *Politics, Philosophy, Culture : interviews and other writings (1977-1984)*. New York : Routledge, 1988.
- _____. *Vigiar e punir*. 11. Ed. Petrópolis-RJ : Vozes, 1994.

- _____. Sobre a história da sexualidade; verdade e poder; poder-corpo; não ao sexo-rei; soberania e disciplina, o olho do poder. In: *Microfísica do poder*. 11. Reimp. Rio de Janeiro : Graal, 1995.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo : Loyola, 1996
- GAGNON, John. *Human Sexualities*. Glenview, Illinois : Foresman and Co, 1977.
- GAGNON, J, PARKER, R. Reconcebendo a sexualidade. IN: *Sexualidade, Gênero e Sociedade*. Rio de Janeiro, v. 1, jun., 1994.
- GAUDERER, E. C. Abuso sexual na infância e adolescência. IN: RIBEIRO, M. (org.). *Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos, 1993.
- GERGEN, J.K. *Social Constructionism and the transformation of Identity Politics*. Swarthmore College, 1995. (Disponível na Internet via <http://www.Ufrgs.br/faced/tomaz>).
- GONÇALVES, E. Projeto *Educação sexual não sexista : um estudo para a alegria de viver* (Relatório de Avaliação). Goiânia, 1995.
- GORE, J.M. Foucault e Educação : fascinantes desafios. IN: SILVA, T. T(org.). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.
- Grupo Transas do Corpo (G. T. C). *Educação Sexual : Um estudo para a alegria de viver (folder)*. Goiânia, 1995.
- GTPOS. Projeto Brasil: Orientação Sexual e Prevenção das DSTs nas escolas da Rede Municipal de Ensino. [s. l. : s. d.]. (Relatório de pesquisa).
- _____. Ofício à Prefeitura de Goiânia, Jan/1995.
- GTPOS/ABIA/ECOS. *Guia de Orientação Sexual : diretrizes e metodologia*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994.

- GUIMARÃES, Isaura R. *Ilusão e realidade do sexo na escola : um estudo das possibilidades da educação sexual*. Campinas – SP : FE/UNICAMP, 1989. (tese de doutorado).
- HEILBORN, M.L. Ser ou estar homossexual : dilemas de construção de identidade social. IN: PARKER, R., BARBOSA, R. (orgs.). *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1996.
- JOHNSON, R. Sexual Dissonances : or the impossibility of sexuality education. IN: *Curriculum Studies*, Cambridge, v. 4, n. 2, 1996.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. IN: SILVA, T. T. (org.). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.
- LIMA, M. Terror em casa: pesquisa mostra o perfil de estupradores. *Veja*, n. 1538, 18 mar. 1998.
- LIPOVETSKY, N. *A higiene e a saúde no ensino de Ciências e de Biologia: uma herança da medicalização da sociedade*. Goiânia : UFG, Mimeo, 1997.
- LOURO, L.G. *Gênero, Sexualidade e Educação - uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- MACHADO, M.D.C. Corpo e moralidade sexual em grupos religiosos. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. 1, 1995.
- MATANÓ, M.S.C. *Orientação Sexual: projeto de ação pedagógica na rede municipal de ensino de São Paulo*. São Paulo : PUC, 1990. (dissertação de mestrado).
- ORTEGA, Francisco J. G. *Estilística da amizade: do cuidado de si à estética de novas formas de comunidades em Michel Foucault*. Goiânia : Mimeo, UFG, 1996.

- PAMPLONA, R.C. *Os Onze Sexos*. São Paulo : Ed. Gente, 1994.
- PARKER, R., BARBOSA, R. (orgs.). *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1996.
- POPKEWITZ, T.S. História do currículo, regulação social e poder. IN: SILVA, T. T. (org.). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.
- RIBEIRO, P.R.N. *Educação sexual, além da informação*. São Paulo : EPU, 1990.
- ROCHA, M.A. . *Manual de avaliação para cursos de educação sexual*. Salvador : Pathfinder International, 1993.
- ROSEMBERG, F. *Educação sexual na escola.*: Cad. Pesq. FCC, São Paulo, n. 53, maio 1985.
- RUBIM, Gayle. Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. IN: VANCE, C. *Placer y Peligro : explorando la sexualidad femenina*. Mexico : Editorial Revolución, 1989.
- SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. *Orientações educativas sobre o amor humano : linhas gerais para uma educação sexual*. São Paulo : Salesiana Dom Bosco, 1984.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. *Projeto Brasil* . Relatório de atividades desenvolvidas. Goiânia, 1994.
- _____. *Projeto Brasil*. Proposta de trabalho. Goiânia, 1994.
- _____. *Projeto Brasil*. Relatório de atividades desenvolvidas. Goiânia, 1995.
- _____. *Visitas às salas de aula do Projeto Brasil*. Goiânia, [s.d.].
- SIECUS. *A guideline for comprehensive Sexuality Education : kindergarten to 12th grade*. New York, 1991.

- SILVA, R.C. *A orientação sexual vivida por educadores e alunos: possibilidade de mudanças*. Campinas : FE/UNICAMP, 1995. (dissertação de mestrado)
- SUPEFM/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Programa Curricular de Biologia Educacional para o Magistério*. Goiânia, [s.d.].
- _____. *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental de Ciências - 1ª a 8ª séries*. Goiânia, 1990.
- SUPLICY, M. (org.). *Sexo para adolescentes : orientação para educadores*. São Paulo : FTD, 1993.
- VASCONCELOS, Naumi . *Sexo : questão de método*. São Paulo : Moderna, 1994.
- VEIGA-NETO, Alfredo (org). *Crítica pós- estruturalista em Educação*. Porto Alegre : Sulina, 1996a.
- _____. A didática e as experiências em sala de aula. *Educação e Realidade, Porto Alegre*, v. 21, n. 2, jul./dez. 1996b.
- VERARDO, MT *A sexualidade educada*. Campinas : FE/ Unicamp, 1989. (tese de mestrado)
- WEBER, M. A objetividade do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política. IN: *Metodologia das Ciências Sociais - parte 1*. São Paulo : Cortez, 1992.
- WEREBE, M. J. *A educação sexual na escola*. São Paulo : Moraes Editores, 1977.