

educação sexual

MÚLTIPLOS TEMAS, COMPROMISSOS COMUNS

Mary Neide Damico Figueiró (Org.)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



**EDUCAÇÃO SEXUAL:
múltiplos temas, compromisso comum**





UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Reitor

Wilmar Sachetin Marçal

Vice-Reitor

Cesar Antonio Caggiano Santos

**Ministério
da Educação**



MARY NEIDE DAMICO FIGUEIRÓ
(Org.)

**EDUCAÇÃO SEXUAL:
múltiplos temas, compromisso comum**

Londrina – 2009

Capa
Beatriz Figueiró

Editoração Eletrônica e Arte Final
Maria de Lourdes Monteiro

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24 Educação sexual : múltiplos temas, compromisso comum/ Mary
Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina : UEL, 2009. 190p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-98196-96-1

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

CDU 613.88

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Finalmente, um agradecimento especial a todos(as) os(as) profissionais que vieram até o Campus da UEL “aprender e ensinar” sobre Educação Sexual e colocar-se a serviço da construção do respeito à diversidade.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Entendendo a construção social das diferenças de gênero..... | 1 |
| <i>Liana Reis dos Santos</i> | |
| Direitos humanos, direitos sexuais e as minorias sexuais | 13 |
| <i>Hugues Costa de França Ribeiro</i> | |
| Eu amo, tu amas, eles amam: a afetividade-sexualidade de jovens e adultos com deficiência mental | 39 |
| <i>Solange Leme Ferreira</i> | |
| A formação de recursos humanos em saúde e a diversidade sexual .. | 59 |
| <i>Elma Mathias Dessunti; Zeneide Soubhia; Elaine Alves</i> | |
| Interação família-escola na Educação Sexual: reflexões a partir de um incidente | 87 |
| <i>Leticia Figueiró Anami; Mary Neide Damico Figueiró</i> | |
| Corporeidade e diversidade: conversando sobre a delicada trama entre o eu o outro. | 113 |
| <i>Sonia Maria Martins de Melo</i> | |
| A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil | 129 |
| <i>Paulo Rennes Marçal Ribeiro</i> | |
| Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola | 141 |
| <i>Mary Neide Damico Figueiró</i> | |
| Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores | 173 |
| <i>Vera Lucia Bahl de Oliveira</i> | |



APRESENTAÇÃO

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR), mais especificamente, no Departamento de Psicologia Social e Institucional, desde 1995, são realizados Grupos de Estudos sobre Educação Sexual (GEES), do qual participam professores, em sua maioria e, também, demais profissionais da Educação, assim como da Saúde e do Serviço Social, entre outras áreas. São encontros semanais, que vão de maio a novembro, sendo formados, anualmente, de 70 a 80 profissionais que recebem um certificado de 80 horas. É um trabalho de Extensão Universitária na linha da formação continuada de educadores. Aconteceu que, no ano de 2005, o Ministério da Educação (MEC) abriu concorrência para financiar “Projetos de Capacitação/Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual”, tendo sido a UEL contemplada, juntamente com mais uma universidade pública e 13 ONGs, dentre um conjunto de 95 projetos concorrentes. Desta forma, o GEES, ao passar à sua oitava edição, em 2006, agregou-se ao Programa Brasil Sem Homofobia, contando, assim, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A partir daí, o projeto de extensão universitária passou a denominar-se: “Formação de Profissionais para a Educação Sexual, o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual”, no qual o GEES continuou a ser atividade âncora.

Com isto, a proposta de formação de educadores sexuais diversificou-se e ampliou as suas ações educativas, podendo contar com a contratação de quatro psicólogos bolsistas que se responsabilizaram por um conjunto de tarefas, destacando-se, entre elas: assessoria aos profissionais já formados pelo GEES, para que desenvolvessem programas de educação sexual em sua escola ou unidade de saúde pública; organização e realização de eventos sobre a temática da diversidade sexual, a fim de aprofundar o aprendizado e possibilitar a proximidade dos integrantes do GEES com homossexuais militantes e, ainda,

sensibilizar outros educadores e estudantes de graduação e pós-graduação para o combate à homofobia, lesbofobia e transfobia; realização de oficinas sobre diversidade sexual nas escolas. Sobretudo, um dos compromissos do novo projeto consistia em preparar materiais educativos para distribuição gratuita, que pudessem subsidiar o preparo teórico dos educadores.

Desde o início das atividades de formação de educadores sexuais, uma das maiores dificuldades tem sido a de tornar acessíveis, aos participantes, os recursos didáticos, no caso em especial, livros, uma vez que os profissionais, sejam eles da Educação, da Saúde e/ou do Serviço Social, não têm tido remuneração que lhes possibilite gastos com compras de livros, em número satisfatório. Costumeiramente, a cada ano, trabalhamos com a alternativa de variados e esparsos capítulos de livros, artigos científicos e textos apostilados. Sem dúvida, esta presente obra é uma oportunidade ímpar para se reunir vários textos que se constituem num referencial teórico amplo e capaz de abranger múltiplos temas, podendo servir de embasamento para os estudos dos que pretendem abraçar a grande e desafiadora tarefa da Educação Sexual.

Inserida numa perspectiva de Educação Sexual emancipatória, esta experiência de formação continuada tem sido uma clara demonstração do quanto o ensino sobre a sexualidade necessita manter-se vinculado a lutas sociais, entre essas, a luta contra toda a forma de opressão, de discriminação e de violência. Para isto, a Educação Sexual deve ser entendida em todo seu significado amplo, como um espaço para pensar, que vai muito além das “aulas de biologia e fisiologia do sexo” e, sobretudo, muito, muito além, da visão de que a Educação Sexual se faz, apenas, convidando especialistas palestrantes para fazerem um trabalho pontual, concepções estas adotadas pela maior parte da rede educacional brasileira, desde longa data.

Assim, nasceu o livro: “Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns”, e o livro: “Educação Sexual: em busca de mudanças”.

Agradeço a todos os autores que enriqueceram esta obra com seus textos e, de modo especial, aos professores da UEL, que participaram, direta e oficialmente, no Projeto “Formação de Profissionais para a Educação Sexual, o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual”: a antropóloga Leila Sollberger Jeolás, do Centro de Letras e Ciências Humanas, a assistente social Maria Angela Silveira Paulilo, do Centro de Estudos Sociais Aplicados e as enfermeiras Elma Mathias Dessunti e Elaine Alves, do Centro de Ciências da Saúde.

A Organizadora



ENTENDENDO A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO

Liana Reis dos Santos¹

[...] E Deus da costela do homem criou a mulher [...]
(Antigo Testamento)

Assim, como bem lembrado por Daniela Auad (2003) chegamos ao mundo! Das “entranhas” masculinas. Esta origem mítica não nos diminuiu, “nascemos” da extensão do corpo masculino, porém, resignificamos esta experiência de diversas formas e com múltiplos sentimentos que resultaram em atitudes, quase sempre, de passividade frente às experiências vividas. No entanto, essa passividade jamais pode ser tomada como letárgica já que, “apoderadas” pelo receptáculo oval alojado em nossas entranhas, guardamos, dentro de nossos corpos, a semente da vida. Geramos, alimentamos, parimos e cuidamos, possessivamente, das gerações do amanhã.

Para entendermos o início de tudo, do lugar do homem e da mulher no mundo, vamos recuperar um pouco o “fio” de nossa história. Não importa qual sociedade seja, a dos primórdios de uma civilização antiga, moderna ou pós-moderna, os anseios femininos permanecem. A busca por respeito, direito e igualdade se mantém. Não importa o continente.

Relacionadas à natureza, tal qual aos ciclos naturais que não podem ser controlados, as mulheres eram temidas pelos homens da antiguidade, que desconheciam completamente a força interna do corpo feminino, do qual somente os deuses se

¹ Graduada em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual de Londrina (1994). Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (2002). Professora Assistente temporária da Universidade Estadual de Londrina. Professora dos cursos de Especialização em Saúde do ESAP- UNIVALE/PR.

aproximavam para gerar a vida (AUAD, 2003). Por isso, somos controladas através dos corpos, matriz simbólica repleta de significações onde os vácuos, os orifícios, cheiros e calores se confundem provocando sentimentos de medo e prazer. Só mais tarde é que os homens perceberam que participavam do processo de reprodução. Mas como garantir a paternidade sem ser atormentado pela dúvida se o filho é mesmo seu? Assim, o homem se valeu da estratégia do confinamento da mulher no espaço privado da casa onde só ele pudesse ver e tocar. Portanto, o que se buscava era um processo de continuidade de gerações preservadas pelos genes. Esta foi a forma com a qual os homens firmaram alianças com o interesse de perpetuação da própria humanidade. (AUAD, 2003).

A aliança então, entre homens e mulheres fez-se pelo sangue. Pela preservação das células. Começa assim a noção de mulher casta, propriedade de um só homem, como também, o espírito de um espaço público destinado ao homem e um espaço privado destinado à mulher.

Como a natureza, as mulheres deveriam ser controladas nos seus impulsos e força interna. Faltava-lhes controle, atributo do homem moderno. Sua razão era fraca, por isso deveria se dobrar à razão masculina. Assim, as mulheres deveriam aprender regras de conduta e virtudes. Dotadas de paixões desenfreadas, precisavam de um aprendizado moral pautado na castidade. Discursos então, de diferentes categorias como médicos, filósofos, religiosos confinaram a mulher no espaço privado da casa.

Tal qual seu corpo, homens e mulheres eram diferenciados. Julgavam os homens que, assim como seus corpos, os papéis sociais a serem desempenhados por cada um dos gêneros também deveriam ser diferenciados. Dessa forma, no período entre os séculos VI e XIX, as mulheres foram colocadas nos “bastidores da história”. (SAFFIOT, 1999; PRIORE, 1998; SCOTT, 1990).

Configurou-se o que alguns estudiosos denominaram de “processo de diferenciação” entre homens e mulheres que ficou fundamentalmente marcado pela divisão social e sexual do trabalho (ENGELS, 1985). Aos homens ficou destinado o espaço público, já que estes tinham o dom da oratória e da força física. Podiam desenvolver o conhecimento de forma abrangente sobre o mundo. Eram os “sujeitos da história” (PRIORE, 1998). As mulheres tinham como incumbência fazer do lar, por mais modesto que fosse, um espaço limpo e organizado, repleto de felicidade para que filhos e marido tivessem saúde e cuidados (MALUF; MOTT, 1998). Portanto, a família, era o único espaço comum entre homens e mulheres, e a diferença dos sexos era a marca fundamental da própria vida social. (ENGELS, 1985).

Com o advento da Revolução Industrial, em 1789, somado ao período das duas grandes Guerras Mundiais (de 1910 a 1914 e de 1940 a 1945), coube às mulheres a ocupação dos espaços deixados pelos homens que, heroicamente, lutavam no campo de batalha. Tal feito possibilitou-lhes uma existência que, até então, estava relegada às sombras da história. O “grande feito” foi além da prosa e verso literário registrado por Lygia Fagundes Telles (apud PRIORE, 1998) quando coloca a revolução da mulher como sendo a mais importante do século XX:

[...] os homens válidos partiram para as trincheiras. Ficaram as mulheres na retaguarda e dispostas a exercerem o ofício desses homens nas fábricas. Nos escritórios. Nas Universidades. Enfim, as mulheres foram à luta [...] A pátria em perigo abrindo os seus espaços e as mulheres ocupando com desenvoltura esses espaços, inclusive em atividades paralelas à guerra, desafios arriscados que enfrentaram com coragem de assumir responsabilidades até então só exigidas ao Primeiro Sexo. [...] em muitos casos essas mulheres demonstraram maior habilidade do que os homens no trato com certas máquinas, uma prova evidente de que as mãos femininas, afeitas aos

trabalhos caseiros (as tais prendas domésticas), podiam lidar com uma prensa rotativa com a mesma facilidade com que bordavam uma almofada. (TELLES, apud: PRIORE, 2002, p.669).

O processo de experiência no mundo público permitiu às mulheres “saborear” um sentimento de autonomia e liberdade que se estendeu e culminou em reivindicações trabalhistas somadas ao direito de também participar da esfera pública do poder. Nos anos 70, esta luta foi fortalecida pelo Movimento Feminista que revolucionaria a própria existência feminina ao atribuir-lhes autonomia da escolha materno-familiar assim como assegurar o direito ao emprego remunerado e aborto fruto de abuso, exploração ou ameaça a vida da futura mãe.

Percebe-se que o lugar da mulher foi se construindo de forma lenta e cerceada, mas repleta de “brechas” e interstícios por elas sabiamente utilizados. De mulher depreciada na Antiguidade, passou à mulher enaltecida desde o Renascimento até a vida moderna onde todos colocavam a mulher em um trono coberta de louvores e honra. Assim, sacralizou-se a esposa-mãe-educadora:

A esposa, a boa dona de casa sabe perfeitamente quais os gostos do marido, seus pratos preferidos e a maneira pelo qual os quer arranjados. Ela sabe tudo: o lugar que o marido gosta mais de estar, a cadeira escolhida, o descanso para os pés [...] quando o marido lê não interrompe, nem deixa perturbá-lo sem motivo [...] porque em tudo quer ser agradável ao marido, e isso lhe agrada sem dúvida [...]. (MALUF; MOTT, 1998, p. 389)

Nesse cenário idealizador, a hierarquia social entre os sexos ainda era uma realidade impositiva. As decisões importantes cabiam aos homens. A mulher não desempenhava qualquer atividade política e ainda devia obediência ao homem e marido.

Negava-se a ela qualquer independência econômica ou intelectual. O poder para as mulheres estava restrito ao campo do imaginário, do discurso e da vida doméstica. A sua glorificação estava centrada no dever em elevar o homem, educando-o, civilizandoo para os grandes feitos históricos. Dessa forma, a “mulher depreciada” (a diabolizada) e a “mulher enaltecida” (a idealizada) eram pensadas por e pelos homens.

Refletindo sobre estas questões, Gilles Lipovetsky (2000) elaborou um conceito para analisar a condição da mulher na pós-modernidade. Classificou este modelo de análise como sendo o da 3ª Mulher - pós mulher no lar. Traça uma retrospectiva das mudanças geradas pela pós-modernidade e seus reflexos na vida doméstica e econômica das mulheres que resultaram em um novo campo de ação no qual o reconhecimento profissional é o ideário coletivo.

Segundo Lipovetsky (2000), três são os fenômenos que contribuíram para marcar o processo histórico do reconhecimento profissional da mulher: a) o papel feminino na procriação; b) a desinstitucionalização da família e; c) a promoção do referencial igualitário entre o casal. Esta 3ª Mulher foi criada no novo processo de socialização no qual há uma valorização da individualização do feminino com uma generalização do princípio de livre governo de si (na própria escolha de se permitir, ou não, ser mãe). Há uma auto-criação feminina que resultou em uma mulher indeterminada. O ideário da mulher no lar viu-se enfraquecido pela legitimação dos estudos femininos. Casar? Ter filhos? Divorciar? Viver em concubinato? Qual profissão? Trabalhar tempo integral ou parcial? A partir do direito ao voto, conquistado em 1934, tudo se tornou “escolha”. O direito em ter direitos passou a ser muito mais que uma possibilidade, passou a ser uma realidade na vida das mulheres ocidentais.

Simone de Beauvoir, em seu livro: *O Segundo Sexo* coloca que

[...] nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino [...]. (BEAUVOIR, 1948, p.9)

Margareth Mead (1969), antropóloga cultural americana bem conhecida pelos teóricos das humanidades no início do século XX, já trazia à tona esta discussão ao publicar suas considerações sobre padrões de comportamento, fruto de material inédito de pesquisa de campo realizada no continente asiático entre o período de 1931 a 1934, quando passou dois anos junto aos povos primitivos: Arapesh, Mundugumor e Tchambuli nas ilhas da Nova Guiné.

Naquela época, deu visibilidade a fenômenos que, ainda nos dias atuais, instigam os debates acadêmicos antropológicos. Ao apontar traços culturais específicos que colocaram em *xexue mate* sua própria cultura, o “chamado exótico” (então objeto fundamental de estudo dos antropólogos) lhe permitiu, entre deslocamentos e passagens rituais, vivenciar o sentimento de estranheza associado ao fascínio em tornar público à heterogeneidade de temperamentos e personalidades sexuais² existentes entre aqueles povos primitivos observados por ela e que eram tão diferentes dos povos ocidentais.

Se valendo dos ensinamentos de Franz Boas, pôde realizar uma análise descritiva comparativa entre o “seu mundo” e o desses povos chamados *exóticos*. Constatou, diante de inúmeras experiências vividas e observadas que, para estes povos primitivos, a sociedade tomava a forma de um grande *mosaico* constituída de grupos diferentes, apresentando diferentes traços de personalidades sociais nos quais os dois sexos, masculino e feminino são vistos por meio dos arranjos arbitrários que não

² Diferentes dotes artísticos; habilidades manuais.

consideram categorias classificatórias: classe, idade e sexo; fundamentais no mundo ocidental.

Mead (1969) mostrou que o temperamento sexual desses povos é resultante de um contexto situacional, histórico e ambiental determinante das ações refletidas nas relações sociais homem/mulher para a construção e manutenção de culturas. Para a antropóloga, cada cultura cria sua tessitura social onde o espírito humano relaciona-se para atribuir diferenças ou tendências para elaboração de diferencial (idade/sexo). (MEAD, 1969, p. 20).

Percebe-se, nas reflexões de Margareth Mead, que natureza e cultura³ se interpenetram e se complementam, uma vez que a percepção de si se concretiza diante da constatação do *outro*. O coletivo nos molda e completa. Isto é alteridade. Atribui identidade. Neste contato com o *outro* há percepção do que identifica e diferencia um indivíduo do *outro*. Cultura desse modo é coletivo. É homem, mulher e a relação entre eles e as que resultam dessas outras.

Atualmente, existe uma teoria que questiona tudo isto, a chamada *teoria Queer*⁴. São teóricos multidisciplinares que se colocam contra toda e qualquer normatização sócio-cultural advinda de qualquer sociedade. Relacionada a sexo, gênero e sexualidade esta teoria reuniu pesquisadores de diversas áreas que estabeleceram um movimento de reflexão voltado para as chamadas questões do padrão cultural. Tal movimento é muito recente no Brasil e caminha sob solo muito “arenoso” e incipiente

³ O homem, além das atividades “instintivas”, desenvolveu habilidades que necessitam de aprendizado já que estabelece comunicação com o mundo que o cerca (homens/homens; homens/meio ambiente) atribuindo assim significado e sentido a tudo o que o rodeia.

⁴ Para aprofundar esta questão ver Guacira Lopes Louro (In: Anna Paula Uziel, Luis Felipe Rios, Richard Parker (org.) *Construções de sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de aids*. Rio de Janeiro: Pallas: Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ/ABIA, 2004.

de teorização. Circunscreve-se como prática de acadêmicos, ou seja, é mais “um olhar” plausível de considerações. Tais “olhares” salientam que comportamentos e “jeitos de ser” são, podem e devem ser múltiplos, nas fronteiras sexuais. Mas, esta, é uma outra história... Ficaré para uma próxima conversa.

Assim as mudanças ocorridas no processo histórico do “mundo dos homens e no mundo das mulheres” levou pesquisadores a elaborarem o conceito teórico de gênero para dar conta de explicar o universo da diferença entre os sexos. Falar de gênero é falar da relação entre homem e mulher; um não existe sem o outro. Tal conceito rejeita as explicações biológicas: mulher tem filhos e o homem força muscular. Gênero é a maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres.

Segundo Joan Scott (1990), o conceito de gênero surgiu no século XX como uma tentativa das feministas para dar respostas às desigualdades existentes entre homens e mulheres. A categoria gênero, somada à categoria de raça e sexo, busca mostrar, através das experiências vividas pelas mulheres, nas suas falas, que a desigualdade existente entre homens e mulheres é a desigualdade de **Poder**. Para a autora, gênero e poder são dimensões decisivas da organização da igualdade e desigualdade.

Hoje, no século XXI, a mulher afirma-se como protagonista da própria vida. As mulheres reivindicam os mesmos empregos que os homens, os mesmos salários e querem ser julgadas pelos critérios objetivos da competência e mérito. Querem ser reconhecidas por uma identidade profissional plena. Querem ser reconhecidas pelo que fazem, não por sua “natureza”. Elas superam desafios no universo concorrencial e meritocrático, tradicionalmente masculino, vencendo pela sua atuação, o que lhe confere uma identidade social feminina a partir do trabalho.

A mulher do século XXI está submersa na nova cultura do trabalho, valoriza o diploma, a carreira, o salário e o sucesso. Recusa depender do pai, do marido ou companheiro. Para muitas mulheres, estar desempregada é motivo de vergonha, decadência pessoal. Atualmente, as mulheres ocupam metade dos empregos ofertados pela sociedade do consumo que desqualificou a ideologia sacrificial sustentada pelo modelo da “perfeita dona-de-casa”. Este estereótipo de mulher, esposa, dona de casa que tinha nas tarefas domésticas e na maternidade a própria essência do “Ser” feminino está cada vez mais em declínio.

Esta nova cultura do trabalho está centrada no prazer e no sexo, no lazer e na livre escolha. Legitimou na mulher o desejo de viver mais para si mesma. Assim, reconhecer o trabalho feminino é reconhecer o direito a uma “vida sua” gerada pela independência econômica que celebra cotidianamente sua liberdade individual. Liberdade que gera ambiguidades, pois, segundo Cátia Moraes (2001), a mulher do terceiro milênio vivencia a ditadura dos clichês, uma vez que ela é “[...] um prodígio de auto determinação, criatividade, autonomia e arrojo”. (MORAES, 2001, p.17). A imagem da mulher “perfeita” até na pós-modernidade, ainda é uma realidade que “atormenta”,

[...] Fico procurando um modelo de mulher perfeita, mas ele não existe. Não conheço nenhuma mulher que seja tudo ao mesmo tempo: uma profissional de destaque, com uma casa super arrumada, uma vida doméstica resolvida, os filhos amparados, um corpo escultural e malhado. Em alguma coisa ela vai falhar. E o pior é que fomos nós mesmas que criamos esse conceito de supermulher: quanto mais fazemos, mais criamos expectativas em torno da gente. É como se fosse o nosso cartão de visita. Só que, no final das contas, isso é uma armadilha, porque não conseguimos cuidar de tudo e ainda ficamos estressadas e reclamamos. (MORAES, 2001, p.16)

É notório que a sociedade capitalista gerou uma revolução de necessidades, levou a uma revolução sexual que desencadeou uma revolução dos costumes. Hoje, a liberdade sexual feminina deixou de ser sinal de imoralidade e a atividade profissional feminina muito se beneficiou desse processo.

Assim, as mulheres vão levando a vida, sejam elas assalariadas, empresárias, produtoras, trabalhadoras informais ou do campo cada vez mais buscam o fortalecimento de si aprendendo a situar-se num contexto globalizado das relações sócio-econômicas trazidas pelo avanço tecnológico, muito embora algumas delas experimentem um paradoxo entre trabalhar e ter sucesso e o desejo de estar no lar. Soninha Francine, jornalista bem sucedida, casada, mães de duas filhas, em depoimento, no livro de Cátia Moraes intitulado: “Absolvendo Cinderela ou o direito de voltar a ser mulher”, desabafa desolada:

[...] Eu acho que quando a luta transforma o direito em obrigação, é porque passou do ponto. Se antes da revolução sexual todas tinham que casar e ter filhos, hoje todas são obrigadas a fazer faculdade e trabalhar. É, novamente, uma via de mão dupla. E onde é que fica o direito de opção das mulheres? (FRANCINE, apud MORAES, 2001, p.53)

Então, vamos gritar mais alto?

Referências

- AUAD, D. **Feminismo**: que história é esta? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARREIRA, D. **Mudando o mundo**: a liderança feminina no século 21. São Paulo: Cortez: Rede Mulher Educativa, 2001.
- BEAUVOIR, Simone de. **Infância**. In: BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo. A experiência vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1948. p.9-66.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1985.

LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher**: permanências, evolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MALUF, M.; MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, F. (Coord.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 367-645.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MORAES, C. **Absolvendo Cinderela ou o direito de voltar a ser mulher**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2001.

PRIORE, M. D. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 217-235.

SAFFIOT, H. I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.12, 1999. p. 157-163.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, 1990. p. 05-22.

_____. A história das mulheres. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

TELLES, L. F. Mulher, Mulheres. In: PRIORE, M. D. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 669-672.



DIREITOS HUMANOS, DIREITOS SEXUAIS E AS MINORIAS SEXUAIS

Hugues Costa de França Ribeiro¹

Algumas colocações importantes na construção da aversão aos diferentes e a questão dos direitos das minorias

Em primeiro lugar, esclareço que boa parte dos juristas e das pessoas interessadas pela questão dos direitos reconhecem que estes não podem circunscrever-se ao campo jurídico, pois nenhuma declaração formal de direitos, por si só, é suficiente para garantir sua eficácia. É preciso entender e criticar como se constroem e são massificadas as mais diversas formas de preconceitos. Porém, como veremos adiante, as conquistas jurídicas podem fomentar boas contribuições.

Muitas vezes, são utilizados falsos pressupostos, organizados em arranjos sociais, para fomentar o preconceito, a discriminação e até a violência, contra todos os que não se comportam ou não atendem aos padrões definidos pela maioria. (SUIAMA, 2003) A violência contra as minorias (aí incluída a população LGBT: lésbicas, gays, bissexuais travestis e transexuais) e os diferentes acontece em três tempos a saber: a) a construção ideológica da figura do outro a partir de critérios pretensamente universais e abstratos; b) a desvalorização desse outro construído e c) a prática de atos de violência simbólica ou física contra ele. (SUIAMA, 2003)

¹ Psicólogo e Professor Assistente Dr. da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP de Marília, SP. Membro do Centro de Estudos em Comportamento e Sexualidade – CEPCoS.

Nossa razão impõe-nos uma necessidade de classificação de coisas e pessoas segundo critérios previamente definidos e não temos o hábito de questioná-la. Muitos apenas tornam esta maneira de proceder como uma regra, sem perguntar-se que critérios são estes e para que servem. Se nos permitíssemos ser críticos, verificaríamos que a aparente fundamentação teórica, objetiva e neutra, espelha um conjunto de influências sociais e históricas, cujas diretrizes são delineadas pela *ideologia*.

A ideologia pode ser conceituada como:

Um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático de normas, regras e preceitos de caráter prescritivo, normativo, regulador. (CHAÚÍ, 1983, p.113)

Segundo Chauí (1983), a ideologia esconde o modo como as relações sociais são produzidas e a origem das formas de dominação. A ideologia vale-se de um discurso que conduz as pessoas a acreditarem que as ideias do grupo hegemônico são universais, válidas, naturais e pertencem a toda a coletividade. A ideologia vale-se do recurso de naturalizar as divisões sociais e a criação da figura do *outro*, por oposição ao sujeito produtor do discurso. O discurso dominante leva-nos a acreditar que a identidade de cada um é um dado e não uma construção a partir das relações sociais.

Aproveitando estas colocações para uma reflexão sobre LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), vemos que, no terreno da sexualidade, a heterossexualidade (enquanto uma construção ideológica), não apenas é reforçada como uma identidade natural (“eu” ou “nós”) em oposição ao “outro”, como

existe um processo de desvalorização e inferiorização que cria classes, não só diferentes, como “naturalmente inferiores”. Muitos termos pejorativos são incorporados à linguagem do cotidiano (viado, bicha, bichinha, boiola, maricas, mulher macho, sapatão etc.) para referir-se àqueles que diferem dos padrões definidos pelos grupos dominantes e incorporados, inconscientemente, pela maioria.

A mecânica do poder, no início no século XIX e início do XX, através do discurso da medicina, vai ajudar a criação da classificação de pessoas segundo “perversões” e/ou “patologias sexuais” (FOUCAULT, 1988). Isto fomentou e favoreceu a perseguição e o enquadramento dos diferentes em identidades, porque não possuíam os atributos psíquicos e físicos definidos como “normais” pela maioria. A etapa que se segue, como vários momentos da história nos mostram, é o uso da violência contra os grupos minoritários (as cruzadas, o holocausto e a violência contra os homossexuais), que pode ser perpetrada pela segregação espacial, pelas agressões verbais, pelas agressões à integridade física e até pela morte ou por propostas de extermínio.

No Brasil, um exemplo desta intolerância e das ameaças de perseguição, no momento atual, fica bastante evidente quando verificamos os diferentes títulos de comunidades criadas no Orkut (grupos temáticos de discussão e troca de opiniões sobre diferentes assuntos criados pelo Google), que se propõem a fazer e pregar a discriminação, a intolerância e a violência contra os setores que compõem a população LGBT. Coletamos algumas pérolas da discriminação contra homossexuais masculinos, entre mensagens de intenções e motivações para a formação destes grupos:

– “Se cada um de nós se mobilizasse e matasse pelo menos 1 deles o mundo ia ser livre dessas pragas” (Comunidade: Eu ainda mato um viado [1856 membros]);

- “Esta comunidade... tem uma regra: todos que entram tem q. postar uma frase xingando viado” (Comunidade: Eu odeio viado [11.569 membros]);
- “Se vc. já bateu ou tem uma enorme vontade de bater em viado aki eh seu lugar” (Comunidade: Viado é uma desgraça [165 membros]);
- “Essa comunidade foi criada com o objetivo de reunir aqueles que realmente baixam a porrada nessa raça FDP!” (Comunidade: Eu bato em viado! [11 membros]).

Ainda alguns títulos de comunidades mostram notória homofobia :

- Viado bom é viado morto (58 membros);
- Viado comigo é na pedrada (10 membros);
- Viado legal é viado morto!!!! (34 membros).

Outro exemplo nos é dado por notícia veiculada no jornal “Brasil de Fato”, em 13 de janeiro de 2006. No Brasil, a cada ano aumenta o número de gays assassinados. Segundo o Grupo Gay da Bahia – GGB, nos últimos 25 anos, foram contabilizados 2.600 assassinatos de gays, lésbicas e travestis, contabilizando mais de cem ocorrências por ano. Foram 169 mortos em 2004, contra 125 registrados em 2003. Apesar de hoje existirem, no Brasil, cerca de 140 grupos homossexuais em todo o país, o número de crimes por homofobia vem aumentando.

A violência e a discriminação contra os LGBT não se limitam às agressões e não é pouco comum que envolvam também a privação de direitos ou a intimidação simbólica, na forma de estereótipos e preconceitos. (SUIAMA, 2003).

Uma das formas de posicionamento diante desta constatação é a de que os direitos dos LGBT deveriam ser englobados pelos direitos humanos. Porém, muitas declarações de direitos constitucionais e outras leis deixaram escapar a

possibilidade de chamar a atenção para oferecer a esta população garantias legais contra os preconceitos e a discriminação, pelo menos no Brasil. Um exemplo desta postura nos é dado pela Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, quando, por pressões da bancada católica e das religiões evangélicas no Congresso, deixou-se de fora, no inciso IV do artigo 3º, a citação da discriminação por orientação sexual: “IV – promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo e cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Existe uma proposta de emenda, PEC n.67 de 1999, para a introdução da “orientação sexual” entre as formas de discriminação neste inciso, de autoria do ex-deputado Marcos Rolim. Esta PEC foi apresentada em 1995, pela então deputada federal Martha Suplicy, tendo sido arquivada.

Historicamente, foi a partir do final dos anos 60 que teve início a mobilização da comunidade LGBT, via grupos de militância, numa luta contra a discriminação e os preconceitos e pela reivindicação do direito de cidadania plena, independente da orientação sexual. Este início de mobilização teve, como marco decisivo, o lendário incidente no bar Stonewall, em 1969, na cidade de Nova York, quando gays e lésbicas revoltaram-se contra a insistência da polícia em coagi-los com acusações infundadas, detenções e ofensas de todo tipo, ao invadirem este local por eles frequentados. Foram três dias de embates entre os policiais e os seus frequentadores, sendo que este acontecimento deu origem às comemorações do dia 28 de junho como o Dia Internacional do Orgulho Gay.

Este início de ação da militância criou diferentes formas de pressão para que a comunidade internacional começasse a ter consciência dos tipos de preconceitos, discriminações e violências cometidos contra esta população, principalmente em alguns países da Europa e nos Estados Unidos da América. A partir daí, muitos dispositivos legais foram criados para garantir que não se pudesse

cometer os mais diferentes tipos de discriminações e violências contra esta população.

A luta, paradoxalmente, por equidade de direitos com os heterossexuais, intensificou-se com o surgimento da AIDS, que gerou uma outra forma de discriminação que, a princípio, recaiu sobre os gays, pois este foi, inicialmente, o grupo mais atingido pela doença que levava à morte. Esta ameaça deu-lhes maior visibilidade; era preciso lutar pela sobrevivência, além de que novas formas de discriminação eram detectadas, pois em muitas situações não era possível esconder os sinais da doença. Era preciso demover o Estado da inércia em fornecer atendimento aos portadores do vírus. Este motivo aglutinou um grupo maior de homossexuais e de simpatizantes pela causa da luta contra a discriminação e pela igualdade de direitos.

O Brasil, dos meados dos 80 aos anos 90, assistiu a uma grande expansão de ONGs dedicadas a prestar serviços, fornecer orientações a grupos minoritários e a cuidar da prevenção das DST/AIDS, pela inexistência de serviços públicos que se incumbissem de tal tarefa. Estas ONGs acabaram por engajar-se na luta pelos direitos das minorias sexuais, com grande aplicação. (FACCHINI, 2005).

A partir dos 90, algumas conquistas foram realizadas, sempre precedidas de grandes embates com focos de resistência, mas muito há ainda por se fazer e conquistar para que estejamos, de fato, diante de um Estado Democrático. Como nos adverte Séguin (2002):

[...] os direitos humanos são uma conquista coletiva frente à arbitrariedade e à pressão estatal individualizada. Assegurar a preservação e defesa dos direitos humanos, na órbita interna através de Direitos e Garantias Fundamentais é a base material e primordial da legitimidade do Estado Democrático de Direito, funcionando como limitador de um poder injusto e antidemocrático. (p.27)

Surgimento dos direitos sexuais

Do ponto de vista histórico, foi após o término da segunda guerra mundial, no final da década de 40, que ganhou força um movimento que propunha pensar como a humanidade poderia prevenir as atrocidades que foram cometidas em nome de ideologias veiculadas a sistemas políticos que produziram sofrimentos indescritíveis e graves seqüelas, levando à morte oito milhões de pessoas (judeus, ciganos, homossexuais, pessoas com deficiência física). Então, surge um documento elaborado pela ONU, no ano de 1948, intitulado Declaração dos Direitos Humanos. Esta declaração insiste em defender direitos fundamentais para todos e quaisquer seres humanos: dá ênfase à importância do Estado em suas responsabilidades; defende a privacidade das pessoas, outorgando-lhes o direito de casar, formar família, educar filhos, ser respeitados na privacidade, expressar crenças e religiões, mas é omissa em relação à sexualidade. (PETCHESKY,1999).

Em 1993, a ONU revisa e reitera concepções introduzidas pela Declaração de 1948, no que ficou conhecida como a Declaração dos Direitos Humanos de Viena. Neste documento, dá destaque para a afirmação de que “Todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados”.

Como aponta Rodrigues (2002), antes do ano de 1993, a sexualidade não aparece incluída nos discursos sobre direitos humanos, em documentos elaborados por organizações internacionais. A alusão à sexualidade vai aparecer, pela primeira vez, na Declaração de Viena (1993), através de dispositivos que faziam menção aos direitos das mulheres, rompendo com a característica, até aí observada, pelos discursos sobre direitos humanos, que interpretavam a vida sexual como inserida dentro do casamento heterossexual e para fins de reprodução.

Na declaração de Direitos Humanos de Viena, foi incluída

a “eliminação da violência baseada em gênero, de todas as formas de abuso e exploração sexual: o tráfico de mulheres, o estupro sistemático, a escravidão sexual e a gravidez forçada”. Este esquecimento não pode ser interpretado como mero acaso, visto que a sexualidade era, e ainda é, um assunto tabu, cujas regras e normas não são apenas influenciadas pelo aceite das contribuições científicas e pelas reivindicações dos movimentos sociais organizados naquelas sociedades regidas por princípios laicos. Muitas nações, principalmente no continente africano e no Oriente Médio, ainda mantêm normas e regras rígidas e até desumanas, impostas por suas religiões, em relação à sexualidade de homens e mulheres.

É a partir da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, em 1994, que gerou o Documento do Cairo, que a atividade sexual passa a ser designada como um aspecto positivo da sociedade humana. Na revisão final dos documentos, surge a inclusão da “saúde sexual” (cuja definição foi extraída do documento adotado pela OMS) na lista de direitos que devem ser protegidos e constar nos programas de desenvolvimento (PETCHESKY, 1999). A definição da saúde sexual, introduzida no documento, chama a atenção para o fato de que “as pessoas têm o direito a uma vida sexual satisfatória e segura”, decidindo “se, quando e com que frequência desejam se reproduzir”. Entretanto, em nenhuma conferência da ONU, posterior a 1994, relativa aos Direitos Humanos, havia o reconhecimento da orientação sexual e da liberdade de expressão sexual. (RODRIGUES, 2002). Parece evidente que, no cenário internacional, ainda havia alguma resistência para que a orientação sexual e a liberdade de expressão sexual fossem consideradas como itens que deveriam fazer parte dos direitos humanos.

Novos avanços marcaram a Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing, na China, em 1995. Nela foram ensaiados

alguns indícios promissores que antecederam a elaboração aos Direitos Sexuais. Entre estes, destacam-se que: – as mulheres devem ter o direito de decisão acerca de questões relacionadas à sexualidade, direito à saúde sexual e reprodutiva, livre de coação, discriminação e violência; – os relacionamentos igualitários entre homens e mulheres, nas questões referentes às relações sexuais e à reprodução, requerem respeito mútuo, consentimento e responsabilidade sobre o comportamento sexual e suas conseqüências.

No XIII Congresso Mundial de Sexologia, realizado em Valência, na Espanha, em 1997, com a participação de delegados de sessenta países, foi aprovada a Declaração de Valência dos Direitos Sexuais, cujo tema era “Sexualidade e Direito Sexuais”. Esta iniciativa demonstra como profissionais de diferentes formações, que estão atuando e produzindo conhecimento na área da sexualidade humana, congregados na Associação Mundial de Sexologia – WAS (atual Associação Mundial para a Saúde Sexual), sentiram-se mobilizados para suprir uma lacuna nas declarações sobre direitos humanos, por não se deterem na afirmação dos direitos sexuais. Esta declaração foi aprovada na Assembléia Geral da WAS, no XIV Congresso Mundial de Sexologia em Hong Kong, em 1999.

É interessante registrar que muitas das conquistas no terreno da sexualidade, obtidas para a população, atualmente denominada de população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), foram possíveis a partir da luta do movimento homossexual no início dos anos 70, primeiro na Europa e nos EUA. No Brasil, a organização de grupos pela luta contra a discriminação e o preconceito e pela igualdade de direitos começa na segunda metade dos anos 70 (TREVISAN, 2000). Sem dúvida, em diferentes momentos, a militância abraçou certas causas e a mobilização de seus aguerridos membros fez toda a diferença para as conquistas que se seguiram. Adiante, faremos um balanço dessas conquistas em nível nacional e internacional.

Declaração dos Direitos Sexuais

Antes de enunciarmos os artigos que compõem a Declaração dos Direitos Sexuais, é oportuno destacar algumas características fundamentais desta Declaração, que consistem em:

- deixar claro que a sexualidade deve ser referida como uma parte integral da personalidade de todo ser humano;
- destacar que todo ser humano, para seu desenvolvimento total, necessita da satisfação de algumas necessidades básicas: desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor;
- defender que o desenvolvimento da sexualidade é essencial para o bem estar individual, interpessoal e social, além de deixar claro que ela se desenvolve na interação do indivíduo com as estruturas sociais;
- propagar que os direitos sexuais são direitos humanos universais, portanto, que são direitos de toda e qualquer pessoa, independente de sua orientação sexual; e que a saúde sexual só pode ser adquirida em um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos.

Quanto ao entendimento do que seja saúde sexual, a Declaração dos Direitos Sexuais apóia-se na seguinte definição:

[...] a experiência do processo permanente de realização de bem-estar físico, psicológico e sociocultural relacionado à sexualidade. A saúde sexual se verifica nas expressões livres e responsáveis das capacidades sexuais que proporcionam um bem-estar harmonioso pessoal e social, enriquecendo desta maneira a vida individual e social. Não se trata simplesmente da ausência de disfunção ou enfermidade ou de ambas. Para que a saúde sexual se realize é necessário que os direitos sexuais das pessoas sejam reconhecidos e garantidos. (OPS/OSP/OMS/WAS, 2000, p.6)

A seguir, relacionaremos todo o conjunto dos direitos sexuais:

- 1- **O direito à liberdade sexual** – A liberdade sexual diz respeito à possibilidade dos indivíduos em expressar seu potencial sexual. No entanto, aqui se excluem todas as formas de coerção, exploração e abuso, em qualquer época ou situação de vida.
- 2- **O direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual** – Este direito envolve a habilidade de uma pessoa em tomar decisões autônomas sobre a própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também inclui o controle e o prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.
- 3- **O direito à privacidade sexual** – O direito às decisões individuais e aos comportamentos sobre intimidades, desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.
- 4- **O direito à igualdade sexual** – Oposição a todas as formas de discriminação, independente do sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas.
- 5- **O direito ao prazer sexual** – O prazer sexual, incluindo o auto-erotismo, é fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.
- 6- **O direito à expressão sexual** – A expressão sexual é mais que um prazer erótico ou atos sexuais. Cada indivíduo tem o direito de expressar a sexualidade através da comunicação, toques, expressão emocional e amor.
- 7- **O direito à livre associação sexual** – Significa a possibilidade de casamento ou não, ao divórcio e ao estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.
- 8- **O direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis** – É o direito em decidir ter ou não ter filhos, o número e o espaçamento entre cada um, e o total acesso aos métodos de regulação da fertilidade.

- 9- **O direito à informação baseada no conhecimento científico** – A informação sexual deve ser gerada através de investigação científica e ética, e disseminada em formas apropriadas e a todos os níveis sociais.
- 10- **O direito à educação sexual integral** – Este é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento, pela vida afora e deveria envolver todas as instituições sociais.
- 11- **O direito à saúde sexual** – O cuidado com a saúde sexual deve estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens.

Conquistas jurídicas e impasses

Abordaremos, aqui, as conquistas dos últimos quarenta anos, destacando fatos que foram marcos significativos para a questão dos direitos sexuais no Brasil, bem como, alguns elementos dificultadores para que caminhemos em direção a novas conquistas¹. Acontecimentos de âmbito internacional serão referidos apenas quando a sua repercussão foi inegavelmente importante.

1973 – A diretoria da Associação Americana de Psiquiatria (APA) retira o “homossexualismo” do seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSM). Até 1968, a homossexualidade era considerada um distúrbio sociopático de personalidade.

1978 – Alguns ativistas, entre os quais João Silvério Trevisan, fundam, em São Paulo, o grupo Somos, o primeiro grupo de luta pelos direitos dos homossexuais no Brasil e a matriz de

¹ Os fatos apresentados a seguir foram colhidos nos textos que fazem parte da publicação “Cronologia do movimento guei: uma trajetória contra o preconceito”. Disponível em: <www.estoufelizassim.hpg.ig.com.br/cronologicall.html>.

todos os que vieram depois. Criação do primeiro Jornal dedicado à comunidade gay: O Lampião.

1979 – Início de um período em que surgiram diversos grupos de homossexuais organizados no Brasil: Triângulo Rosa - RJ, Grupo Gay da Somos - SP; Somos -RJ; Dialogay- SE; Um Outro Olhar- SP; Grupo Dignidade de Curitiba -PR; Grupo Gay do Amazonas - AM; Nuances de Porto Alegre - RS; Grupo Arcoíris- RJ; Grupo Lésbico da Bahia e Grupo Gay da Bahia- BA.

1979 – Uma pesquisa realizada pelo periódico Medical Aspects on Homosexuality entre dez mil psiquiatras revela uma preocupante discrepância entre a posição oficial da APA e a opinião de muitos de seus membros. Dos entrevistados, 60% disseram que os homossexuais masculinos eram menos capazes de “relacionamentos amorosos e maduros” do que os homens heterossexuais. E 69% disseram “sim” à pergunta: “O homossexualismo geralmente representa uma adaptação patológica?”.

1985 – O Conselho Federal de Medicina do Brasil desconsidera o artigo 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID), que considerava a homossexualidade como doença.

1987 – O pintor Jorge Guinle falece no Recife. Soropositivo desde 1985, havia registrado um testamento em que deixava metade de seus bens para seu companheiro, o fotógrafo Marco Rodrigues, com quem viveu por dezessete anos. Entretanto, dias antes de sua morte em Nova York, Jorge assinou novo documento, deixando tudo para sua mãe. Inconformado, Rodrigues entra na justiça em processo que se estendeu por sete anos.

1988 – Durante a promulgação da Nova Constituição Brasileira de 1988, por pressão das bancadas católicas e das religiões evangélicas, o Congresso votou contra a inclusão da modificação no texto original que proibia a discriminação por orientação sexual.

1989 – A Dinamarca torna-se o primeiro país a permitir o casamento gay. O país garante todos os direitos sociais ao casal, só proibindo a adoção de crianças.

1990 – A morte do compositor e cantor Cazuza, aos 32 anos, mobiliza a opinião pública. A imprensa abriu espaço para sua saga; a homossexualidade de Cazuza é desvelada numa nova

geração de artistas que se permitiam falar de suas experiências homossexuais. Este momento trouxe a questão da homossexualidade para todos os jornais e revistas da grande imprensa e para a televisão, bem como, atendimento para as pessoas com AIDS, destacando o direito à saúde sexual para os homossexuais.

1991 – A Organização Mundial de Saúde (OMS) passa a desconsiderar a homossexualidade como doença.

1994 – Em decisão inédita, o juiz José Bahadrian, da 28ª Vara Cível, reconhece a sociedade de fato entre o fotógrafo Marcos Rodrigues e o artista plástico Jorge Guinle Filho, que viveram juntos por dezessete anos, equiparando-a a um casamento com união de bens. Entretanto, a mãe de Guinle recorreu e Rodrigues ficou apenas com a metade dos objetos de arte.

1995 – Para coordenar as ações em território nacional, em relação às políticas públicas, é criada a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT).

1997 – O Conselho Federal de Medicina – CFM publicou a Resolução n.1, 482/97, liberando eticamente os médicos para a realização da cirurgia de transgenitalização no Brasil. A cirurgia passa a ser considerada legal, unicamente quando realizada a título de pesquisa em hospitais universitários ou públicos.

1999- Criação no Rio de Janeiro O Disque Denúncia Homossexual – DDH, por iniciativa da Secretaria do Estado. O motivo desta iniciativa foram às sucessivas agressões sofridas por jovens gays numa área de bares e boates em Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro, freqüentados pela população LGBT, em função do despreparo dos policiais para atender essas ocorrências.

1999 – No Congresso, em Brasília, deputados da bancada católica e das Igrejas evangélicas ameaçam boicotar a votação do ajuste fiscal do orçamento da União, caso o Projeto de Parceria Civil Registrada, da deputada Marta Suplicy, fosse mantido na pauta.

1999 (7 de abril) – O Parlamento Francês aprova legislação alterando o Código Civil mediante a instituição do “Pacto de Solidariedade”. Assim, a orientação sexual dos contratantes

do Pacto e daqueles que vivem em regime de concubinato passa a não ser fator de discriminação.

1999 (27 de junho) – A 3ª Parada GLBT reúne cerca de quinze mil pessoas na cidade de São Paulo. As palavras de ordem da passeata eram: os homossexuais reivindicam mais respeito a seus direitos; a aprovação da parceria civil entre pessoas do mesmo sexo; prevenção e combate ao vírus da AIDS e campanhas contra a violência.

1999 (29 de setembro) – O secretário da justiça de Pernambuco, Humberto Vieira de Melo, decide que detentos e detentas podem receber a visita de parceiros do mesmo sexo para encontros conjugais em todo o sistema penitenciário do Estado.

1999 – É publicado, nos EUA, um dos trabalhos mais completos sobre a homossexualidade entre os animais, intitulado *Biological Exuberance – Animal Homosexuality and Natural Diversity*, de autoria de Bruce Bagemihl. Bruce analisou 450 espécies, principalmente de mamíferos e aves, todos praticantes, em maior ou menor grau, de hábitos homossexuais. O livro defende a idéia de que as relações homossexuais na natureza não são confusão do instinto, aberração ou falta de fêmeas.

2000 (6 de fevereiro) – De forte impacto nacional, foi o assassinato de Edson Neris da Silva, 35 anos, quando passeava de mãos dadas com o namorado Dário Pereira Neto, 34 anos, na Praça da República, região central da cidade de São Paulo.

2000 (12 de maio) – Em Juiz de Fora, MG, é aprovada a lei que estabelece a garantia aos homossexuais do direito de manifestar sua afetividade em locais públicos e, no Rio de Janeiro, a lei que estabelece penalidades aos estabelecimentos que discriminarem pessoas em virtude de sua orientação sexual.

2000 (09 de junho) – Homossexuais brasileiros conquistam direito à pensão do INSS. A instrução do INSS foi resultado de uma decisão do Tribunal Regional Federal que manteve a liminar concedida pela juíza federal da 3ª vara Previdenciária de Porto Alegre, Simone Barbisan Fortes. A ordem impede a discriminação de homossexuais no caso de auxílio-reclusão e pensão por morte de companheiro(a) do mesmo sexo.

2000 (14 de junho) – A Confederação Nacional dos Bispos do

Brasil – CNBB divulga não mais se opor ao uso de preservativos, pelo menos entre prostitutas e homossexuais, quando não conseguem adotar um comportamento ético e sem vícios. Entretanto, o presidente do Pontifício Conselho Pastoral da Saúde da Santa Sé, monsenhor Javier Lozano Barragán, critica a posição pessoal de alguns bispos sobre o assunto e desautoriza setores da Igreja católica a admitirem o uso da camisinha como meio de evitar a contaminação pelo vírus HIV. 2000 (8 de agosto) – Em Belo Horizonte, a Justiça concede guarda provisória de criança a casal de homossexuais masculinos. No pedido encaminhado ao juiz, o casal preferiu não omitir sua orientação sexual. O magistrado, ao dar a sentença, destacou que a criança era muito bem tratada (como uma princesa), além do grande afeto e amor que demonstram por ela. A menina era filha de um dos membros da díade, que engravidou uma empregada doméstica, quando se separou do parceiro por um período de desentendimento.

2000 (12 de setembro) – A Holanda aprova uma lei que converte a relação entre pessoas do mesmo sexo em casamento completo, com direito a divórcio e adoção de filhos.

2000 (9 de novembro) – O juiz da 2ª Vara de Fazenda Estadual de Minas Gerais, Pedro Carlos Bittencourt Marcondes, determina a reintegração do soldado da Polícia Militar que havia sido surpreendido, em agosto de 1997, beijando um homem na boca durante um baile gay.

2001 (janeiro) – Criado no Distrito Federal – Brasília o “Disque Cidadania Homossexual”, que atende pelo telefone 0800-61-1024. Mediante convênio firmado entre Ministério da Justiça e o Instituto Atitude (ONG) de Defesa de Gays. Em 21 meses de operação foram recebidas cerca de 10.0000 ligações do todo o país. Infelizmente o serviço foi desativado.

2001 (março) – O INSS amplia resolução que prevê pagamento de pensão a viúvos de uniões homossexuais, agora também extensivos a membros de casais formados antes de outubro de 2000.

2001 (junho) – A Bélgica torna-se o segundo país do mundo, depois da Holanda, a aprovar o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

2001 (17 de junho) – A 5ª Parada do Orgulho Gay, na cidade de São Paulo, reúne, aproximadamente, duzentas mil pessoas.

2001 (agosto) – O grupo Arco-Íris inaugura, no Estado do Rio de Janeiro, o primeiro departamento jurídico gratuito de defesa dos direitos homossexuais.

2001 (outubro) – Começa a funcionar, em São Paulo, a primeira Defensoria Homossexual do Brasil.

2001 – É aprovado no Congresso Nacional, o projeto de lei 10.948/2001. Lei federal que institui advertência ou multa para estabelecimentos que discriminarem de alguma forma os(as) homossexuais. A reclamação é recebida por uma comissão processante da Secretaria de Justiça e Cidadania.

2001 (5 de novembro) – O governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, sanciona a lei 10948 que pune a discriminação contra a orientação sexual no Estado de São Paulo. A pessoa que sofrer discriminação deve encaminhar denúncia através de carta, telegrama, e-mail ou fax, à Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania e/ou às ONG de defesa da cidadania e direitos humanos.

2001 (8 dezembro) – É sancionada, pelo governador do Rio de Janeiro, a Lei Estadual 3406 de 15 de maio de 2000, que estabelece penalidades aos estabelecimentos que discriminarem pessoas em virtude de sua orientação sexual. Depois de dizer que era contra o “homossexualismo” em entrevista em programa de TV em São Paulo, pede desculpas à comunidade gay e, como forma de retratação, autoriza as visitas íntimas para presos(as) homossexuais.

2001 (29 de dezembro) – Com a morte da cantora Cássia Eller, sua companheira de uma união de catorze anos, Maria Eugênia Viera Martins, solicita a guarda do filho de Cássia, que ambas criavam juntas. No mês seguinte ao ano de sua morte, a justiça carioca entregaria a guarda provisória de “Chicão” à sua companheira, que mais tarde se tornaria definitiva.

2001 (30 de novembro) – A Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro aprova projeto de lei que modifica a lei vigente sobre pensão dos servidores do Estado e do Município do Rio de Janeiro, visando garantir, também, aos funcionários públicos

homossexuais, o direito de deixar pensão previdenciária para o(a) companheiro(a) do mesmo sexo.

2002 (09 de janeiro) – O INSS é obrigado a considerar a(o) companheira(o) homossexual como dependente preferencial dos segurados do Regime Geral da Previdência Social. A decisão é da 3ª Vara da Justiça Federal do Rio Grande do Sul. A sentença é válida para todo o país.

2002 (15 de janeiro) – É sancionada, pelo Governador de Minas Gerais, a Lei 14170 coibindo a discriminação contra pessoas em função da orientação sexual.

2002 (27 de março) – É sancionada, em Pelotas, RS, a Lei Municipal 4.798/02, que reconhece a união entre parceiros(as) do mesmo sexo para fins da previdência municipal. A lei garante a concessão de benefícios a cônjuges de uniões homossexuais e a eventuais filhos do casal.

2002 (13 de maio) – O presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, lança o Segundo Programa Nacional dos Direitos Humanos (II PNDH), corrigindo omissões do I PNDH (1996) que não tratava da questão dos direitos de homossexuais. O plano prevê o apoio à união civil de pessoas do mesmo sexo e à mudança de registro civil para transexuais.

2002 (23 de maio) – É aprovada, pela Câmara de Vereadores de Londrina, PR, a lei n.117/02 que penaliza com multas qualquer estabelecimento que discrimine os homossexuais.

2002 (6 de agosto) – Em decisão inédita, a 8ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul reconheceu identidade de efeitos entre união homossexual e união estável, legitimando a união de pessoas do mesmo sexo como verdadeira família. Concedeu, ainda, usufruto de 25% do patrimônio ao parceiro sobrevivente e considerou que este não precisa provar que contribuiu para a constituição do patrimônio do casal.

2003 – O Brasil leva, como proposta para a 59ª Sessão da Comissão de Direitos Humanos da ONU, uma resolução para o combate à discriminação com base na orientação sexual, nos moldes dos documentos relativos à dignidade de mulheres, crianças e refugiados. Por pressão das delegações dos Estados Unidos, do Vaticano (como influente observador) e de países

árabes que se opuseram veemente à resolução, recorrendo a manobras processuais para sua obstrução, o Brasil resolve retirar o projeto para articular estratégias para vencer a resistência dos que o rejeitavam e rerepresentá-lo na sessão seguinte, em 2004. Em 2004, apesar da expressiva parcela de países democráticos que apoiavam a resolução (países que integram a União Europeia, Canadá e Argentina), mais uma vez a proposta foi retirada de pauta postergando-se a apresentação para 2005. Esta não aconteceu, pois, segundo o embaixador-chefe da delegação, havia dificuldade na busca do consenso. Entretanto, nos bastidores, comentava-se que interesses comerciais levaram à hesitação para que houvesse um avanço nas negociações da posição brasileira.

2004 – O Governo brasileiro lança o Programa Brasil sem Homofobia, plano que envolve dez ministérios, visando combater a discriminação contra homossexuais. A articulação do programa ficou aos encargos do Ministério Público, do Poder Judiciário, do Congresso e de órgãos de segurança pública. Este programa articulou a participação de dez ministérios, com atuação nas áreas de segurança, saúde, educação, cultura e lazer.

2005 – Na ausência de legislação específica sobre as uniões homossexuais, a justiça brasileira vem acolhendo a comprovação de união estável entre pessoas do mesmo sexo, através do Contrato de Parceria Civil – Sociedade de Fato, que deve ser registrado em cartório. Este contrato vem sendo aceito como elemento principal comprobatório das uniões homossexuais, em qualquer esfera: judicial, previdenciária e particular.

2006 (junho) – A parada do Orgulho GLBT da cidade de São Paulo reuniu, segundo estimativa dos organizadores, mais de dois milhões de participantes e teve com tema “Homofobia é crime: direitos sexuais são direitos humanos”.

2008 – entre os dias 6 e 8 de junho aconteceu no Distrito Federal – Brasília, a 1ª Conferência Nacional GLBT – Direitos Humanos e Políticas Públicas. A convocação foi uma iniciativa da Presidência da República, e a coordenação ficou aos encargos da Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – SEDH, órgão com estatuto de ministério ligado a

Presidência da República. O evento gerou a elaboração da “Carta de Brasília”, onde são elencadas as reivindicações dos grupos de militância e de pesquisadores sobre a temática reunidos neste encontro. Para subsidiar as discussões foram realizadas Conferências Estaduais.

2008 – No dia 20 de agosto de 2008, foi publicada a portaria n. 1.707/2008 no Diário Oficial da União, que determina que as cirurgias de mudança de sexo serão cobertas pelo Sistema Único de Saúde – SUS. A medida é tratada como questão de saúde pública, como justificativa para que as referidas cirurgias sejam incluídas nos procedimentos cujos custos serão arcados pelo governo. Ainda não foi marcada a data para que a ação seja colocada em prática. A portaria tem sido criticada e alvo de declarações contrárias por parte de muitos deputados federais, principalmente, dos integrantes da Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara Federal, sobremaneira da Frente Parlamentar Evangélica da Câmara e dos deputados que participam do Movimento Renovação Carismática.

Direitos sexuais como direitos humanos

Podemos verificar que, tanto existem avanços, como recuos e perdas, na tentativa de garantir direitos para os LGBT. No Brasil, a busca de direitos pelos não-heterossexuais se dá em duas frentes: a garantia da não discriminação e a luta pela concessão de direitos anteriormente concedidos apenas para os heterossexuais. (PIMENTEL, 2001).

O projeto de Parceria Civil (projeto de lei n.1.151 A), que tramita no Congresso desde 1995, busca garantir, aos setores que compõem a população LGBT, direitos já usufruídos por casais heterossexuais, embora não se configure como instituto de união estável, nos termos da Constituição Federal e da legislação ordinária, e tão pouco se equipare ao casamento. Na proposta em tramitação, não está contida a possibilidade de adoção de

filhos pelos membros que registrarem a parceria civil, ainda que este direito possa ser aceito individualmente.

Existe, no Brasil, um movimento político-jurídico em torno dos direitos referentes à livre orientação sexual, que é detectado em todo o cenário internacional, e que, nos últimos anos, propõe-se a redefinir a agenda dos direitos humanos em diferentes questões e a já tradicional luta pelos direitos políticos e civis, acrescentando os direitos econômicos, sociais e culturais (PIMENTEL, 2001). Apesar da Declaração dos Direitos Humanos de Viena, de 1993, ser subscrita por cento e setenta Estados e deixar claro que todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados, como já enfatizamos anteriormente, várias questões, diretamente ligadas aos direitos sexuais, das minorias sexuais têm escapado a uma revisão mais cuidadosa nestas declarações de cunho multinacional.

Por outro lado, alguns antropólogos têm chamado a atenção para o fato de que a luta pelos direitos humanos não deveria usar, como estratégia, a definição de identidades gays de forma rígida, pois as possibilidades de manifestação da sexualidade, entre humanos, permitem verificar identidades fluídas, com multiplicidade de comportamentos que não se prestam a uma divisão rígida por categorias [identidades]. (MILLER apud PIMENTEL, 2001).

Dificuldades para a conquista dos direitos sexuais e os LGBT

Vejamos algumas dificuldades que podem ser relacionadas à conquista dos direitos sexuais para as minorias sexuais:

- a) dificuldade em traçar um projeto de aproximação dos movimentos de diferentes grupos que compõem a diversidade sexual (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e

transexuais), além de uma dificuldade maior em aglutiná-los, numa proposta conjunta com outros grupos discriminados (pessoas com deficiência, organizações feministas, etc.) para que as reivindicações possam ter maior peso;

b) o risco de que um projeto conjunto de unificação dos direitos sexuais possa pulverizar as especificidades e as reivindicações de diferentes grupos que compõem as minorias sexuais, ou em caso de uma proposta conjunta para diferentes grupos discriminados em seus direitos;

c) desconhecimento, por parte da população GLBT, de direitos garantidos por leis, portarias, principalmente, das novas legislações (CARRARA; RAMOS, 2005). Este desconhecimento dificulta, também, a emancipação sexual por via jurídica, pois menos pessoas lançam-se na delação do cerceamento de seus direitos, e quando o movimento GLBT insiste na luta na arena jurídica, como forma de construção da visibilidade pública, é porque a opinião pública ao reconhecer o rosto e a história daquela vítima de discriminação, força a mudança de um registro de vergonha e preconceito para um outro, de injustiça e abuso de poder. Isto reforça a identidade de pertença a um grupo, como abre espaço para o aumento do exército de voluntários para a militância. (SANTOS, 2006);

d) a homofobia reinante em diferentes setores da sociedade brasileira acarreta, quase sempre, constrangimento das minorias sexuais em denunciar e buscar valer seus direitos, por medo de que queixas e reivindicações realizadas possam dar visibilidade à sua orientação sexual, gerando o medo da rejeição no contexto familiar e entre os amigos e de conseqüências negativas no ambiente de trabalho. Muitos gays e lésbicas optam por viver sua homossexualidade sem “sair do armário” e temem o reconhecimento público que algumas situações podem acarretar.

Para finalizar, destacamos que as alterações jurídicas podem abrir espaço no campo das sexualidades ao controle público, submetendo as minorias sexuais à possibilidade de enfrentar maior regulação (WEEKS, 1995). Como exemplo deste efeito, podemos

citar que aparecem, no Relatório Internacional da Anistia Internacional em 2002, queixas dos ativistas do movimento GLBT do Equador, de que, neste país, registram-se casos de tratamento cruel a detidos do grupo GLBT, cometidos por parte das autoridades policiais (detenção arbitrária, abuso sexual como forma de obtenção de suborno, negligência policial em situações homófobas e ameaças aos ativistas GLBT). É intrigante como num dos únicos países que, em nível mundial, apresenta, em sua constituição, a citação da orientação sexual como critério, segundo o qual não se pode discriminar, persistam violações dos direitos humanos, protegidas ou protagonizadas pelas autoridades policiais (SANTOS, 2006). A legislação, neste caso, funciona como retórica demagógica.

Referências

ASOCIACIÓN MUNDIAL DE SEXOLOGÍA (WAS). Declaración de los derechos sexuales. In: ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD – OPS; OFICINA SANITARIA PANAMERICANA – OSP; ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD – OMS; ASOCIACIÓN MUNDIAL DE SEXOLOGÍA – WAS. **Promoción de la salud sexual: recomendaciones para la acción**. Antigua, Guatemala: OPS/OSP/OMS/WAS, 2002. p.37-38.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 1988.

CARRARA, S.; RAMOS, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT. Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPES, 2005.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CRONOLOGIA do movimento guei: uma trajetória contra o preconceito. Disponível em : <<http://www.estoufelizassim.hpg.ig.com.br/cronologicall.html1>>. Acesso em: 02 abr. 2006.

FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber.** 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração universal dos direitos humanos.** Genebra: ONU, 1948.

_____. **Plataforma de ação da IV Conferência Mundial da Mulher.** Beijing, China, 4 a 15 de setembro, 1995.

_____. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento.** Cairo, Egito, 5 a 13 de setembro, 1994.

PETCHESKY, R. P. Direitos sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard (Org.). **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder.** Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Ed.34, 1999. p.13-38.

PIMENTEL, S. Os direitos (homo) sexuais como direitos humanos. **Jornal da Rede Feminista de Saúde**, n.24, dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.redesaude.org.br/?jr24/html/body_jr24-silvia.html>. Acesso em: 16 mar. 2006.

PROMOCIÓN de la Salud Sexual. Organización Panamericana de la Salud – OPS; Oficina Sanitária Panamericana –OSP; Organización Mundial de la Salud – OMS. Antigua, Guatemala: OPS/OMS, 2000, p.6.

RODRIGUES, O. M. **Direitos sexuais:** o que são e como andam no Brasil. In: CONGRESSO ECUATORIANO DE SEXOLOGIA Y EDUCACIÓN SEXUAL, 3., 2002, Guayaquil. **Anais...** Guayaquil, EQ, 2002.

SANTOS, A. C. **Quando os direitos das minorias sexuais também são direitos humanos:** regulação versus emancipação. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicações/oficina/207/257.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

SÉGUIN, E. **Minorias e grupos vulneráveis**: uma abordagem jurídica. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SUIAMA, S. G. **Identidade e diferenças**. 2003. Disponível em : <<http://www.cdh.org.br/artigo/Identicidades.doc>>. Acesso em : 09 fev. 2006.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia a atualidade. 3.ed. São Paulo: Record, 2000.

WEEKS, J. **Invented moralities**: sexual values in the age of uncertainty. Cambridge: Polity Press, 1995.



EU AMO, TU AMAS, ELES AMAM: A AFETIVIDADE-SEXUALIDADE DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL¹

Solange Leme Ferreira²

Imergindo na questão

Se *mito* é uma representação que se faz, exagerada ou simplificada, de fatos ou personagens; se *tabu* é algo cujo uso é proibido, é um escrúpulo sem fundamento; então, discorrer sobre o presente tema é abordar um grande mito e tabu, que existem tanto no imaginário quanto na prática social cotidiana - a sexualidade de pessoas com deficiência mental.

O que será exposto representa uma dimensão do que temos vivenciado em atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária³. Nada se pretende aqui normatizar ou determinar; apenas apresentar ideias que possam auxiliar aos pais/cuidadores, educadores e profissionais afins, na construção de um novo modo de pensar, sentir e agir frente às possibilidades e necessidades no

¹ Este texto contém partes da Conferência “Amor e prazer também na deficiência mental”, proferida no II Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual Paraná – São Paulo – Santa Catarina, em 15 de setembro de 2006, Londrina.

² Psicóloga, Mestre em Educação Especial pela UFSCar. É docente na Universidade Estadual de Londrina, no Curso de Psicologia, na Especialização em Psicologia Aplicada à Educação e membro do PROENE - Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Coordenadora do Projeto de Extensão: GTPAÊ - Grupo de Teatro para Atores Especiais. Publicações: artigos concernentes à deficiência mental, à arte-educação e à inclusão no ensino superior. Autora do livro *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças* (Memnon, 1998) e organizadora do livro *Teatro e deficiência mental: a arte na superação de nossos limites* (Memnon, 2002).

³ Projeto Síndrome de Down (1989 – 1994); Projeto Conscientização (1996-1997) e Projeto GTPAE – Grupo de Teatro para Atores Especiais (1997-2008).

âmbito da afetividade-sexualidade das pessoas com deficiência mental, que leve em conta o seu inquestionável direito de construir e manter vínculos de amor e prazer.

Explicitando a questão

Apesar de a sexualidade ser um componente universal da existência humana e sua manifestação ser importante para o seu equilíbrio biopsicossocial, ainda há dificuldade para dela falar ou com ela lidar. Será pelo receio de que, ao assim fazer, também seriam desvelados os nossos valores, comportamentos, interesses e frustrações sexuais? Independente de ser esta a explicação, a sexualidade humana ainda é mantida sob o controle de mitos, tabus e repressões sociais.

Um exemplo disso é a rotina social de jovens e adultos com deficiência mental, caracterizada pela mesmice e reduzida aos familiares e amigos comuns, limitando a vivência de saudáveis relacionamentos que poderiam ser estabelecidos na escola, no trabalho e no lazer, além de dificultar a reivindicação de seus haveres e a manifestação de seus quereres diante da vida e do outro, tornando maior a probabilidade da expressão inadequada de comportamentos sociais e emocionais que, por sua vez, acabam exacerbando a sua deficiência mental.

Considerando que tolher a expressão da afetividade-sexualidade das pessoas com deficiência mental é também uma forma de exclusão e discriminação e considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1995), que situam a orientação sexual como tema transversal às diferentes áreas do conhecimento, resolvemos assumir essa responsabilidade que deve ser de todos os envolvidos com a Educação. Assim, em agosto de 1997, iniciamos um trabalho de educação sobre a afetividade-sexualidade dos integrantes do GTPAÊ – Grupo

de Teatro para Atores Especiais, nos laboratórios de teatro, em viagens de trabalho e em atividades de inclusão social. Posteriormente, a experiência estendeu-se também aos pais/cuidadores destes atores, em reuniões gerais ou particularizadas, e também junto à sociedade, nas apresentações teatrais, em participação de eventos científicos e em pronunciamentos na mídia.

Embora a religião, ao longo de muitos séculos, tenha exercido uma forte influência sobre a sexualidade humana, fazendo da mesma um objeto de preocupação moral ao ditar normas e controlar o seu cumprimento (FIGUEIRÓ, 1996), para embasar a nossa atuação construímos um conceito laico de afetividade-sexualidade como sendo um conjunto de sentimentos e comportamentos que dá sentido à vida, fortalece a auto-estima, cujo compartilhamento é indispensável para o ajustamento emocional de qualquer um de nós, independente da configuração de nosso corpo ou funcionamento de nossa mente.

O trabalho junto aos pais/cuidadores, junto ao jovem e adulto com deficiência mental e junto à sociedade será aqui relatado separadamente, apenas para efeito didático; assim muitos dos aspectos trabalhados numa instância não são exclusivos da mesma, sendo as suas inserções determinadas pelos interesses, necessidades e particularidades dos participantes em cada contexto.

Lidando com a questão junto aos pais/cuidadores

Proceder à educação afetivo-sexual de um filho é uma situação muito particular, muito pessoal, na qual cada díade – pai e filho – deve encontrar a maneira mais eficaz de realizá-la (FERREIRA, 2001). Para isso, apresentamos algumas ideias e sugestões que podem propiciar aos filhos com deficiência mental aprender a lidar com o próprio corpo de forma tranqüila e

descobrir possibilidades de afeto e prazer no relacionamento com outro.

Para iniciar, é necessário fazer uma distinção entre 1. afetividade-sexualidade e 2. casamento de pessoas com deficiência mental, pois cada um tem significado próprio e remete para diferentes possibilidades de encaminhamento. Não raramente, pais/cuidadores perguntam: “Nosso filho tem condições de se casar?”, e invariavelmente respondemos com outra pergunta: “Vocês querem saber se o seu filho pode se casar ou querem saber se ele tem condições de vivenciar um relacionamento afetivo-sexual?”

Geralmente, esses interlocutores querem mesmo é um parecer a respeito da segunda possibilidade – *vivência da afetividade-sexualidade entre as pessoas com deficiência mental*. Neste caso, com convicção temos respondido afirmativamente à questão, afinal, como diz Denari (1998, 2003), a vivência da sexualidade não deve ser entendida como uma concessão, mas como um direito inerente a todo o ser humano. Por isso, nosso trabalho é dedicado à informação, reflexão, discussão e avaliação de alguns aspectos, tais como: inerência desta característica hominal; exercício da afetividade-sexualidade como direito humano; normalidade de sua expressão em pessoas com deficiência mental; privacidade e responsabilidade nas suas manifestações; possibilidades de procriação, métodos contraceptivos, e outros particulares a cada caso.

Por outro lado, quando os pais/cuidadores querem saber da possibilidade de *casamento entre pessoas com deficiência mental*, temos levado em conta o que diz Moukarzel (2003). Segundo ela, o casamento, como instituição consagrada na cultura cristã, habita o imaginário de qualquer pessoa, não sendo diferente para aquelas com deficiência que assimilam as regras e valores morais de seu contexto social; no entanto, além dos dois fatores de exclusão existentes – negação do prazer à

pessoa com deficiência e resquícios teóricos sobre o caráter degenerativo da deficiência, um terceiro agrega-se para impedir seu casamento – o provimento financeiro para a manutenção da vida familiar. Nesta perspectiva, nosso trabalho tem se destinado a informar, refletir, discutir e avaliar aspectos, além dos acima citados, referentes à autonomia pessoal-social⁴, administrativa⁵ e financeira⁶.

Enfim, se a indagação dos pais/cuidadores for sobre a possibilidade de *casamento entre pessoas com deficiência mental*, a resposta deve ser construída, caso a caso, pelos envolvidos direta e indiretamente na situação – os pretendentes e os consogros, respectivamente, afinal, trata-se de um casamento a seis. Neste processo, exaustivamente deve-se: 1. analisar o suporte financeiro para a manutenção do casal (*autosustento*: proventos dos futuros esposo e esposa e *heterosustento*: contribuição dos pais do rapaz e da moça); 2. ponderar a viabilidade de procriação, ou não, do casal e 3. esclarecer e estabelecer as responsabilidades que deverão ser atribuídas a todos aqueles que farão parte do novo contexto familiar.

Após os pais/cuidadores terem esclarecidas as suas dúvidas sobre a possibilidade de vivência da afetividade-sexualidade e sobre um eventual casamento entre os filhos com deficiência mental, emerge o receio de que falar sobre a

⁴*autonomia pessoal-social*: comportamentos básicos de auto-cuidados e socialização que os pretendentes ao casamento devem ter, para não inviabilizar a tarefa daqueles - normalmente os consogros - que, ao longo do tempo, serão os responsáveis pelo monitoramento da nova família constituída.

⁵*autonomia administrativa*: de igual maneira, é preciso considerar o déficit cognitivo que tem a pessoa com deficiência mental, o que compromete sua capacidade de gerenciar os recursos econômicos para o sustento da família e para educação de filhos, entre outras atribuições inerentes à situação de casamento.

⁶*autonomia financeira*: também é preciso considerar as reais e reduzidas oportunidades oferecidas ao deficiente mental no mercado competitivo de trabalho, de modo que possa regularmente ganhar o dinheiro para o seu sustento e da família que pretende constituir.

afetividade-sexualidade lhes despertará o interesse em vivenciar experiências neste âmbito. Pinel (1999) diz que há alguns deles que ainda consideram a educação sexual como uma ameaça à “inocência” desses filhos, pois poderia provocar condutas promíscuas por parte dos mesmos. Glat (1992) afirma que não há questão mais falsa, pois em nossos dias qualquer criança tem acesso a informações sobre o sexo pelos meios de comunicação, conversas com colegas ou ouvidas dos adultos que, desta forma, são deturpadas, fragmentadas ou mal interpretadas.

Infelizmente, ao assim pensarem, os pais/cuidadores não percebem que a maioria das condutas inadequadas de seus filhos com deficiência mental acontece devido à ignorância sobre a sexualidade e ao isolamento em relação aos pares do outro sexo. Wüsthof (1994) alerta para o fato de que as proibições, sonegação de informações e orientações não resolvem nada, pois os jovens vão continuar explorando o mundo à sua maneira, só que às escondidas e correndo mais riscos. Segundo Assumpção Jr. (1998), se considerarmos a pessoa com deficiência mental capaz de ser educada de maneira tal que possa, dentro de seus limites, participar de uma estrutura social, então, temos obrigatoriamente que considerar a sexualidade e, portanto, criar condições educacionais e sociais para que possa expressar, de maneira adequada, essa parcela de seu Ser.

Conforme expressa Moukarzel (2003), parece difícil às famílias compreender a sexualidade além da dimensão genital e procriativa; o medo da sua vivência prazerosa faz com que infantilizem os filhos com deficiência, acreditando que a pureza de seus sentimentos os impedirá de agir com malícia. Ainda, diz a autora, as atitudes repressivas são mais intensas sobre as manifestações sexuais das mulheres com deficiência mental, condenando-as a uma existência triste e solitária. Concernente a este tipo de constatação, diz França Ribeiro (2006):

Na passagem da infância para a adolescência tem-se observado muitos pais que, diante das incertezas quanto ao fato da filha tornar-se sexualmente atraente (despertando a atenção dos rapazes), continuam a infantilizá-la. É comum observarmos moças adolescentes tratadas pelos pais como lindinha, minha menina, conduzindo a baixas expectativas da possibilidade da moça ir organizando sua identidade adulta, o que poderá contribuir para uma inadequada imagem corporal e um rebaixado autoconceito. (p.19)

Creemos já ter ficado explícito que nossa atuação não desvincula a afetividade de sexualidade, e para representar este binômio selecionamos o namoro conforme definido por Wüsthof (1994, p.43): *“Namorar significa explorar o mundo, o corpo e a alma a dois.”*

No entanto, apesar da poesia e singeleza que caracterizam este tipo de relacionamento afetivo-sexual humano, é freqüente o temor e a angústia de pais/cuidadores por não saberem como lidar com o namoro dos filhos com deficiência mental, sendo este um outro fator que limita ainda mais a possibilidade de estas pessoas construírem a sua felicidade. Moukarzel (2003) diz que namorar é, talvez, a única oportunidade que essas pessoas têm de aproximação íntima e compartilhamento afetivo; namorar, amar e sentir-se amado são sensações e experiências desejadas por qualquer pessoa; a troca de beijos e carícias é uma linguagem pela qual se expressa a busca do prazer, que não necessariamente culmina numa relação sexual vaginal, e nem sempre é procriativa.

A ignorância a respeito da existência e possibilidade da afetividade-sexualidade de jovens e adultos com deficiência mental tem determinado, no mínimo, três formas totalmente impróprias para o manejo da situação. Uma delas é a *negação*: é comum ouvir que os deficientes mentais “São verdadeiros Anjos!” ou que “Eles serão eternamente crianças!”. A outra é a

omissão: geralmente camuflada por verbalizações do tipo “Ainda é muito cedo para você pensar em namorar!”. A terceira refere-se ao *controle*, expressada por afirmações de que “É preciso reprimir essas ‘vontades’ dos jovens e adultos com deficiência mental, pois eles não sabem o que fazem!”. Impedir o exercício da afetividade-sexualidade por meio de repressão comportamental, de atividades incompatíveis ou até mesmo de ingestão de medicamentos, é uma prática que em nada contribui para manifestação socialmente aceitável da mesma, mas que poderá levar à cristalização da idéia de que eles são também deficientes neste aspecto de sua existência.

Diante destas constatações, temos feito alguns questionamentos que bem podem ser representados pelas palavras de Denari (2003), ao dizer que se o corpo comunica experiências, impressões, sentimentos, ele não deve ser considerado como arma nem instrumento de pecado, tornando-se importante que façamos a seguinte reflexão: “Quem está capacitado a proibir o afeto e o amor entre duas pessoas que se querem em sua intimidade e em sua plenitude?” (p.126).

Visando contribuir para o manejo apropriado da afetividade-sexualidade de jovens e adultos com deficiência mental, temos priorizado os seguintes aspectos em nosso trabalho junto aos pais/cuidadores:

1. *A afetividade-sexualidade do jovem e adulto com deficiência mental não é intrinsecamente problemática nem qualitativamente diferente.* No entanto, embora a sexualidade, segundo Denari (1997, 2003), se reflita no âmbito biológico, psíquico, afetivo e intelectual do indivíduo, dando-lhe a dimensão do “estar no mundo” e influenciando a sua forma de pensar e agir, ainda há uma noção equivocada e discutível sobre o desenvolvimento sexual e afetivo da pessoa deficiente, o que tem dificultado muito a expressão de seus reais sentimentos e necessidades.

2. *QI (Quociente de Inteligência) não é sinônimo de QA-S (Quociente de Afetividade-Sexualidade). Investigações na área demonstram que pessoas com déficit intelectual, exceto nos níveis gravíssimos de deficiência mental ou nos casos neurologicamente mais comprometidos, não são deficientes no âmbito afetivo-sexual (FACION, 1990; 1995; GLAT, 1992; ASSUMPÇÃO Jr.; SPROVERI, 1993; GLAT; CÂNDIDA, 1996; DENARI, 1998). É preciso entender que não existe sexualidade de segunda categoria, o que existe é uma diferença entre a autonomia sexual e autonomia intelectual do deficiente mental; portanto: $QI \neq QA-S$ (Quociente Intelectual é diferente do Quociente de Afetividade-sexualidade).*
3. *Não existe inadequação da afetividade-sexualidade de jovens e adultos com deficiência mental. Sendo a sexualidade humana, segundo Assumpção Jr. (1998), uma conduta complexa, profundamente regulada por estruturas sociais, aprendida em função da observação e da reelaboração de informações, poderá haver a inadequação na manifestação do comportamento afetivo-sexual, resultado da não orientação, inibições e limitações a que essas pessoas são submetidas e não de uma disfunção intrínseca à sua condição. Facion (1995) esclarece que tal inadequação é devida aos déficits perceptivos, cognitivos e de autoconhecimento das pessoas com deficiência mental, que dificultam a elas discriminar o modo de agir conforme as normas e valores socialmente estabelecidos no contexto em que estão inseridas.*
4. *Permissão ou proibição da manifestação da afetividade-sexualidade do jovem e adulto com deficiência mental. Esta não deve ser a questão inicial, pois primeiramente há que se reconhecer que reprimi-la, puni-la ou ignorá-la, segundo Denari (2003), além de ser um não reconhecimento à sua condição de sujeito no mundo, acarretará transtornos agudos*

e severos à sua já difícil situação. Não raramente temos observado preocupações que consideramos desnecessárias ou antecipadas, pois conforme diz Wüsthof (1994), sexo não é uma mera descarga neurológica na qual o pênis e a vagina são as únicas estrelas, mas igualmente importantes encontram-se os sentidos do tato, olfato, visão, audição e paladar – coadjuvantes indispensáveis para uma vida sexual prazerosa. Ou, como diz Pinel (1999), a sexualidade envolve componentes que transcendem o sexo, a sensualidade, o erotismo e a reprodução. O que estamos querendo dizer é que, muitas vezes os pais/cuidadores ficam literalmente em pânico diante da possibilidade da manifestação da afetividade-sexualidade do filho ou filha com deficiência mental, imaginando, ou refutando, dezenas de modos de propiciá-la quando, na realidade, pode ser que o casal anseie apenas o toque mais estreito de seus corpos, um beijo mais prolongado, porém, e o mais importante, sem a interferência de alheios. Nossa orientação é para que eles “não apressem o rio” e assim, sem pressa, possam ir refletindo, não sobre o que permitir e o que proibir, mas sobre: “Com quem”, “Quando”, “Onde” e “Como” o anseio desses filhos poderá ser concretizado.

5. *Quando iniciar a educação da afetividade-sexualidade da pessoa com deficiência mental.* A sexualidade não acontece a partir da adolescência; ela se manifesta desde a infância, por isso consideramos que o ideal é começar desde a mais tenra idade, para que a criança cresça aprendendo sobre o amor, afeição, contato físico, privacidade, respeito para com o seu corpo e o corpo do outro, responsabilidade para com os seus sentimentos e do outro e, principalmente, sem culpa ou vergonha pelas emoções desejadas e vivenciadas.
6. *A educação da afetividade-sexualidade da pessoa com deficiência mental não é diferente e nem especial.* Se a

afetividade-sexualidade da pessoa com deficiência mental não difere da que é observada entre os que não possuem tal condição, por conseguinte, a educação da afetividade-sexualidade também deve ser a mesma. A ressalva que fazemos se refere à sua maneira mais lenta de aprender, sendo, então, necessário um processo mais gradual de informações, com menor complexidade do conteúdo e maior variabilidade de recursos audio-tátil-visual utilizados.

7. *Como iniciar educação da afetividade-sexualidade da pessoa com deficiência mental.* Primeiramente é preciso identificar a sua idade mental, isto é, em que nível de compreensão do mundo ao redor ela se encontra e, então, selecionar livros e outros recursos instrucionais sobre a sexualidade, específicos para a faixa etária correspondente à idade mental identificada. Os materiais assim selecionados fornecem e acrescentam informações, argumentações e ilustrações apropriadas ao nível de curiosidade e de entendimento, nas diferentes faixas do seu desenvolvimento cognitivo.
8. *A masturbação é uma importante fonte de estimulação sexual e de autoconhecimento.* Apesar disto, para a maioria dos jovens e adultos com deficiência mental, infelizmente, esta tem sido a única forma de concretização da afetividade-sexualidade. Isto acontece porque o contato com o outro – objeto de seu interesse afetivo-sexual – é proibido, ou não propiciado, pelos pais/cuidadores, de uma ou de ambas as partes; ou porque o outro está indisponível pela não correspondência aos seus sentimentos. Pinel (1999) aponta que quando a masturbação ocorre de modo excessivo, provavelmente seja porque não foram ensinados a forma e o local apropriados ou porque inexistem outras atividades prazerosas. Segundo Facion (1990), entre as pessoas com deficiência mental severa, apenas 10% apresentam masturbação com manipulação exagerada de seus órgãos

erógenos, resultando em escoriações, hematomas e até ferimentos graves nestas áreas. Nestes casos, o autor indica que a masturbação seja detalhadamente orientada, demonstrada e treinada para evitar que o aprendiz se machuque com toques agressivos, ou que utilize objetos impróprios, inclusive. Assim, sendo ou não a masturbação a única maneira de essas pessoas vivenciarem a sua afetividade-sexualidade, é importante que os pais/cuidadores os eduquem a esse respeito, de modo agradável, sem sanções, para que possam, entre outros benefícios, ficar bem emocionalmente, afinal o orgasmo é um prazer legítimo na vida humana.

Enfim, quanto ao manejo apropriado da afetividade-sexualidade de jovens e adultos com deficiência mental, em nosso trabalho junto a pais/cuidadores temos buscado construir a convicção de que toda pessoa, ao seu modo e condição, tem o direito à expressão da mesma, seja por meio de um aperto de mão, de um abraço, de masturbação ou de penetração erógena.

Lidando com a questão junto aos jovens e adultos com deficiência mental

Para viabilizar a proposta de inclusão, segundo Denari (2003), o trabalho educacional junto à pessoa com deficiência mental deverá transcender o costumeiro preparo das tradicionais habilidades de vida diária, sociais e acadêmicas; é preciso também propiciar-lhes oportunidade para aprender a exprimir de modo apropriado a sua sexualidade e, assim, desfrutar da convivência social e afetiva com seus pares. Nesta mesma linha de raciocínio encontramos Moukarzel (2003), ao destacar que a educação inclusiva exige também uma concepção humanizada da sexualidade, articulada com todos os demais aspectos da vida.

Mesmo que a deficiência mental se anteponha à competência plena destas pessoas em todas as áreas do desenvolvimento humano, a elas deve ser dada a oportunidade de serem ouvidas sobre o que querem, pensam e sentem concernente à questão da sexualidade (MARTINS; ANTUNES; FRASSON, 2002). Ainda, dizem as autoras, independentemente da deficiência mental, os jovens e adultos com esta condição são pessoas únicas e, como tal, têm não apenas a necessidade, mas também o direito de experienciar e partilhar afeto. Segundo Denari (2003), a melhor forma de se trabalhar a questão é com naturalidade, falando francamente, evitando constrangimentos e respeitando as peculiaridades de cada família, sua moral e religião.

Glat e Cândida (1996) desenvolveram um programa de educação sexual para alunos da APAE de Niterói-RJ, privilegiando a narrativa e discussão livre dos temas afins. Um episódio interessante deu-se quando alguns integrantes da experiência solicitaram que as autoras conseguissem dos pais a permissão para que namorassem. Após ser trabalhada a ideia de namoro como uma conquista pessoal, uma indicação de maturidade e como assunto que cada um deveria abordar com seus pais, os participantes solicitaram uma reunião conjunta com os mesmos. Glat e Cândida (1996) relatam que embora alguns pais ainda percebessem este pedido dos filhos como “coisa de criança”, outros começaram a se sensibilizar com o fato de que, apesar da deficiência mental, eles já estavam crescidos. Para elas, o êxito do programa que visava transmissão de informações e discussão de valores e atitudes, deveu-se a dois aspectos indispensáveis: focar o sexo como um aspecto normal da vida afetiva e emocional de qualquer pessoa; e não transformar os encontros em aulas de biologia ou higiene, mas sim tratar a sexualidade sempre no contexto de relacionamento, amor, prazer e responsabilidade.

Ao chegar à puberdade, a pessoa com deficiência mental tem seu organismo preparado para a afetividade-sexualidade,

no entanto, o mesmo não acontece com sua maturidade para lidar com as reações do corpo. Então, considerando a faixa etária dos atores do GTPA⁷ e, principalmente, que não seria honesto profissionalmente postergar a abordagem à sua afetividade-sexualidade, visto que frequentemente eles traziam indagações e experiências neste âmbito, decidimos trabalhar com este binômio.

Um educador muito conceituado em nosso país e no mundo nos instigou intimamente a assumir tal decisão, quando escreveu:

[...] estar no mundo só vira **presença** nele quando o ser que **está se sabe estando** e, por isso, se torna hábil para aprender a interferir nele, a mudá-lo a se tornar, portanto, capaz de acrescentar à posição de objeto, enquanto no mundo, a de sujeito. Estar **no mundo e com** o mundo como corpos conscientes, existentes, histórico-sociais implica a assunção, por nossa parte, da inteireza indicotomizável que **vimos sendo**. Um corpo inteiro, que não pode ser dividido – corpo e mente; razão e emoção; inteligência e sentimentos; corpo como ‘geografia’ do pecado, alma como pureza; razão como certeza, emoção como erro. (FREIRE, 1999, grifo do autor)

Assim, com o propósito de dar ao deficiente mental o direito de se expressar, mostrando que ele é capaz de dizer o que sabe e o que deseja saber, nos laboratórios semanais de teatro temos oportunizado interações dialéticas informativas e vivenciais, sempre enfocadas num contexto de respeito aos limites e desejos de cada um ao dar e receber carinho, e de responsabilidade afetiva para com o outro.

As atividades são desenvolvidas de modo dialogado para que os atores sintam liberdade para expressar as emoções e interesses relativos à afetividade-sexualidade, num espaço no

⁷Atualmente entre 18 e 36 anos.

qual os esclarecimentos vão sendo construídos sempre numa linguagem consonante à sua idade mental, por ser indispensável considerar o grau de seu comprometimento cognitivo, a fim de que haja o entendimento e apreensão dos conteúdos trabalhados. Sendo o amor um sentimento universal, quando ele surge entre duas pessoas com deficiência mental é preciso, conforme já pudemos afirmar (FERREIRA; ARRAGON, 2005), que a elas sejam propiciadas oportunidades de aprender como expressá-lo afetivo-sexualmente, para que não sejam alvos de julgamentos e represálias sociais.

Lidando com a questão junto à sociedade

Num tempo em que está se expirando o prazo dado pela ONU, até 2010, para que esteja construída a Sociedade Inclusiva, há que se considerar a afetividade-sexualidade das pessoas com deficiência mental, pois segundo Glat e Cândida (1996), para que um indivíduo possa ser integrado socialmente, ele tem que estar integrado consigo mesmo e essa integração pessoal passa, inegavelmente, pela aceitação e o desenvolvimento saudável de sua sexualidade.

Na dissertação de mestrado “Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação”, Moukarzel (2003) procurou evidenciar sua convicção na possibilidade da existência real de uma sociedade capaz de conviver humanamente com a diversidade, na qual a sexualidade seja percebida como a mais intensa expressão de nossas semelhanças, remetendo-se então às sábias palavras de Goffmann “[...] *não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum*”. (p.211).

França Ribeiro (2006) assegura que as pessoas com deficiência não dependem apenas da existência de tratados

completos e bem elaborados para que seus direitos sejam respeitados, pois nenhuma legislação por si só pode garantir mudanças ideológicas e atitudinais em relação a elas. Martins, Antunes e Frasson (2002) afirmam que a percepção que se tem das pessoas com deficiência mental como um ser assexuado pode ser modificada por um trabalho de informação, contato, reflexão, debates, entre outras formas de mobilização, que propicie compreender que elas não são deficientes em sua sexualidade, tampouco em seu desejo e busca de prazer.

Cientes de que a necessária mudança ideológica e atitudinal frente à sexualidade-afetividade das pessoas com deficiência mental apenas será possível mediante a conscientização social; assumindo que para crescer como pessoa e como profissional, segundo Pinel (1999), é preciso nos transformar em verdadeiros educadores nas escolas, em nossas casas e na sociedade; considerando que um dos objetivos do trabalho do GTPAÊ é a conscientização social a respeito da deficiência mental (FERREIRA, 2002), resolvemos levar o tema também a um outro segmento da sociedade – os espectadores das apresentações do grupo.

Para alcançar este objetivo, partimos do pressuposto de que no teatro é possível ao ator com deficiência mental expressar a sua afetividade-sexualidade, sem julgamento moral ou reprimenda social, afinal, para os seus espectadores, seriam os personagens que estariam sentindo, pensando e agindo da forma como o faziam em cena. Este é um aspecto estratégico, segundo Ferreira e Arragon (2005), pois ao serem positivamente mobilizados pelo espetáculo assistido, os espectadores teriam a oportunidade para repensar e reconstruir as suas concepções, sentimentos e comportamentos frente à questão. Não apenas nos textos cênicos produzidos e encenados pelo GTPAÊ são contempladas as questões referentes à afetividade-sexualidade da pessoa com deficiência mental, mas também nos debates livres

que ocorrem entre os atores e a platéia após cada apresentação, quando fazem depoimentos sobre as necessidades, alegrias, frustrações e almejos referentes à sua vida afetivo-sexual.

À sociedade em geral também temos levado nossa contribuição para a reflexão a respeito do binômio afetividade-sexualidade da pessoa com deficiência mental, por meio de pronunciamentos em eventos científicos e inserções em diferentes modalidades da mídia. Martins, Antunes e Frasson (2002) afirmam que a mídia tem privilegiado o erotismo nos meios de comunicação, em detrimento de uma educação sexual da sociedade e tem feito, conforme diz Moukarzel (2003), um duelo cotidiano de propagandas disseminando o orgasmo como uma mercadoria e o corpo como instrumento de comercialização. Este panorama disseminado pelos meios de comunicação traz, para a maioria dos adolescentes com deficiência mental, incertezas e inseguranças frente à sua afetividade-sexualidade, que são agravadas pela ausência de diálogos e orientações por parte dos familiares. Por ser um veículo poderoso de educação, ou deseducação, é necessário que profissionais, independentemente da área de sua graduação, mas informados e sensibilizados com a questão, aliem-se à mídia numa parceria que resulte em informações reais para serem veiculadas, a fim de que se propicie uma representação social o mais próxima da realidade sobre a questão. Por isso, conclamamos aos senhores educadores: ocupem os espaços que os esperam na mídia e cumpram com a sua responsabilidade profissional e social para a necessária desmistificação do tema em tela.

Quase concluindo as reflexões...

Continuar infantilizando as pessoas com deficiência mental, utilizando seu funcionamento intelectual como justificativa para

impedi-las de manifestar a sua afetividade-sexualidade é, no mínimo, uma tirânica crueldade humana (FERREIRA, 2001). É continuar contribuindo para a criação e manutenção do seu modo de agir e reagir e, ao mesmo tempo, cobrando delas uma normalidade condutual a partir de critérios que, no mínimo, expõem a ignorância daqueles que a exigem. Independentemente de estarem ou não aptos para o *casamento*, essas pessoas são capazes de estabelecer e manter um *relacionamento afetivo-sexual*, fundamental ao seu ajuste emocional e à qualidade de suas vidas. As dificuldades que elas enfrentam para o estabelecimento e manutenção deste tipo de relacionamento, conforme afirma Ferreira (2001), não são decorrentes da sua condição de deficiência mental, mas sim decorrentes de nós mesmos – por meio de nossas ações e reações – que constituímos uma sociedade imbuída de falsa devoção referente à sexualidade hominal. Não há como continuar sustentando este tipo de manejo social para a questão, por isso, para a nossa reflexão, transcrevemos as sábias palavras de Marcos Ribeiro (1999), organizador do livro: “O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais da saúde”:

[...] ignorância é obstáculo para que o ser humano consiga viver sua plenitude, para que ele seja feliz... E quando o assunto é sexualidade, que, juntamente com o amor, soma a parte mais profunda do ser, essa dificuldade se torna mais evidente, porque mexe com emoções, sentimentos, histórias de vida e, muitas vezes, com os segredos mais secretos. (p.11-12)

A todos aqueles que se dedicam a minimizar a ignorância que envolve a afetividade-sexualidade de pessoas com deficiência mental, inibindo a mais linda das manifestações humanas; a aqueles que buscam produzir subsídios à concretização da Educação, em seu amplo sentido, a fim de contribuir para o atendimento do mais simples anseio de cada

um de nós: a felicidade, dedicamos este capítulo que ora, e apenas temporariamente, se encerra.

Referências

ASSUMPÇÃO JR., F. B. Sexualidade e deficiência mental. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Eduel, 1998. p.327-332.

ASSUMPÇÃO JR., F. B.; SPROVIERI, M. H. **Deficiência mental, família e sexualidade**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1995.

DENARI, F. E. **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera**. 1997. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. Deficiência e sexualidade: direito ou concessão. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Eduel, 1998. p.333-338.

_____. Sexualidade e deficiência mental: em busca da adolescência perdida. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. v.8, p.119-129.

FACION, J. R. A sexualidade na deficiência mental. ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 4., 1990, Londrina. **Anais...** Londrina: Conselho Regional de Psicologia do Paraná, 1990. p.26-28.

_____. A sexualidade dos portadores de necessidades especiais. In: CICLO LONDRINENSE DE DEBATES SOBRE O EXCEPCIONAL, 4., 1995, Londrina. **Conferência...** Londrina. Universidade Estadual de Londrina, 1995.

FERREIRA, S. L. Sexualidade na deficiência mental: alguns aspectos para a orientação de pais. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.55, p.35-39, 2001.

_____. Teatro, deficiência mental e sociedade. In: FERREIRA, S. L. (Org.). **Teatro e deficiência mental: a arte na superação de nossos limites**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002. p.16-23.

FERREIRA, S. L.; ARRAGON, J. Fazendo “arte” com a deficiência mental na Psicologia. **Máthesis: Rev. de Educação**, Jandaia do Sul, v.6, n.2, p.103-122, 2005.

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

FRANÇA RIBEIRO, H. C. Direitos sexuais: uma conquista para as pessoas com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília; ABPEE, 2006. p.51-66.

FREIRE, P. Prefácio. RIBEIRO, M. (Org.). **O prazer e o pensar**: orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação sexual, 1999.

GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**: São Carlos, v.1, n.1, p.65-74, 1992.

GLAT, R.; CÂNDIDA, R. Um programa de educação sexual em uma instituição para atendimento de portadores de deficiência mental. In: _____. **Sexualidade e deficiência mental**: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996. Cap. 3, p.39-53.

MARTINS, K.; ANTUNES, J. P.; FRASSON, L. Deficiência mental e sexualidade: superando tabus. In: FERREIRA, S. L. **Teatro e deficiência mental**: a arte na superação de nossos limites. São Paulo: Memnon, 2002. p.43-76.

MOUKARZEL, M. G. M. **Sexualidade e deficiência**: superando estigmas em busca da emancipação. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PINEL, A. C. educação sexual para pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais. In: RIBEIRO, M. (Org.). **O prazer e o pensar**: orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação sexual, 1999. Cap.6, p.211-226.

RIBEIRO, M. Introdução. In: _____. (Org.). **O prazer e o pensar**: orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação sexual, 1999. p.11-12.

WÜSTHOF, R. **Descobrir o sexo**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Jovem Hoje).

A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM SAÚDE E A DIVERSIDADE SEXUAL

Elma Mathias Dessunti¹

Zeneide Soubhia²

Elaine Alves³

A qualidade da atenção à saúde está diretamente relacionada à formação recebida pelos profissionais que compõem a equipe de saúde. Esta deve estar preparada para assegurar uma assistência que considere a ética como princípio fundamental à convivência humana, especialmente no ambiente de trabalho. A questão da diversidade sexual deve fazer parte da formação de recursos humanos, na tentativa de vencer preconceitos ‘arraigados’ em nossa sociedade. Observa-se, entretanto, que muitos profissionais das áreas da saúde e da educação precisam vencer seus próprios preconceitos para melhor atender a gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, ou seja, a população GLBT.

Na área da saúde, a universidade exerce papel fundamental na promoção de práticas preventivas, devendo se constituir em centro formador de recursos humanos, técnicos e científicos, além de oferecer assessoria e consultoria,

¹ Enfermeira, formada pela Universidade Estadual de Londrina, Professora Associada do Departamento de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da UEL. Doutora em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

² Enfermeira, formada pela Universidade Estadual de Londrina, Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da UEL. Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

³ Enfermeira e docente da Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.

especialmente a professores do ensino fundamental e médio (BUENO, 1997).

Apesar da promulgação da Lei 8080, em que a saúde é tida como um direito fundamental de todo ser humano (BRASIL, 1990), o atendimento aos homossexuais é permeado, ainda, de muita discriminação e preconceito junto aos que procuram pelos serviços de saúde. Este fato tem sido constantemente relatado por travestis, especialmente nas unidades básicas de saúde.

Cabe ressaltar o artigo 196 da Constituição Federal em que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantida mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução de risco e outros agravos, e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação”. Assim, as ações em saúde devem contemplar o indivíduo em todas as suas necessidades, inclusive naquelas advindas da sexualidade e orientação sexual, cabendo aos profissionais de saúde atender a essa demanda, bem como tratar a todos visando a integralidade da atenção.

A integralidade da atenção – outro princípio orientador do Sistema Único de Saúde (Artigo 198 da Constituição de 1988) – tem como diretrizes: o atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais; a descentralização das ações e a participação da comunidade. Neste sentido, tem sido crescente a participação de grupos sociais na definição de estratégias para melhoria da atenção à saúde. O caso da aids exemplifica bem a importância e a necessidade da mobilização de segmentos específicos da população para a qualidade do atendimento.

O surgimento da epidemia de aids, no início da década de 80, considerada, na época, doença de homossexuais, prostitutas e usuários de drogas, levou à mobilização de vários grupos sociais, o que contribuiu grandemente para o avanço das pesquisas e para o acesso ao diagnóstico e à terapia anti-retroviral.

A vulnerabilidade dos homossexuais associava diferentes fatores como as características comportamentais e estilos de vida, acentuados pela falta de informação, pelo estigma e pelo preconceito da sociedade. Em contrapartida, os homossexuais foram os primeiros a buscar respostas para o enfrentamento da epidemia, revertendo o imaginário social que os vinculou à culpa, à proibição, à doença e à discriminação. (BRASIL, 2002).

A distribuição de preservativos pelos serviços públicos e de recursos para atividades educativas demonstram avanços nunca vistos na área de prevenção e promoção da saúde. Algumas Organizações da Sociedade Civil voltadas ao atendimento de grupos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (GLBT) têm, ainda hoje, papel importante no controle da aids. Apesar de toda essa contribuição para a melhoria da atenção, observa-se que esses indivíduos ainda sofrem com a discriminação e o preconceito, não apenas da sociedade, mas, também, de profissionais de saúde.

Moura e Jacquemin (1991), analisando os aspectos psicossociais que envolvem as pessoas atingidas pela aids – pacientes, familiares e equipe profissional – colocam que a reação inicial de perplexidade dos profissionais está vinculada ao relacionamento com uma população que tem atitudes diferentes das quais estão acostumados a lidar, incluindo os homossexuais e usuários de drogas.

Destaca-se que, apesar da luta dos próprios homossexuais e de parte da comunidade para acabar com o preconceito social contra esta condição, ainda há pessoas que continuam a rejeitá-los. (COSTA; MELLO FILHO, 1987).

A comunidade, de um modo geral, e aqui incluído o profissional de saúde, parece não estar preparada para abordar temas envolvendo a sexualidade, especialmente quando fogem dos padrões considerados “normais”.

Freire (1993) sugere que as questões relacionadas à sexualidade devem ser tratadas de forma interdisciplinar, ou seja, todos os educadores devem estar capacitados para tratar do assunto, sem que ocorra a concentração desse saber em uma única disciplina. Wagner (1991) acrescenta que alguns profissionais, cuja tarefa é trabalhar com pessoas – médicos, enfermeiros, psicólogos – devem receber uma educação estruturada em sexologia que lhes permita identificar e trabalhar com as diferentes situações.

O Ministério da Saúde tem enfatizado a necessidade da educação sexual nas escolas, incentivando: a criação de grupos de interesse pelo tema; a pesquisa de novas metodologias; a adoção de novos recursos tecnológicos e o trabalho integrado com a equipe de saúde, dentro dos critérios da municipalização. (BRASIL, 1989).

A proposta mais recente do Ministério da Saúde (2003) de criação de Pólos de Educação Permanente em Saúde contempla ações que visam a atenção integral e de qualidade, a resolutividade e o fortalecimento da autonomia no cuidado à saúde, o que permitiria o desenvolvimento de atividades junto à população não heterossexual.

Observa-se, porém, que os cursos de graduação da área da saúde continuam abordando a sexualidade em seus aspectos biológicos, em detrimento de aspectos sócio-culturais e comportamentais. Paiva (1996) ilustra esse fato com os currículos de escolas médicas e de psicologia, o que compromete o preparo dos futuros profissionais para uma abordagem da sexualidade nas escolas.

As vulnerabilidades dos não heterossexuais, relacionadas, especialmente, ao preconceito, à discriminação e a determinados agravos, justificam a necessidade da formação de profissionais para a atenção à saúde, incluindo a diversidade sexual. As metas relacionadas à saúde do Projeto “Brasil sem Homofobia”, lançado

em 2004 e financiado pelo Ministério da Saúde, determinam o Direito à Saúde dos não heterossexuais, consolidando atendimento e tratamento igualitários.

Este projeto formaliza o Comitê Técnico “Saúde da População de Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais”, e tem como objetivo a estruturação de uma Política Nacional de Saúde para essa população. A agenda de trabalho desse Comitê considera, entre outras, as propostas apresentadas pelo movimento homossexual, das quais se destacam: estabelecimento de canais de divulgação das informações científicas de saúde existentes e produzidas; estabelecimento de um canal com função de Ouvidoria, por meio do Disque-Saúde do Ministério da Saúde, para recebimento e encaminhamento de denúncias sobre situações de discriminação ocorridas na rede de saúde; e apoio aos investimentos na formação, capacitação, sensibilização e promoção de mudanças de atitudes de profissionais de saúde no atendimento.

Revisando alguns conceitos sobre diversidade sexual

Os termos usados para se referir às diferentes formas de orientação sexual devem ser discutidos entre os profissionais de saúde, buscando a melhor compreensão desses conceitos, assim como das diferentes formas de prazer. Esse conhecimento é necessário para o planejamento de ações de promoção e proteção à saúde, visando a integralidade da assistência.

Desta forma, o termo “orientação sexual” refere-se à atração afetiva e/ou sexual de uma pessoa para a outra, que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade (BRASIL, 2004). Os termos ‘preferência’ e ‘opção sexual’ não devem ser usados, pois implicam que os homossexuais, por exemplo, optam por ser homossexuais. Embora os

comportamentos sexuais realmente envolvam escolha, a orientação sexual inclui emoções e atração erótica, não representando uma questão de livre arbítrio. (POORMAN, 2001).

A homossexualidade pode ser evidenciada de diferentes formas, de acordo com o padrão de conduta e/ou identidade sexual, consistindo na atração afetiva e sexual por uma pessoa do mesmo sexo (BRASIL, 2004):

HSH: Homens que fazem sexo com homens – esta sigla é utilizada, principalmente, pelos profissionais da saúde para se referirem a homens que mantêm relações sexuais com outros homens, independente destes terem identidade sexual homossexual.

Homossexuais: são indivíduos que têm orientação sexual e afetiva por pessoa do mesmo sexo.

Gays: são indivíduos que se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo sexo, e assumem estilo de vida de acordo com sua preferência, vivendo abertamente sua sexualidade.

Bissexuais: indivíduos que se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas de qualquer sexo, assumindo abertamente ou não essa sua conduta sexual.

Lésbicas: refere-se às homossexuais femininas.

Transgêneros: engloba tanto travestis quanto transexuais. Fisiologicamente é um homem, mas se relaciona com o mundo como mulher.

Transexuais: são indivíduos que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. A pessoa identifica-se psicologicamente com o sexo oposto, embora dotado de genitália externa e interna de um único sexo.

Existe, ainda, a expressão drag queen que se refere a atores transformistas (homossexuais ou não), que no seu cotidiano andam vestidos de homem, exercendo profissões diversas, não afeitas ao transformismo durante o dia (CHIDIAC; OLTRAMAR,

2004). Entretanto, a maioria das drags queens tem saído dos espaços exclusivamente GLBTT (Gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis) para executar performances nos mais diversos ambientes.

Formação de recursos humanos para a diversidade sexual

A necessidade de formar recursos humanos para a diversidade sexual tem respaldo em alguns estudos que demonstram o preconceito e a discriminação como fatores que interferem na qualidade da assistência.

Poorman (2001), discutindo a formação de enfermeiros sobre sexualidade, destaca alguns fatores para o bom atendimento ao paciente. É necessário ter conhecimento e consciência de seus próprios sentimentos e valores envolvendo a sexualidade; compreender que há diferença entre estes e os sentimentos e valores de outras pessoas sobre sexualidade e, por último, aprender acerca de saúde sexual e usar métodos consistentes de aconselhamento com os pacientes. O autor destaca, ainda, que o enfermeiro pode tornar-se educador sexual em escolas, clínicas ambulatoriais e agências de planejamento familiar.

A urgência e a importância de investimento no período de formação universitária dos estudantes de Enfermagem ficam reforçadas pelos achados da pesquisa de Lacerda, Pereira e Camino (2002) que, analisando o preconceito contra homossexuais, classificaram os estudantes universitários em três grupos de indivíduos: os preconceituosos flagrantes (explicam a homossexualidade a partir de causas ético-morais e religiosas, próprias dos estudantes de engenharia); os preconceituosos sutis (a homossexualidade é vista a partir de causas biológicas e psicológicas, próprias dos estudantes de medicina e de mulheres) e os não preconceituosos (estudam Psicologia e aderem às explicações psicossociológicas).

A formação de recursos humanos em saúde na questão da diversidade sexual deve incorporar quatro aspectos relevantes para a atenção à saúde com mais qualidade: a identificação do sujeito não heterossexual, a abordagem ao não heterossexual, a identificação e o atendimento das demandas de saúde biológica e mental decorrentes de uma orientação não heterossexual e o aporte intersetorial (a intersetorialidade) dos serviços para essa nova demanda.

O primeiro ponto, **a identificação do sujeito não heterossexual**, foi elencado devido ao fato de que o não heterossexual, temendo ser rejeitado, raramente expõe sua orientação sexual ou mesmo suas dúvidas sobre ela. Segundo Taquette et al. (2005), muitos gays e lésbicas não têm comportamentos estereotipados e sim desempenham um papel típico do gênero a que pertencem, o que lhes permite manter velada sua orientação sexual. Em estudo realizado com 105 adolescentes do sexo masculino, os autores encontraram que 64 tinham experiência sexual, dos quais 13 (20,3%) tinham se relacionado sexualmente com homens. Entretanto 61,5% destes não se consideravam homossexuais, uma vez que apenas dois (15,4%) afirmaram ser homossexuais e três (23,1%) bissexuais.

Tal fato se dá em decorrência do preconceito e da homofobia, e, como esclarece Mott (1996), muitos homossexuais, procurando defender-se da violência homofóbica, evitam expor-se socialmente, o que resulta, comumente, em isolamento.

De acordo com a Associação de Bissexuais, Gays, Lésbicas e Travestis – ABGLT, apesar do reconhecimento da homossexualidade como mais uma manifestação da diversidade sexual, esse grupo ainda sofre, cotidianamente, as conseqüências da homofobia, que pode ser definida como o medo, a aversão, ou o ódio irracional aos homossexuais: pessoas que têm atração afetiva e sexual para pessoas do mesmo sexo. A homofobia manifesta-se de diversas maneiras e, em sua forma mais grave,

resulta em ações de violência verbal e física, podendo levar até ao assassinato de GLBTs (ABGLT, 2007).

O Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (PROGRAMA, 2007) também confirma a necessidade e a dificuldade de identificação da não heterossexualidade, quando afirma que a homofobia diminui o impacto da resposta ao HIV/Aids, uma vez que obriga os homossexuais a ocultarem sua realidade e negar a existência de seu comportamento sexual. Isto os impede de ter acesso aos programas de prevenção e põe em risco seus companheiros e companheiras, que muitas vezes ignoram o comportamento homossexual de seus parceiros.

Taquette et al. (2005) referem, ainda, que os médicos, em geral, partem do princípio de que todos são heterossexuais. Acredita-se que o mesmo comportamento estenda-se aos demais profissionais de saúde, o que dificulta a identificação dos não heterossexuais com um atendimento personalizado a essa categoria.

Considerando-se a literatura citada, conclui-se que, exceto a partir de comportamentos estereotipados, não há como identificar a não heterossexualidade, senão a partir de uma abordagem franca e assertiva sobre o tema, visando uma atenção à saúde que atenda às reais necessidades e vulnerabilidades dos diferentes sujeitos. Assim, a abordagem não é só um dos elementos a serem valorizados e aprendidos pelos profissionais de saúde para uma atenção de qualidade mas, também, um instrumento de ajuda na identificação da diversidade sexual.

Discutindo a **abordagem**, como o segundo elemento essencial na formação de recursos humanos, Taquette et al. (2005) orientam que a empatia e a busca da maior neutralidade possível na entrevista viabilizam as falas sobre questões sexuais. Com esta abordagem, espera-se auxiliá-los na busca de seus próprios desejos e na proteção em relação aos riscos inerentes às suas práticas sexuais.

Figueiró (2007) propõe quatro abordagens sobre educação sexual: médica, pedagógica, emancipatória e religiosa. Para o propósito deste texto, trataremos apenas da primeira, tentando mostrar a sua relação com a perspectiva emancipatória. Segundo a autora, a Educação Sexual, segundo a perspectiva médica, dá

[...] ênfase na ação terapêutica para tratamentos de desajustes sexuais, ansiedades ou angústias relativas à sexualidade. Nesta perspectiva, é valorizado o fornecimento de informações no contexto da relação terapêutica, ou de programas preventivos de saúde pública, para assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade. (FIGUEIRÓ, 2007, p.66)

Se este trabalho for complementado com a perspectiva emancipatória, seu alcance social pode ser, sem dúvida, maior, uma vez que uma das características essenciais desta é o compromisso com a transformação social, possibilitando questionamentos que envolvem a relação de poder, favorecendo a aceitação das diferenças, o respeito pela minoria e o combate a toda situação de opressão e de violência sexuais.

A abordagem do profissional de saúde deve considerar todos os aspectos do ser humano, quais sejam: biológico, político, social e religioso. Isto possibilita o acolhimento das pessoas com suas vivências, ajudando-as a enfrentar situações de conflito relacionadas à orientação sexual e à discriminação. Na prática, observa-se que o aspecto religioso emerge com muita força nas falas das pessoas fragilizadas pela doença, o que revela a necessidade de se valorizar, também, a assistência espiritual. Embora as instituições religiosas coloquem limites para a participação de pessoas que vivenciam diferentes orientações sexuais, especialmente os homossexuais, acredita-se que a espiritualidade pode ser estimulada, considerando-se que o indivíduo mantém sua crença internalizada, favorecendo uma aproximação individual com Deus.

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2006), ao se referir às DST, propõe um modelo de abordagem que pode ser aplicado, também, à questão da orientação sexual. Afirma que é necessário estabelecer uma relação de confiança entre o profissional de saúde e o indivíduo para garantir a qualidade do processo de aconselhamento, assim como, a adesão ao tratamento e ao serviço. Para tanto, deve-se assegurar um ambiente de privacidade para a consulta, tempo e disponibilidade interna do profissional para o diálogo, garantindo-se a confidencialidade das informações para o cliente.

O terceiro elemento trata da **identificação e atendimento das demandas de saúde** biológica e mental decorrentes de uma orientação não heterossexual. Observa-se alguma dificuldade dos serviços/profissionais de saúde na identificação de variáveis relacionadas à sexualidade e ao comportamento sexual da população, com maior evidência entre a população homo e bissexual.

Gondim e Kerr-Pontes (2000), num estudo transversal com 400 homens com prática homo/bissexual, encontraram 47% dos entrevistados envolvidos com relações sexuais desprotegidas. Os autores salientam algumas variáveis envolvidas com a situação de risco, tais como: falta de informação sobre a transmissão do HIV/aids; relação sexual com parceiros 'conhecidos'; excitação com relação sexual desprotegida; atitudes negativas em relação ao sexo seguro; não conhecer alguém com aids e a não participação em organizações homossexuais. Isto evidencia a necessidade dos serviços de saúde implementarem ações específicas para o atendimento dessa demanda.

Ainda, alguns indivíduos não heterossexuais apresentam dúvidas relacionadas às formas de transmissão do HIV. Funari (2003) pondera que, embora existam evidências suficientes para se afirmar que o HIV pode ser transmitido pela relação sexual oral, a percepção desse risco por homens que fazem sexo com

homens ainda é ambígua, e relaciona-se, de forma paradoxal, com mudanças de atitude. Propõe que novos modelos de percepção de risco devem ser desenvolvidos em diversas áreas do conhecimento para se alcançar compreensão aprofundada desse fenômeno.

No estudo realizado por Taquette et al (2005), citado anteriormente, foi demonstrado associação significativa entre homossexualidade e prostituição, fato este que coloca o grupo em risco para DST/aids, gerando demanda para os serviços de saúde, tanto na área preventiva, quanto na área assistencial.

Deve-se considerar que os homens que fazem sexo com homens (HSH) também apresentam demanda de atendimentos especializados, inclusive em saúde mental. Gonzales et al. (2004) ponderam sobre a necessidade de um preparo dos profissionais da atenção primária em saúde para o atendimento de adolescentes que apresentam dificuldades no desenvolvimento da identidade sexual. Estes adolescentes apresentam diversos problemas, como demonstrado em estudo realizado pelos autores com 50 adolescentes, de ambos os sexos, que se identificaram como homossexuais ou lésbicas, ou apresentaram comportamentos homossexuais, ou foram rotulados como homossexuais em suas famílias ou na escola e que foram atendidos em uma Unidade de Saúde chilena, no período de janeiro de 1988 e junho de 2004. Apenas 21,1% deste grupo não apresentavam patologia em saúde mental. Os demais apresentavam transtornos adaptativos (39,5%), traços de desenvolvimento anormal da personalidade (13,2%), transtornos depressivos (7,9%), transtornos comportamentais (7,9%) e outros transtornos em percentagens menores.

Alguns estudos apontam a homossexualidade como um fator de risco para o suicídio. Em revisão de literatura sobre o risco de suicídio entre adolescentes de Porto Rico, McQuilan e Rodríguez (2000a) salientam que esses jovens estão expostos a diversos fatores de risco, destacando a homossexualidade. Esse risco é

maior entre os indivíduos do sexo masculino e aumenta com a idade, a disfunção na família e o abuso de substâncias. Ampliando esse estudo para adolescentes dos Estados Unidos, esses autores também destacaram a homossexualidade como fator de risco para o suicídio, justificado pela hostilidade que, frequentemente, é experienciada por essas pessoas. (McQUILAN; RODRÍGUEZ, 2000b).

O profissional de saúde deve estar preparado para o atendimento de mulheres que praticam relação sexual com mulheres. Pinto (2004) demonstra essa demanda por meio de estudo realizado com 145 mulheres com esse perfil sexual, destacando que 23,4% delas tiveram relações heterossexuais no último ano, com freqüência relativamente baixa do uso de preservativos. Nas relações sexuais com mulheres, apenas 54,5% trocavam o preservativo quando compartilhavam acessórios sexuais e 38% referiram DST prévia (trichomonas, vaginose bacteriana, fungos, clamídia, hepatites B e C, HPV, HIV). O autor reforça a necessidade de profissionais de saúde corretamente informados e sensíveis para o cuidado da saúde das mulheres que fazem sexo com mulheres.

A **intersectorialidade**, colocada como outro aspecto relevante na formação de recursos humanos em saúde, deve ser destacada em função da demanda por serviços interligados ao setor saúde. Áreas como Educação e Justiça devem atuar juntamente com a área da Saúde no atendimento à demanda decorrente da orientação sexual. Apesar da situação de discriminação e marginalização colocadas pela sociedade, os homossexuais brasileiros têm lutado pelo reconhecimento de seus direitos civis, sociais e políticos, com destaque ao enfrentamento de problemas de saúde pública como a epidemia de HIV/aids e o combate à violência urbana. Nesse contexto, tem surgido importante parceria entre grupos GLTB e órgãos de Saúde e de segurança pública municipais, estaduais e federais (BRASIL, 2004).

No que se refere à assistência à saúde, os profissionais devem estar atentos à homossexualidade como forma de orientação sexual e não como doença. Conforme já citado anteriormente, a homossexualidade foi excluída da relação de doenças do CID.

Observa-se, entretanto, falta de preparo de alguns profissionais para situações específicas, como, por exemplo, a cirurgia para troca de sexo. Montoya Montoya (2006) analisa a questão do poder médico para a tomada de decisão em relação à terapia reparadora de mudança de orientação homossexual. Deve-se lembrar que o indivíduo tem respaldo legal para esse tipo de cirurgia, inclusive com direito a seguimento prévio por equipe multiprofissional, colocando-o a par de todo o procedimento em seus aspectos técnicos e orientação psicológica.

A questão da violência contra homossexuais deve ser tratada também de forma interdisciplinar, envolvendo as várias organizações governamentais e não-governamentais.

A mídia tem publicado, frequentemente, a questão da violência, também incluída a violência sexual contra homossexuais em todo o Brasil e no mundo. Acrescenta-se, ainda, que esta violência pode ocorrer entre os próprios homossexuais.

Nunan (2004) destaca a violência doméstica, presente entre casais masculinos e femininos, desmistificando que a agressão não é sempre cometida por um homem contra uma mulher. Estudo sobre a violência realizado por Carrara, Ramos e Caetano (2002, apud BRASIL, 2004) no Rio de Janeiro com homossexuais (gays, lésbicas, travestis e transexuais) mostrou que as mulheres são mais vitimadas na esfera doméstica, apontando que elas são duplamente alvo de atitudes de violência e discriminação: por serem mulheres e por serem lésbicas.

Isto demonstra a necessidade de serviços especializados para o atendimento a essa demanda. Além do trauma físico, que muitas vezes leva o indivíduo a uma internação hospitalar, associam-se os problemas psicológicos, sociais e legais dessa

agressão. Impossível não pensar este atendimento como interdisciplinar e intersetorial para esses casos.

Observa-se, entretanto, que a violência letal é o aspecto mais trágico da violência contra homossexuais. Centenas de gays, lésbicas e travestis são assassinados por ano no Brasil. O Ministério da Saúde adverte, ainda, para outras formas de violência envolvendo familiares, vizinhos, colegas de trabalho ou de instituições públicas como a escola, as Forças Armadas, a Justiça ou a política. Relaciona, ainda, as formas mais comuns de violência, englobando a humilhação, a ofensa e a extorsão. (BRASIL, 2004).

Outro aspecto que ilustra a necessidade de demanda de atendimento interdisciplinar pelos não heterossexuais é o reconhecimento social e jurídico do casal homossexual. Arán e Corrêa (2004) utilizam conceitos da Psicanálise, da Antropologia e do Direito, para definir fronteiras entre sexualidades normais e desviantes. Colocam a tríade heterossexualidade-casamento-filiação como única referência possível para pensar a cultura ou a sociedade, sendo o reconhecimento civil da união homossexual considerada transgressão de limites. O profissional de saúde pode se deparar com situações de atendimento a casais homossexuais, assim como de seus filhos, com os mesmos problemas da população em geral, mas que, muitas vezes, não são identificados e sanados.

Além da demanda por serviços assistenciais e de promoção à saúde da população não heterossexual, observa-se, ainda, pequeno número de pesquisas relacionadas a essa população. Rothblum (1994) destaca, especificamente, o pequeno número de pesquisas sobre a saúde mental de lésbicas e gays. Cita os vários estudos sobre mulheres e depressão, mas nenhum tem focado lésbicas e depressão.

O Ministério da Saúde (2004), por meio do Programa “Brasil sem homofobia”, menciona algumas demandas de atenção ao não heterossexual que devem ser consideradas na formação dos profissionais de saúde. São elas: a) atenção especial à saúde da

mulher lésbica em todas as fases da vida; b) atenção a homossexuais vítimas de violência, incluindo a violência sexual; c) atenção à saúde dos homossexuais privados de liberdade; d) promoção da saúde por meio de ações educativas voltadas a população GLTB; e) estabelecimento de parceria e participação de usuários GLTB e do movimento organizado na definição de políticas de saúde específicas para essa população; f) discussão com vista na atualização dos protocolos relacionados às cirurgias de adequação sexual; g) atenção à saúde mental da população.

O projeto também apóia a implementação de condições para a produção e o acesso ao conhecimento científico sobre saúde e sobre outros aspectos da população GLTB, por meio de: desenvolvimento de estratégias para a elaboração e execução de estudos que permitam obter indicadores das condições sociais e de saúde da população GLTB; implementação de Centros de Informação (observatórios) que possam gerenciar estudos de saúde sobre e para a população GLTB com capacidade de processamento, análise e divulgação de informações desta natureza.

Nossa experiência no ensino de enfermagem

Algumas situações vivenciadas pelas docentes da área de Doenças Transmissíveis, durante atividades práticas do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), apontavam para atitudes discriminatórias, incluindo alunos e profissionais de vários cursos da área da saúde. Isto levou à seguinte reflexão: o que estamos fazendo para preparar os estudantes para o atendimento ao indivíduo não heterossexual? Quanto a nós, profissionais, que tipo de atenção à saúde estamos prestando ao indivíduo não heterossexual? Será que vencemos o preconceito em relação a esses grupos, reflexo da sociedade que estamos inseridas?

A participação de docentes do curso de enfermagem, como representantes da UEL na Comissão Municipal de prevenção e controle de DST/aids, possibilitou o contato com membros de Organizações da Sociedade Civil (OSC). Surgiu, então, a proposta de atuação junto à Adé-Fidan (homem de fino trato), uma OSC que desenvolvia atividades para a profissionalização de travestis, assim como, para a prevenção, junto a esse grupo e a garotos de programa.

O nosso objetivo era desenvolver atividades extramuros com população de transgêneros, inserindo os alunos em atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças, especialmente relacionadas às DST/aids. Até então, o contato dos docentes e discentes com esse público ocorria apenas em nível hospitalar, o que gerava inquietação, pois se percebia a necessidade de melhor preparo para atender esses indivíduos, inclusive dos docentes. A boa receptividade da proposta junto aos membros da Adé-Fidan reforçou a parceria entre o curso de Graduação em Enfermagem da UEL e a OSC.

A Adé Fidan, OSC reconhecida como de utilidade pública municipal pela Lei nº 8.828 de 26 de Junho de 2002 e de utilidade pública estadual pela Lei nº 14.383 de 12 de maio de 2004, surgiu decorrente do ativismo de um grupo de travestis londrinenses, incentivados pela travesti Saara Santana, que cedeu sua residência para abrigar os que adoeciam e não possuíam mais o vínculo familiar. Assim, a partir do falecimento dessa travesti, ocorrido em 12 de outubro de 2001, o grupo mobilizou-se para defender o espaço conquistado, mantendo uma sede e uma Casa de Vivência para o desenvolvimento de suas atividades (ADÉ-FIDAN, 200_). Nesse ano, o Brasil contava com doze associações não-governamentais específicas, que propiciavam o desenvolvimento de ações no campo da promoção à saúde e à prevenção das DST/aids, além da ampliação de sua atuação com atividades voltadas para garantia de renda alternativa (com cursos

de corte e costura, artesanato, nutrição e informática) e acesso ao ensino regular. (BRASIL, 2002).

A Adé Fidan, seguindo essa tendência nacional, propôs, como objetivos: promover a melhoria da qualidade de vida e estimular o exercício da cidadania entre a população de travestis, gays e garotos de programa no município de Londrina, profissionalizando-os e dando, como alternativa, outra opção de renda, que não só a prostituição. As atividades desenvolvidas pela OSC incluíam a capacitação de seus usuários para o exercício da cidadania, bem como, cursos profissionalizantes proporcionados pela própria instituição e em conjunto com parceiros voluntários e com profissionais adeptos à mesma. A instituição prestava serviços na área de assistência social e jurídica aos seus associados, na busca da promoção humana e da inserção no mercado de trabalho e/ou de alternativas de geração de renda. (ADÉ-FIDAN, 200_).

As ações do curso de enfermagem da UEL foram desenvolvidas durante três anos, incluindo atividades de educação em saúde na própria sede da OSC. O currículo do curso vinha passando por alterações e estava em fase de implantação do Currículo Integrado, proposta que utiliza a Pedagogia da Problematização como principal recurso de ensino e articula, de forma dinâmica, ciclo básico e clínico, ensino, serviço e comunidade, prática e teoria, por meio da integração dos conteúdos. O papel do professor é o de orientador do processo, mediante a promoção da aprendizagem significativa e a estimulação do raciocínio do aluno. O papel do aluno é o de sujeito ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento. (UEL, 1999b).

Inicialmente, alunos e docentes permaneciam diariamente na OSC visando o atendimento de necessidades imediatas e, semanalmente, realizando atividades educativas.

O estágio diário era realizado no período matutino, permanecendo um docente e quatro alunos na Casa de Vivência Saara Santana, com visita à Escola Oficina. A Casa de Vivência,

na época, dava apoio a alguns indivíduos com aids, que permaneciam na casa 12 ou 24 horas por dia. As atividades desenvolvidas pelos alunos e docentes incluíam orientações individuais sobre: patologia, tratamento, infecções oportunistas, entre outras. Isto propiciava aos alunos e docentes partilhar a história de vida dos transgêneros, que relatavam suas relações afetivas, sociais e familiares, além de perceber as diferentes formas de expressão de sua sexualidade. A partir desta percepção, apresentavam relatos das experiências vividas na infância, principalmente no ambiente escolar, quando já se ressentiam dos efeitos da discriminação. Nesses encontros, as travestis sentiam-se com liberdade para relatar suas experiências amorosas, que variavam entre momentos prazerosos e até situações de violência física e psíquica. Essas histórias faziam emergir, nos alunos e profissionais, a consciência da vida real de uma travesti.

O desejo de mudar o corpo, de forma semelhante ao das mulheres, motivava essas pessoas a buscarem procedimentos invasivos e não seguros, como é o caso das injeções de silicone, cujos resultados eram mostrados pessoalmente aos alunos. Ainda, a barganha com alguns clientes levava muitas travestis a manter relações sexuais sem a devida proteção, expondo-as ao risco de uma série de doenças. Assim sendo, os estagiários aproveitavam para discutir e trabalhar com elas a respeito das doenças.

O contato precoce com o álcool e/ou outras drogas ilícitas, relatado por algumas travestis, fez-nos refletir sobre a condição de vida desses grupos, que os expõe ao risco de adquirir algumas doenças.

Diante desta situação, foi implantada a escola oficina, com o objetivo de profissionalizar esses indivíduos em algumas atividades que possibilitassem a sua inserção social, melhorando a sua condição de vida. Assim, essa escola oferecia cursos de cabeleireiro, maquiagem, manicure, culinária, trabalhos manuais e outros.

Cada grupo de alunos permanecia dois a três dias na OSC, onde também preparava ação educativa para ser realizada às terças-feiras à tarde, período em que se reunia um grupo de 10 a 15 travestis.

Num primeiro momento, os alunos da enfermagem realizavam oficinas sobre os mais diversos temas solicitados pelas mesmas e, em seguida, as travestis participavam de dinâmicas de grupo com um psicólogo que também as treinava para uma peça teatral, na tentativa de melhorar a sua auto-estima e promover a discussão sobre temas relacionados à cidadania e à inserção social. Essa peça, intitulada “Eu quero viver de dia” foi apresentada em várias partes do país; relata a história de vida das travestis, provocando reflexões sobre os direitos e deveres dessas cidadãs.

O ativismo da OSC Adé-Fidan favoreceu a aprovação da Lei Municipal nº 8.812 de 13 de junho de 2002, que estabelece penalidade a estabelecimentos no município de Londrina, que discriminem pessoas em virtude de sua orientação sexual. Ainda, segundo relato, os órgãos de segurança pública têm tratado as travestis com mais respeito e menos violência.

Apesar das várias ações desenvolvidas, diariamente, junto a OSC, o período matutino era freqüentado por uma minoria de travestis, o que tornava o tempo excessivo para o programa proposto. Com a junção das duas casas (Saara Santana e Escola oficina), esse problema agravou-se e, após avaliação de docentes e alunos, fizemos opção por manter apenas as atividades das oficinas no período da tarde, uma vez na semana.

Essas oficinas eram, inicialmente, ministradas pelas travestis aos alunos e docentes na sede da OSC, abordando o tema “Diversidade Sexual”. Este foi o ponto-chave para a apropriação de conhecimentos sobre o modo de vida das travestis, suas dificuldades, incertezas, relações com a família, amigos, amores, dentre outros.

Posteriormente, oficinas eram ministradas por alunos e docentes, desenvolvendo temas selecionados previamente pelas mesmas: DST/aids, hepatite, tuberculose, higiene pessoal, medicamentos antiretrovirais, drogas lícitas e ilícitas, entre outros. Esse trabalho sensibilizava o aluno para o atendimento dessas pessoas, respeitando a sua orientação sexual e conscientizando-as de seus direitos como cidadãs. Por exemplo, o acolhimento nas Unidades Básicas de Saúde, Pronto Socorro e Unidade de Internamento tem sido relatado pelas travestis como ponto positivo resultante dessa aproximação anterior.

A convivência de alunos com as travestis durante esses anos permitiu a troca de experiências, a realização de educação em saúde e, principalmente, a superação de preconceitos frente às mesmas, conforme observação e anotações constantes das fichas de avaliação dos alunos.

As atividades desenvolvidas junto à OSC possibilitaram o contato com uma população vulnerável que, num primeiro momento, gerou grande impacto e, à medida que as experiências iam acontecendo, percebia-se um amadurecimento na relação aluno-docente-travesti, contribuindo para a superação do preconceito e da discriminação. O preconceito foi um tema que aflorou nos discursos dos estudantes, salientando que a experiência ajudou a quebrar as barreiras pessoais, aceitando e respeitando a orientação sexual do outro, e percebendo o papel que o enfermeiro pode desenvolver junto a essa população. A percepção dos alunos relacionada ao trabalho das travestis na OSC aponta a prevenção das DST/aids, a luta contra o preconceito da sociedade, o trabalho de conscientização sobre os direitos delas como cidadãs e a função social e política da Casa de Vivência.

O contato de alunos e docentes com as travestis da Adé-Fidan permitiu perceber que toda experiência nova é um processo dinâmico e complexo, que requer tempo para o indivíduo

internalizá-la, valorizá-la e mudar seu modo de ser frente a situações semelhantes.

Os alunos reportaram-se sobre o conhecimento de uma OSC e a participação nas atividades nela desenvolvidas como importante fator na sua formação profissional para uma assistência de qualidade. Referem que a experiência possibilitou aprender a lidar com o diferente e, aos poucos, iam perceber que se tratava de um grupo vulnerável a várias doenças transmissíveis, que necessitava de atenção especial dos profissionais de saúde. Continuando no discurso sobre o estágio, os estudantes falam de pontos positivos com as seguintes expressões: “foi legal”, “adorei”, “tomei consciência do que é saber e ser”. Comentam como ponto negativo: o tempo destinado para o estágio nessa OSC; uns manifestam que o tempo era muito longo e outros que era curto.

O planejamento do estágio procurou dar ênfase para a ação docente comprometida com o educando, a fim de que este cresça, individual e coletivamente, entendendo que o aluno deve desenvolver as diversas facetas do ser humano: cognição, afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. (LUCKESI, 1998).

Outro tema abordado pelos alunos foi o relacionamento com as travestis. Nessa parte, colocam, em relevo, os sentimentos de insegurança para lidar com o diferente e a percepção de aceitação pelas travestis, ponderando que o período propiciou reflexões que os fizeram mudar seu modo de ser.

O relacionamento com diferentes pessoas constitui-se em um evento diário do enfermeiro. Entretanto, quanto mais aberto ele estiver para as próprias emoções, mais hábil será na leitura dos sentimentos de outrem, considerando-se que a incapacidade de registrar os sentimentos alheios é uma trágica falha no que significa ser um ser humano. (GOLEMAN, 1995).

A experiência vivenciada em todos os momentos descritos possibilitou a adoção de novas condutas no relacionamento com as travestis. O programa do módulo relacionado às doenças

transmissíveis passou a enfatizar mais as questões éticas, especificamente as relacionadas ao sigilo, ao preconceito, à discriminação e ao respeito às diferentes formas da diversidade sexual. Durante as atividades práticas, que propiciavam maior aproximação do aluno com as travestis, implementamos algumas ações como: chamá-las pelo nome fantasia por elas assumido e inserir esta denominação no prontuário da paciente, ao lado do nome do registro civil. Cabe ressaltar que nem todas as travestis querem ser chamadas pelo nome fantasia, portanto, deve-se perguntar à mesma qual a melhor identificação a ser adotada. Uma queixa frequente das travestis refere-se ao atendimento no Pronto Socorro, dificultado pelo preconceito de muitos estudantes e profissionais da área da saúde. Esse preconceito foi amenizado pelo convívio dos acadêmicos de enfermagem com os acadêmicos de outras áreas da saúde, que procuravam trabalhar a questão da diversidade sexual, enfatizando as dificuldades de “ser travesti”. Segundo relato de algumas travestis, o atendimento nas Unidades Básicas de Saúde era consideravelmente melhor quando se deparavam com ex-alunos de enfermagem que haviam passado pela experiência descrita.

Considera-se a convivência dos professores e alunos com a população de travestis uma experiência enriquecedora, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional, assim como, para a melhoria da qualidade da assistência e da qualidade de vida das mesmas. Acredita-se que nossa experiência poderá se refletir em novas atitudes entre os profissionais, minimizando o preconceito e a discriminação no âmbito dos serviços de saúde e atenuando comportamentos homofóbicos ainda muito presentes em nossa sociedade.

Considerações finais

Desde a organização do Sistema Único de Saúde, discute-se a necessidade da formação de recursos humanos responsáveis pelas ações de saúde, com perfil crítico, autônomo, ético e capaz de resolver problemas e transformar a realidade. O município passou a ter maior responsabilidade sobre a saúde da população. Os chefes dos serviços e programas municipais devem trabalhar com uma visão de conjunto do sistema. Os modelos de atenção à saúde devem atender à demanda dos serviços, além de programar a oferta dos mesmos. O novo modelo assistencial, referenciado pelo conceito positivo de saúde, busca a interdisciplinaridade no campo do conhecimento e a intersetorialidade no campo de práticas. Nesse contexto, a diversidade sexual, especialmente a homossexualidade, deve ser analisada na perspectiva da promoção e proteção da saúde, visando a integralidade da assistência. A implantação do Programa “Brasil sem homofobia” veio ao encontro das necessidades desse grupo populacional enquanto proposta. Apesar de alguns avanços observados, há, ainda, muita dificuldade na sua implementação no âmbito municipal, não figurando nas ações dessa esfera governamental.

As atividades que contemplam a população de GLTB continuam na dependência de iniciativas individuais e projetos pontuais financiados pelo Programa “Brasil sem homofobia” ou pelo Ministério da Saúde, que privilegia ações de prevenção de DST/HIV/aids. As Organizações da Sociedade Civil também têm exercido papel fundamental no atendimento de GLTB, mas conta com pequena participação de profissionais da saúde.

Espera-se que a academia exerça papel fundamental na formação de recursos humanos em saúde, na própria capacitação e na sensibilização e promoção de mudanças de atitudes no atendimento à população GLTB, procurando garantir acesso igualitário pelo respeito à diferença da orientação sexual e pelo

entendimento e acolhimento das especificidades de saúde desta população, conforme proposto no Programa “Brasil sem homofobia”. Deve-se, ainda, estimular a realização de pesquisas relacionadas à saúde desse grupo, para que o atendimento das demandas tenha base científica e traga resolutividade.

A capacitação do pessoal da saúde, por meio dos Pólos de Educação Permanente, conforme proposta do Ministério da Saúde (2003), pode ser uma estratégia para o atendimento da demanda dos não heterossexuais, uma vez que utiliza a problematização do próprio processo de trabalho, com o objetivo de transformar as práticas profissionais visando a promoção e vigilância à saúde.

Referências

ADÉ FIDAN. **Uma lição de vida aquendando com as monas**: projeto Casa de Vivência Saara Santana. Brasil: Ministério da Saúde, PN DST/aids, [200-].

ARÁN, M; CORRÊA, M. V. Sexualidade e política na cultura contemporânea: o reconhecimento social e jurídico do casal homossexual. **Physis**, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p.329-41, 2004.

ASSOCIAÇÃO DE BISSEXUAIS, GAYS, LÉSBICAS E TRAVESTIS – ABGLT. **Homofobia**. Disponível em: <<http://www.abgl.org.br/port/homofobia.php>>. Acesso em: 30 maio 2007.

BRASIL. **Brasil sem homofobia**: Programa de Combate à Violência e à discriminação contra GLTB e de Promoção da cidadania homossexual. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

BRASIL. Lei N. 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de set. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de controle de doenças sexualmente transmissíveis**. Secretaria de Políticas de Saúde, Coordenação Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Caminhos para a mudança na formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde:** diretrizes da ação política para assegurar Educação Permanente no SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

_____. Secretaria de Políticas da Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids. **Guia de Prevenção das DST/Aids e Cidadania para Homossexuais/**Secretaria de Políticas de Saúde, Coordenação Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde. Divisão Nacional de Saúde Materno-Infantil. **Programa Saúde do Adolescente:** bases programáticas. Brasília: Ministério da Saúde, 1989.

BUENO, S. M. V. Pesquisa-ação com delegados de ensino sobre sexualidade, DST, aids e drogas: um projeto pioneiro no interior do Estado de São Paulo. **J. Brás. Doenças Sex Trans.** Niterói-RJ; v.9, n.3, p.16-28, 1997.

CHIDIAC, M. T. V; OLTRAMAR, L. C. Ser e estar drag queen: um estudo sobre a configuração da identidade queer. **Estudos de psicologia**, Natal, v.9, n.3, p.471-8, 2004.

COSTA, L. M; MELLO FILHO, J. Assistência psicológica ao paciente com aids. **Inform. Psiq.**, São Paulo, v.6, n.2, p.41-6, 1987.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Diversidade sexual: subsídios para a compreensão e mudança de atitude. In: _____. (Org.) **Homossexualidade e educação sexual:** construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007. p.11-68.

FREIRE, P. É preciso superar o momento em que a aids é a inimiga da vida. **Boletim da ABIA**, Rio de Janeiro, n.20, p.8-10, jul./ago. 1993.

FUNARI, S. L. Sexo oral e HIV entre homens que fazem sexo com homens. **Cad. Saúde Pública**, São Paulo, v.19, n.6, p. 1841-4, nov.-dez. 2003.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva; 1995.

GONDIÑ, R. C; KERR-PONTES, L. R. S. Homo/bissexualidade masculina: um estudo sobre práticas sexuais desprotegidas em Fortaleza. **Rev. Bras. Epidemiol**, v.3, n.1/3, p.38-49, abr./dez. 2000.

GONZALES, E; MARTINEZ, V; LEYTON, C; BARDI, A. Orientación sexual: um desafio actual para la atención de adolescentes. **Rev. Soc. Chil. Obstet. Ginecol. Infant. Adolesc**, v.11, n.3, p.69-78, 2004.

LACERDA, M; PEREIRA C; CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicol. Reflex.crit**, v.15, n.1, p.165-78, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escola**: estudos e proposições. 8.ed. São Paulo: Cortez; 1998.

McQUILLAN, C. T; RODRIGUEZ, J. Suicide, adolescents and Puerto Rico. **Bol. Asoc. Méd. P.R**, Puerto Rico; v.92, n.1/3, p.22-9, jan./mar.2000(a).

_____. Adolescent suicid: a review of the literature. **Bol. Asoc. Méd. P.R**, Puerto Rico; v.92, n.1/3, p.30-8, jan./mar.2000(b).

MONTOYA MONTOYA; G. J. Aproximación bioética a las terapias reparativas: tratamiento para el cambio de la orientación homosexual. **Acta Bioeth**, Santiago-Chile; v.12, n.2, p.199-210, 2006.

MOTT, L. Os homossexuais: as vítimas principais da violência. In: Velho G; Alvito M. (Org.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p.99-146.

MOURA, L; JACQUEMIN, A. Aspectos psicossociais da síndrome da imunodeficiência adquirida. **Rev. Saúde Públ.**; São Paulo, v.25, n.2, p.159-62, abr. 1991.

NUNAN, A. Violência doméstica entre casais homossexuais: o segundo armário? **Psico** Porto Alegre, v.35, n.1, p.69-78, jan./jun. 2004.

PAIVA, V. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: PARKER R; BARBOSA, R. (Org.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996. p. 213-34.

PINTO, V. M. **Aspectos epidemiológicos das doenças sexualmente transmissíveis em mulheres que fazem sexo com mulheres**. 2004. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública . Universidade de São Paulo, São Paulo.

POORMAN, S. G. Respostas sexuais e transtornos sexuais. In: STUART, G. W; LARAIA, M. T. **Enfermagem psiquiátrica**: princípios e prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p.581-604.

PROGRAMA CONJUNTO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE HIV/AIDS (UNAIDS). Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/imprensa>>. Acesso em 30 maio 2007.

ROTHBLUM, E. D. "I only read about myself on bathroom walls": the need for research on the mental health of lesbians and gay men. **J Consult Clin Psychol**, México; v.62, n.2, p.213-20, Apr. 1994.

TAQUETTE, S.R; VILHENA, M.M; SANTOS, U.P.P; BARROS, M.M.V. Relatos de experiência homossexual em adolescentes masculinos. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, abr./jun. 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colegiado do Curso de Enfermagem. **Currículo Integrado de Enfermagem**: ano 2000. Londrina, 1999b.

WAGNER, G. Sexologia para estudantes de medicina. **EntreNous**, Canadá, n.18, p.6, ago. 1991.

INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM INCIDENTE

Letícia Figueiró Anami¹
Mary Neide Damico Figueiró²

Não tenho que esconder meus temores.
Mas o que não posso permitir é que meu medo me imobilize.
Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta.
Daí a necessidade de comandar meu medo,
de ‘educar’ meu medo, de que nasce finalmente minha coragem.

Paulo Freire (2000)

Introdução

As questões da sexualidade, na cultura ocidental, por muito tempo, foram motivo de vergonha e de silêncio, e as posturas repressoras por parte da sociedade como um todo, diante de comportamentos e conceitos relacionados à sexualidade, contribuíram, decisivamente, para atrasar o processo de Educação Sexual nas escolas. No Brasil, a Educação Sexual começou a ser apontada como necessária, entre o período de 1920 e 1930,

¹ Psicóloga, formada pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em Psicologia Aplicada à Educação, pela UEL. Membro integrante do Círculo de Pesquisas em Educação Sexual e Sexualidade (CiPESS). Trabalha em uma escola de Educação Infantil, sendo responsável pela formação continuada e assessoria às professoras, no tema da Educação Sexual.

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

quando alguns educadores e médicos iniciaram a defesa da mesma nas escolas, preocupados em melhorar a saúde, especificamente, da mulher. Segundo Bruschini e Barroso (1986), nestes trabalhos, o objetivo era evitar atitudes femininas consideradas imorais para a época e garantir a reprodução saudável.

Uma das grandes responsáveis pela tardia introdução da Educação Sexual nas escolas foi a Igreja católica, que até a década de 60 era bastante representativa no quadro educacional. Da mesma forma, também atuaram como fortes empecilhos para a introdução deste ensino, um conjunto de decisões políticas adotadas, na época, e alguns fatos perturbadores acontecidos em escolas que tomavam a iniciativa de ensinar sobre sexualidade, durante as décadas de 60 e 70, então marcadas pela repressão militar. (FIGUEIRÓ, 2001a; GUIMARÃES, 1995; ROSEMBERG, 1985).

Assim sendo, um número significativo de retrocessos marcou as tentativas de implantação da Educação Sexual nas escolas brasileiras, apesar de haver ocorrido alguns avanços. Este estudo vai deter-se apenas em fatos que se constituíram como uma barreira para essa implantação. A partir da retomada destes e da narração de um incidente recente, ocorrido numa escola municipal da cidade de Londrina (PR), pretendemos refletir sobre a interação família-escola no processo de Educação Sexual.

Partimos do pressuposto de que a sexualidade é, sobretudo, uma construção sócio-cultural e, portanto, não estática, mas sim, histórica e mutável. Acreditamos que em todo processo de interação professor-alunos, alunos-alunos, e escola-família, por exemplo, dá-se a construção, a manutenção ou a resignificação dos valores morais, das normas sexuais e de todos os significados relacionados às questões da sexualidade. Como teóricos adeptos da visão sócio-cultural da sexualidade, podemos citar: Foucault (1985; 1988), Nunes (1996; 2003), Melo (2004), Mott (1998) e Parker (1991), entre outros.

São estas as questões norteadoras da reflexão que permeiam este texto: Quando uma escola decide ensinar sobre sexualidade, qual e como deve ser o envolvimento dos pais? O que devem, efetivamente, fazer os professores e a equipe pedagógica da escola quando decidem abordar o assunto? Como isto se deu em algumas experiências pioneiras realizadas em escolas de nosso país? A existência, nos dias atuais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000), os quais dão o respaldo legal para o ensino da sexualidade nas escolas, desobrigam-nas de envolver a família ou de informá-la a respeito da realização da Educação Sexual? E, finalmente: O que se pode fazer a fim de assegurar uma interação família-escola com margem de segurança satisfatória, no sentido de evitar transtornos?

Começaremos nosso trabalho delineando os incidentes históricos, nas escolas brasileiras, de que se tem registro. Não se trata de fazer um apanhado geral da história como um todo, mas apenas de pontuar alguns fatos que exerceram repressão. Em um segundo momento, descreveremos um incidente acontecido em 2004, na cidade de Londrina. Abordaremos as idéias dos principais estudiosos da Educação Sexual sobre como deve ser a interação família-escola, e como esta foi realizada, em algumas experiências pioneiras no Brasil, para, posteriormente, fazermos uma análise final, buscando elementos que embasem uma interação mais humanizadora.

Alguns incidentes na história da Educação Sexual no Brasil

O primeiro incidente de que se tem conhecimento aconteceu em 1954, justamente quando da realização do primeiro trabalho formal em Educação Sexual registrado no Brasil. O professor Stawiarski inseriu este tema no currículo do Colégio Batista, do Rio de Janeiro, desde 1930. O objetivo inicial de suas aulas era

abordar o papel da mulher na reprodução; a partir de 1935, o comportamento sexual masculino também passou a ser incluído. Apesar de seus esforços, “[...] o Professor Stawiarski foi acusado de comportamento imoral durante as aulas, e após ação movida contra ele, na Justiça do Trabalho, pelo Colégio Batista, foi considerado culpado e demitido do cargo que ocupava, sem indenização, por volta de 1954”. (JORNAL DO BRASIL, 9/11/72, apud BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p. 20).

Embora a década de 60 tenha sido um período relativamente favorável à implantação da Educação Sexual no país, e algumas experiências importantes tenham acontecido, Barroso e Bruschini (1982) descrevem duas situações que ilustram a resistência e a postura reprovadora por parte da sociedade com relação a este tipo de trabalho. No ano de 1963, um colégio mineiro passou a trabalhar as questões da sexualidade para alunos de 4º ano ginásial (o que corresponde, hoje, a 8ª série do Ensino Fundamental), mas a reação contrária dos pais fez com que o ensino fosse encerrado em 1966. Outra experiência que sofreu represália foi a do Colégio André Maurois, do Rio de Janeiro que, em 1968, a pedido dos alunos, introduziu o tema para eles a partir dos onze ou doze anos de idade. As aulas abordaram as questões biológicas e, posteriormente, houve uma evolução no sentido de discutir os problemas dos jovens. “Criou-se um clima de grande liberdade na escola ao qual, porém, seguiu-se uma crise que acabou resultando na exoneração da diretora, na suspensão de professores e na expulsão de alunos.” (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p. 20). De acordo com Rosemberg (1985), foi o governador Chagas Freitas quem exonerou a diretora.

Na década de 70, as dificuldades relacionadas com a Educação Sexual persistiram, pois algumas ações legais foram movidas contra pessoas que buscavam trabalhar o tema e, segundo Rosemberg (1985), esta situação comprova que a administração escolar (civil e laica) compactuava com as ideias

moralistas e autoritárias e que sua atuação era repressora. Uma experiência bastante representativa destes fatos foi o da professora demitida em 1972 por estar trabalhando com o livro “O caneco de prata”, de autoria de João Carlos Marinho. Um ex-militar, pai de uma das alunas de um colégio particular de São Paulo, não gostou do conteúdo do livro e exigiu que a escola interrompesse o trabalho, ameaçando “tomar providências”. Como a escola entendia que seria ineficaz a interrupção abrupta das atividades, resolveu continuar com o trabalho de forma reduzida, passando para somente uma aula a respeito do livro. Um mês depois, a polícia foi ao colégio buscar a professora responsável para ser interrogada e a escola passou a ser vigiada e investigada em suas atividades. Naquele mesmo ano, a escola demitiu a professora e a vigilância em torno da escola somente cessou quando a diretora foi a Brasília conversar com o ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Juntamente com ela, tiveram que comparecer, ao Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), a professora e o autor do livro. A professora foi interrogada durante todo ano de 1973, sem direito a advogado e, em 1974, depois de já ter passado por todo este constrangimento, foi acusada pela Secretaria de Educação por mau cumprimento dos deveres. Considerada culpada, foi suspensa por 15 dias, o que foi publicado no Diário Oficial de 25/10/1975. (ROSEMBERG, 1985).

Além de incidentes propriamente ditos, alguns acontecimentos históricos da época denunciavam que a repressão e a rejeição às propostas de Educação Sexual não se limitavam ao ambiente escolar, mas se faziam presentes, também, no meio político. Alguns fatos ilustram tal repressão:

- Em 1968, a proposta do projeto da deputada Júlia Steimbruck (PMDB-RJ), que indicava a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares de 1º e 2º grau, obteve apoio de parlamentares, educadores e intelectuais, porém sofreu várias críticas e foi rejeitada. Um dos críticos do projeto foi o

Conselheiro Almirante Benjamin Sodré que afirmou, no relatório da Comissão Nacional de Moral e Civismo, ser contra a introdução da Educação Sexual nas escolas já que “a inocência é a melhor defesa para a pureza e a castidade. (WEREBE, 1978, p. 21)

- Em 1976 a conselheira Edília Coelho Garcia representou o Brasil no Primeiro Seminário Latino-americano de Educação Sexual e afirmou que “Realmente no Brasil, somos contrários às chamadas aulas de educação sexual [...]” (ROSEMBERG, 1985, p.15). Ela justificou a reprovação dizendo que Educação Sexual não era prioridade nas escolas brasileiras e este argumento embasou as justificativas, por vários anos, de muitos educadores para escaparem do envolvimento com este tipo de trabalho.

A despeito da abertura ocorrida nos anos 80 e, principalmente, na década de 90, alguns episódios repressores ainda aconteceram. Em outubro de 1992, na cidade de Londrina, norte do Paraná, o professor de Ciências, de uma escola estadual, Silvio Sidnei Benini, que trabalhava Educação Sexual com alunos de 5ª a 8ª série, foi acusado de aliciamento sexual por seis pais adeptos da religião Testemunhas de Jeová. “Tendo recebido até ameaça de morte, foi afastado da escola, e designado para uma outra. O fato foi noticiado na Folha de Londrina, no Jornal de Londrina e no Jornal Nacional, veiculado pela Rede Globo” (FIGUEIRÓ, 1998, p.98). Na época, vários professores participantes de um curso de Atualização em Sexualidade Humana e Prevenção em DST e AIDS, que havia sido proposto pela Secretaria de Saúde da cidade, redigiram um manifesto de apoio ao professor e o entregaram ao Núcleo Regional de Ensino (NRE), que nada fez. O Coordenador da Comissão Regional de Prevenção da AIDS, Dr. José Luiz Baldy, aproveitou o encerramento do curso para “[...] criticar a recusa do Chefe do NRE, Hiroki Oba, em discutir a

questão com técnicos para o seu aprofundamento e direcionamento.” (JORNAL DE LONDRINA, 1992, apud FIGUEIRÓ, 1998, p.99).

Um incidente na escola em pleno início do séc. XXI

É muito estimulante cotejar essa longa história
com cada história individual.
[...] E cada pedaço de vida conta – seja
para confirmar, negar ou transformar as teorias.
Naumi de Vasconcelos (1994)

Na cidade de Londrina³ (PR), em outubro de 2004, a professora Marta⁴, de 37 anos, formada em Letras, que trabalhava Educação Sexual com alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal, foi acusada de “estar ensinando atitudes pornográficas” em sala de aula, por dois radialistas de uma emissora de rádio da mesma cidade.

Em entrevista às autoras deste artigo, a educadora Marta relatou que havia ensinado sobre aparelho reprodutor, relação sexual e métodos contraceptivos, como já havia feito em anos anteriores. Terminadas as aulas, alguns alunos solicitaram material didático para levar para casa. A professora percebeu a importância de complementar o estudo efetuado em sala, pois, segundo ela, nem sempre é possível sanar todas as dúvidas e,

³ Para compreender a dimensão da cidade de Londrina, é importante considerar que sua população é aproximadamente de 450.000 habitantes e que sua Rede Municipal de Ensino abarca 72 escolas, enquanto que a Estadual, 126. “[...] é a terceira cidade mais importante da região sul, em termos demográficos e sócio-econômicos, aquém de Porto Alegre e Curitiba, e se constitui em um centro polarizador do Norte do Paraná, [...]” (CUNHA, 1996, apud FIGUEIRÓ, 1998, p.91).

⁴ Marta é nome fictício, pois a professora preferiu não se identificar. Da mesma forma, foi solicitado que o nome da escola não constasse no texto.

sobretudo, “cada aluno tem seu processo de construção de conceito.”

Depois de ter avaliado como positivo o material disponível na escola e de ter conversado com o supervisor, Marta decidiu emprestar para os educandos que estivessem interessados, os livros da Coleção Sexo e Sexualidade, escritos pela psicóloga Cida Lopes [2000a?]. Segundo a professora, todos os alunos mostraram interesse em ler os livros e foi necessário fazer um sistema de rodízio, para o empréstimo.

Uma das alunas, de 11 anos e 10 meses, filha de pais que freqüentam uma igreja pentecostal, não devolveu o livro na data certa e, embora a professora pedisse para que o trouxesse na aula seguinte, a entrega não foi efetuada. A professora telefonou para a mãe na intenção de compreender o que estava ocorrendo e esta lhe disse que havia tomado o livro, pois acreditava que sua filha era muito nova para ter contato com aquele material, uma vez que “nem era formada” (sic) – o que quer dizer que a sua menarca não havia acontecido. Os pais não foram à escola, nem deixaram a filha devolver o livro, apesar de a mãe dizer que iria à escola conversar e de a professora ter se mostrado aberta e falado sobre a importância de uma conversa para esclarecer o assunto.

A diretora escreveu uma carta para os pais, pedindo a devolução do livro e os convidando para esclarecer o assunto, mas eles, novamente, não compareceram, preferindo levar o livro na emissora de rádio. Dois radialistas fizeram acusações contra a escola e a professora, em um de seus programas, durante vários dias seguidos.

A principal crítica surgiu devido a um desenho que mostra um casal nu, mantendo relação sexual; numa cama, o homem está deitado sobre a mulher e seu pênis ereto aparece ainda fora da vagina. A fisionomia do casal deixa transparecer a idéia de bem estar e de carinho entre eles; ao lado, há uma ilustração, um

recorte que mostra a penetração do pênis na vagina. Ilustração semelhante pode ser encontrada em vários livros, de boa qualidade, destinados à criança, como por exemplo, Candia et al (1996), De Onde [1995?] e Suplicy (1990). Por esta razão, o livro de Lopes [2000b?], centro de toda polêmica, pode ser considerado um material de uso didático confiável.

Com a anuência da Secretaria Municipal de Educação (SME), a diretora fez esclarecimentos numa entrevista com um dos radialistas, mas depois de sua fala, seus argumentos foram por ele ridicularizados. Os dois radialistas fizeram muito sensacionalismo em torno do ocorrido, abusando excessivamente de termos pejorativos e de baixo calão, os quais visavam denegrir a imagem da escola e da professora. Os programas eram abertos à opinião pública e contaram com a participação de várias pessoas, cujo parecer coadunava com o dos radialistas, piorando assim a situação.

Segundo a professora Marta, os radialistas afirmaram que a escola onde atuava era uma “escola de prostituição” (sic), que adotava “um currículo de pouca vergonha” (sic) e que aquele livro era “pior que revista pornográfica”. Afirmaram, ainda, que a menina havia dito que a professora fazia coisas “escabrosas” em sala de aula, acusaram a prefeitura de não saber sobre os trabalhos desenvolvidos nas escolas municipais e questionaram o trabalho dos vereadores com relação à fiscalização da educação na cidade.

Aproximadamente 15 dias após o ocorrido, como uma medida de apoio, a SME convidou alguns profissionais e entidades⁵

⁵ Entidades que tiveram seus representantes na reunião: Secretaria de Educação do Município, com cinco membros, entre eles, a Diretora de Ensino e a Assessora de Ciências (a Secretária de Educação, Carmen Lúcia Baccaro Sposti, não pode comparecer); Secretaria de Saúde do Município; Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS (ALIA); Programa Sentinela; Coordenadora da Comissão Municipal de Prevenção e Controle de DST/HIV/AIDS; Universidade Estadual de Londrina (no caso, a autora docente). Participaram, ainda, a professora Marta, a diretora e outros dois representantes da escola envolvida. (LONDRINA, 2004)

da cidade de Londrina, que estavam envolvidos com Educação Sexual, para uma reunião sobre o ensino da sexualidade na rede pública de Londrina.

Nesta reunião, ficou claro o apoio de todos os presentes à Escola envolvida e à professora. As gravações dos programas da rádio puderam ser ouvidas, o que provocou uma reação de indignação e repugnância em todos os presentes. Seguiram-se discussões sobre a condução do fato na escola junto aos demais alunos. Foi decidido que os presentes poderiam escrever textos destinados aos jornais da cidade procurando divulgar a importância da Educação Sexual. Ficou clara a necessidade de se pensar em estratégias para evitar este tipo de problema com os pais, pois situações como esta podem determinar retrocesso nas iniciativas de Educação Sexual nas escolas londrinenses.

De acordo com a visão de algumas pessoas que participaram da reunião, tudo levou a crer que a atitude dos radialistas foi um complô contra a administração municipal do PT na ocasião, que estava recandidatando-se e já havia vencido o primeiro turno da eleição. Apesar de toda tentativa de diálogo e esclarecimento feita pela SME e pela escola, os pais envolvidos no incidente mostraram-se irredutíveis em seu modo de pensar, continuando na posição de “adversários”. A menina parou de freqüentar a escola, por aproximadamente 15 dias, porém, voltou para concluir o ano letivo.

Ainda na reunião ocorrida, a assessora jurídica da SME recolheu na ata a assinatura dos presentes, para constar como documento dos autos, e comunicou que tomaria as medidas judiciais cabíveis. Em novembro de 2004, deu-se início a um processo penal contra os radialistas por calúnia e difamação. A audiência, com a sentença final, ocorreu, somente, em agosto de 2006. Os réus foram considerados culpados e coube a eles pagar 20 cestas básicas para famílias carentes daquela comunidade escolar. Como forma de retratação, um texto, escrito pelos advogados de ambas as partes e aprovado pela professora e diretora envolvidas no

caso, foi lido na referida rádio, em dois dias estabelecidos pelo juiz. Para uma das autoras deste texto, a professora disse ter ficado satisfeita com o fato de os radialistas terem sido punidos, mas lamentou que a pena não havia sido proporcional ao dano causado, pois os radialistas, na época do incidente, criticaram seu trabalho e da escola, de maneira agressiva e injusta, durante, praticamente, duas semanas.

Análise e discussão

Apesar da indignação de um número significativo de pessoas, diante dessa história, em pleno século XXI, pudemos observar, considerando o conjunto dos incidentes aqui relatados, uma evolução na forma como o último (o incidente de 2004) foi tratado. Assim, no primeiro, ocorrido em 1954, com o professor Stawiarski, foi o próprio colégio quem moveu ação contra ele; no de 1972, com o livro “O caneco de prata”, a direção demitiu a professora; diferentemente, no incidente de 2004, a professora londrinense pôde contar com o apoio da escola e da Secretaria Municipal de Educação. Enquanto nos primeiros incidentes houve barreiras impostas pelo contexto político da época, como no caso do governador que exonerou a professora em 1968, e no caso da interferência do DOPS, em 1972, o de 2004 deu-se em um clima de abertura política, respaldada pelo MEC, via PCN.

Se tomarmos os dois casos de Londrina, constataremos também que houve uma certa evolução no sentido de que o primeiro, o caso do professor Benini, de 1992, não contou com o apoio da direção, tampouco dos Órgãos da Educação e da Saúde, que na ocasião estavam desenvolvendo um curso sobre Educação Sexual, do qual o professor participava. Teria sido uma boa oportunidade de debate; sobre esta lacuna, assim posiciona-se Figueiró (1998, p.99):

O que mais provoca indignação, no entanto, no caso do Prof. Benini, é que esta era uma oportunidade ótima para que se desencadeasse uma abertura da discussão sobre a importância da Educação Sexual nas escolas, aproveitando para conscientizar professores, pais e a sociedade londrinense em geral. Isto, por sua vez, poderia ser uma força motriz para o desenvolvimento de uma política pública, que viabilizasse maior preparo e segurança para os professores dispostos a falar sobre a sexualidade nas escolas. Quem sabe, não poderia haver repercussão para outras localidades, uma vez que Londrina é centro de referência macro-regional?

No incidente de 2004, tentou-se aproveitar ao máximo para debater e fazer esclarecimentos à sociedade de Londrina e do Paraná. Além da reunião convocada pela Secretaria Municipal de Educação, já citada, a rádio FM da Universidade Estadual de Londrina (UEL) realizou um programa de entrevista, com uma hora de duração, onde o caso foi exposto, esclarecido e completado com idéias a respeito do papel da escola e da integração escola-família na Educação Sexual. Entre os presentes, estava a Assessora de Ciências da Secretaria de Educação. Também como forma de apoio e esclarecimento, algumas matérias foram publicadas na Folha de Londrina. (CARVALHAES; REGIANE; BRANCO, 2004; FERREIRA, 2004; FIGUEIRÓ, 2004).

Voltando a observar, novamente, o conjunto dos incidentes, verificamos que os pais foram os responsáveis por desencadear o processo de repressão na maioria deles: em 1963, no colégio mineiro; em 1972, no caso da professora e o livro “O caneco de prata”; em 1992, no caso Benini e, no incidente de 2004. Nos dois últimos, a formação religiosa conservadora dos pais exerceu influência.

Em relação ao caso Benini, Figueiró (1998, p. 99) já havia questionado: “Até que ponto este incidente poderia vir a provocar medo, receios ou insegurança em alguns professores da cidade de Londrina e, então, dificultar sua atuação como educador sexual?” Ao desenvolver trabalhos de formação de educadores

sexuais, na Universidade Estadual de Londrina, a autora constatou, principalmente no período de 1995 a 1997, a repercussão negativa deste incidente, bloqueando iniciativas de Educação Sexual. Isto fica claro no depoimento de uma das professoras que participou do processo de formação:

É que eu tenho medo, muito medo da reação das crianças e dos pais dessas crianças [...] foi complicado o que aconteceu com um professor (Benini); foi problema com os pais. [...] Então, até hoje, depois que eu falo para os alunos sobre sexualidade, eu fico apreensiva, com medo de acontecer alguma coisa. (FIGUEIRÓ, 1998, p.107)

Também, durante a própria reunião realizada na Secretaria Municipal de Educação (SME), a Assessora de Ciências, tendo sido abordada por várias professoras após o acontecido, “afirmou que o fato tem repercutido e, como reflexo, tem gerado a insegurança dos docentes em iniciar ou dar continuidade a este tipo de trabalho”. (LONDRINA, 2004, p.37).

Assim sendo, é em função de sabermos das repercussões negativas que um incidente desta natureza pode gerar, fazendo retroceder as iniciativas de Educação Sexual em andamento, que reconhecemos a necessidade de reflexões. Um ponto a ser pensado diz respeito aos cuidados necessários que se pode ter junto aos pais. Uma das autoras que problematizou esta questão foi Suplicy, psicóloga que coordenou o “Projeto de Orientação Sexual” desenvolvido pela segunda vez, na Rede Pública de São Paulo, no período de 1989 a 1992, quando Paulo Freire era Secretário da Educação. Com base nesta experiência, a autora afirmou que “Para qualquer projeto de orientação é preciso assinatura do pai do aluno, autorizando o filho a assistir às aulas. Tem que ser assim, pelo menos enquanto for trabalho novo. [...]” (SUPLICY, 1993, p.33).

Reconhece, a autora, que deixar os pais darem a palavra

final gera controvérsia, pois, se por um lado, eles têm autoridade sobre os filhos, por outro, o “adolescente tem direito à informação, queiram ou não os pais”. (p. 34). Diante desse dilema, Suplicy afirma que, no projeto da Rede Pública Municipal, seguia-se, à risca, o preceito geral: “O pai não assina, o aluno não entra”. (p.34).

Estas afirmações foram feitas num texto publicado em 1993, portanto, alguns anos antes da publicação dos PCN que oficializaram a Educação Sexual nas escolas, em todos os níveis de ensino, por volta de 1997. Estes documentos dão respaldo legal à escola, o que pode tornar, portanto, desnecessária uma autorização formal dos pais.

Sabemos que o processo de inserção da Educação Sexual nas escolas brasileiras tem sido difícil; é preciso “olhar para trás” e apreender o que pode ter sido válido em algumas das experiências pioneiras. Além da experiência da Rede Pública de São Paulo, que referimos acima, recorremos a outra bastante significativa, da qual participou Maria José Werebe. Trata-se do Colégio de Aplicação do Departamento de Educação da USP, em São Paulo, no período de 1963 a 1968; o ensino foi para alunos de séries que hoje correspondem à 5ª série do Ensino Médio e 1ª do Ensino Fundamental. Afirma Werebe (1977) que “foi organizado um programa destinado aos pais dos alunos” (p.234). Nos três primeiros anos, o programa compreendeu:

1. uma reunião preliminar com a responsável pelo Serviço de Orientação, com o objetivo de informá-los sobre o programa de educação sexual. Nesta ocasião, os pais apresentavam suas dúvidas, sobretudo quanto ao conteúdo de educação sexual.
2. entrevistas individuais com o orientador, solicitadas pelos pais desejosos de discutir, em particular, certos problemas relativos ao trabalho de educação sexual. (WEREBE, 1977, p.235)

Nos três anos subseqüentes, “[...] uma outra atividade [com os pais] foi incluída no programa: uma série de quatro a cinco

seminários semanais, com 10 a 15 participantes, sob a direção dos orientadores responsáveis pelo trabalho de educação sexual.” (p.235) A autora chama a atenção para o fato de que o nível cultural das famílias era “bastante elevado” e que a maioria dos que compareciam eram mães. Finalmente, a seguinte conclusão é apontada: “Os seminários facilitaram, incontestavelmente, o trabalho feito na escola e favoreceram certamente o estabelecimento de um diálogo entre pais e filhos a respeito de questões sexuais.” (p.236).

Outras experiências pioneiras também levaram em consideração a família, no sentido de envolvê-la no processo. Citam-se, por exemplo: a dos Ginásios Vocacionais, desenvolvida de 1961 a 1969 (PIMENTEL; SIGRIST, 1971) e a do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental, realizada de 1966 a 1969. O atendimento dado aos pais dos alunos, nestes dois Colégios pertencentes à cidade de São Paulo, segundo Barroso e Bruschini (1982) “[...] contribuiu, em parte, para o bom andamento dos trabalhos” (p.21). Na década de 80, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria do Estado de São Paulo (São Paulo, 1984), também abrangeu a integração com os pais; foi um programa de formação destinado a professores de Ciências e Orientadores Educacionais, executado de 1981 a 1989, o qual envolveu escolas de 1º e 2º graus.

Atualmente, algumas publicações, como a de Camargo e Ribeiro (1999) e a de Werebe (1998), voltam também sua atenção para a necessidade de envolver a família. Em sua obra intitulada “Sexualidade, política e educação”, Werebe (1998) propõe que “A educação sexual para os educandos pode ser completada por intervenções destinadas aos pais” (p.193, grifo nosso). Dentre os vários objetivos, afirma que:

As intervenções para os pais visam informá-los sobre o trabalho realizado com os filhos. Muitos pais temem que a educação sexual contestará os valores morais, religiosos da família e que serão

indicados caminhos contrários a estes valores, com a preconização de uma suposta liberdade sexual, ou melhor, “libertinagem” dos costumes. Deve ficar claro que o educador não imporá regras de conduta, mas tampouco não impedirá que os educandos expressem suas preocupações, suas aspirações e desejos, deixando-os livres de [para] fazerem suas opções e assumi-las plenamente. (WEREBE, 1998, p.193)

No livro: “Fala Educadora! Educador!”, Peres et al. (2000), ao discorrer sobre como conseguir o apoio dos pais e da comunidade na implantação do trabalho de Orientação Sexual (termo usado pelos autores), afirmam:

Sugerimos que a escola ofereça um espaço de reunião onde pais possam se informar sobre objetivos, conteúdos e procedimentos do projeto de Orientação Sexual, e esclarecer dúvidas sobre a metodologia utilizada, horários e local de funcionamento das oficinas e grupos. Alguns pais podem não concordar com o trabalho de Orientação Sexual porque sentem-se inseguros quando não sabem o que vai acontecer com seus filhos. [...] Nestas reuniões, os princípios básicos da orientação sexual devem ser esclarecidos, como por exemplo: a postura que o educador adotará na abordagem da sexualidade com os jovens; o respeito às diferenças; o reconhecimento do direito ao prazer associado com responsabilidade; e o direito de cada um exercer sua sexualidade de forma singular. (PERES et al., 2000, p.20)

Outra publicação recente é o próprio PCN, que embora não aprofunde como deve ser a integração escola-família, faz uma referência breve sobre a questão, quando dispõe que:

O trabalho de Orientação Sexual proposto por este documento compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação. (BRASIL, 2000, p.124)

Podemos concluir que o cuidado com a interação família-escola é fundamental, tanto no início, quanto no decorrer de todo o trabalho. Concordamos com os autores citados, quando afirmam ser, de suma importância, as reuniões com os pais para que estes sejam informados sobre os objetivos, os conteúdos e a forma de trabalho dos professores. Muito além de propiciar a tranquilidade no ensino da sexualidade, a relação família-escola é essencial para que o educando esteja preparado para receber as informações e discutir o assunto sem ter medo ou dúvida de que será repreendido pelos pais, por estar participando das aulas, e sem ter a impressão de que está ouvindo a respeito de assuntos desaprovados por eles.

Embora possam prevenir transtornos com os pais, estas reuniões devem ser vistas, sobretudo, como principal caminho para integração família-escola. Acreditamos que, ao pedir autorizações formais aos pais, pode-se passar a ideia de que a escola não está convicta do direito da criança à Educação Sexual. Por isso, achamos desnecessário e dispensável solicitá-las. Não seria, este pedido, uma maneira da escola demonstrar que não vê este assunto com naturalidade, como os demais conteúdos, mas que o vê temerosamente?

Na literatura recente, é possível encontrar alguns autores que ainda propõem a solicitação do consentimento formal, como é o caso de Pinto (1999):

Faço aqui um parêntese sobre a necessidade de autorização formal dos pais para que os jovens participem das aulas de Orientação Sexual, uma vez que é um aspecto importantíssimo na montagem de um programa de Orientação Sexual. A presença dos alunos precisa ser autorizada por escrito pelos pais, pois, como a sexualidade é um assunto ainda culturalmente muito cercado de tabus, não é raro acontecer de os alunos quererem discutir em casa o que aprenderam nas aulas, causando muitas vezes constrangimento a pais menos afeitos a conversas sobre esse tema. E mais: a

sexualidade é uma área em que os valores pessoais dão a tônica, por isso me parece importante que os pais saibam que tipo de conversa seus filhos têm em sala de aula. (p.164)

Acreditamos que não procedem os dois argumentos usados pelo autor como defesa de sua proposta. Primeiramente, o fato de os alunos comentarem, em casa, sobre o que aprenderam na escola, mesmo que possa trazer constrangimento aos pais, é uma forma de fazer com que o diálogo em casa passe a acontecer e, com o tempo, muito provavelmente, a vergonha e o constrangimento acabam sendo superados. A prática, junto à formação de professores, já nos mostrou que isto é possível. Quanto ao segundo argumento, se a escola preocupa-se com que “os pais saibam que tipo de conversa seus filhos têm em sala de aula”, pode recorrer a reuniões e, não necessariamente, à autorização formal.

Finalmente, vale dizer que, como tática para diminuir os riscos que se pode correr, alguns professores recomendam às crianças que o assunto discutido em sala não seja comentado para além deste espaço. No entanto, consideramos esta tática infeliz, pois carrega consigo a idéia de desaprovação do tema.

Quando afirmamos que as reuniões com os pais podem prevenir transtornos, é essencial estar ciente de que, mesmo com todos os cuidados, eles podem acontecer. Primeiramente, porque muitos pais não freqüentam reuniões, como vinha acontecendo, por exemplo, com os pais da garota do incidente recente, que, inclusive, segundo consta na ata de reunião na SME, costumavam não comparecer à escola, nem mesmo quando chamados. (LONDRINA, 2004). E, em segundo lugar, porque alguns pais (a minoria, felizmente) podem apresentar uma determinada resistência, seja por não conceber que a escola participe da Educação Sexual, seja por influência de formação religiosa. Porém, quando acreditamos no trabalho que fazemos, e quando o

fazemos com dedicação e seriedade, saberemos contornar os incidentes com segurança e crescer com a situação.

Até mesmo no caso em que o fator de interferência é a formação religiosa dos pais, a escola comprometida consegue superar os obstáculos. É o que demonstrou a experiência da Rede Pública de São Paulo:

Outro problema com o qual temos que lidar são os fiéis de algumas seitas. É muito difícil obter a autorização de alguns desses pais. Muitos só permitem depois de algum tempo. [...] Geralmente, esses pais acabam deixando depois de seis meses de experiência, quando se convencem de que pode não ser desrespeitoso para com a sua religião. Nós aprendemos que este tempo deve ser respeitado. (SUPLICY, 1993, p.33)

Embora sejam válidas e necessárias as reuniões com os pais, consideramos que nem sempre é fácil para os profissionais da escola darem conta desta tarefa, seja pelo despreparo com relação ao tema, seja pelas precárias condições de trabalho. É indispensável que os Órgãos Públicos responsáveis pela Educação reconheçam o seu compromisso com a formação continuada dos profissionais das escolas, para que se preparem neste campo e, sobretudo, tenham assessoria e condições adequadas de trabalho. Enquanto isto não acontece, seria bom que a escola pudesse contar com a atuação de profissionais experientes em Educação Sexual, que trabalhem a integração família-escola e, ainda, assessorarem os professores. Não sendo isto possível, entendemos que a reunião junto aos pais deve acontecer com as condições que, no momento, são possíveis.

Como parte do processo de integração família-escola, além dos propósitos informativos das reuniões, é útil quando os pais têm oportunidade, no espaço da escola, de aperfeiçoar seu saber a respeito de como eles podem educar sexualmente seus filhos. Na experiência do Colégio de Aplicação, coordenada por

Werebe (1977), os pais expressavam o “desejo de receber ‘conselhos’ e o desejo de receber uma preparação para melhor orientar os filhos” (p.235), assim como buscavam auxílio para suas “[...] inseguranças em relação à moral sexual e dificuldades para estabelecer o diálogo com os filhos sobre questões sexuais.” (p.235)

Vale a pena salientar que, num trabalho formativo com os pais, é possível dar modelos de como lidar com algumas situações ou dúvidas das crianças, sem pretender “passar receitas”, ou impor padrões. Acima de tudo, se eles forem ajudados a repensar como foi seu processo de construção da visão da sexualidade, do corpo e do sexo e a reconstruir uma postura positiva e natural diante destas questões, eles próprios poderão tornar-se mais autônomos no cumprimento deste papel. Todavia, é uma super tarefa, para a escola, ajudar os pais a se reeducarem e, se efetivada, seria uma grande conquista para os profissionais da escola, porém, é injusto cobrar tamanha função, sem que as condições estejam asseguradas.

Um das possíveis contribuições dos pesquisadores e estudiosos da Educação Sexual, em especial, das Universidades, consiste em conscientizar pais e comunidade, tanto através de reuniões, conferências ou grupos de estudo, quanto por meio da mídia, sobre a necessidade de o assunto ser tratado nas escolas, desmistificando o ensino da sexualidade. Esta ação preventiva pode amenizar o impacto da inserção da Educação Sexual, tornando os pais mais receptivos e, conseqüentemente, evitando sofrimento para os educandos, pois, no incidente de 2004, como bem sinalizou a professora Marta, na entrevista, ao se referir à aluna cujos pais a denunciaram: *“E a questão, até, da cabeça desta menina? [...] Imagina o conflito que não está na cabeça desta menina!”*. Não podemos deixar de pensar no efeito de incidentes como este, para a formação dos educandos.

Neste trabalho de conscientização junto aos pais, urge desfazer os seguintes mitos: é preciso esperar a criança perguntar;

se ela não pergunta é porque não quer saber ou não está preparada para saber; falar sobre sexo vai incentivar a criança a praticar. Tendo como base a teoria de Vygotsky (1991) de que o aprendizado deve impulsionar o desenvolvimento, é possível levar os pais a compreenderem que, diante de uma dúvida ou pergunta do filho sobre sexualidade, não basta responder, é preciso conversar, o que implica também em não somente aguardar as perguntas, mas propô-las à criança, instigando sua vontade de saber.

Em nossa análise, até o momento, consideramos os cuidados e as medidas que podem ser tomadas para que incidentes iguais ao de 2004 não aconteçam. A partir de agora, queremos pensar sobre o que fazer diante de fatos acontecidos, no sentido de avaliar o que é mais prudente: ocultar ou falar abertamente sobre eles? Ao trabalharmos com a formação dos professores, temos a impressão de que, tornar público estes fatos, pode desanimá-los. Porém, considerando que a professora Marta ficou surpresa e indignada com a reação dos pais, acreditamos ser necessário que os professores sejam alertados de que é possível acontecer interferência negativa dos pais e assim, não serem pegos de surpresa. O efeito negativo da falta de preparo para estas situações pode durar tempo, tanto que, passado um ano, em conversa pelo telefone com a professora Marta, ficou claro que ela ainda sente-se afetada pelo ocorrido, o que fica ilustrado pelas suas palavras: *“Ainda estou digerindo [...] estou tentando encontrar o porquê [...] até agora está difícil de digerir”*.

Em sua Tese, Figueiró (2001b) identificou que o medo da reação negativa dos pais ao ensino da sexualidade nas escolas é um fator de grande influência e de difícil superação. A autora apontou que a discussão dos fatos geradores de medo, durante processos de formação em grupo de estudos, por exemplo, possibilita que os professores expressem e lidem com este sentimento.

Um outro ponto passível de reflexão, no episódio de 2004, refere-se à forma como o fato foi tratado com a classe da qual a garota fazia parte. Quando, na entrevista, uma das autoras perguntou, à professora Marta, se foi discutido, com os alunos da sala, o fato acontecido, ela respondeu que alguns esclarecimentos foram feitos, quando surgiam perguntas, mas a tendência era aconselhá-los *“a não se preocuparem, a não dar bola para o que eles estão ouvindo [...]”* Acrescentou, posteriormente: *“Por não saber o que dizer para eles, nós estamos adiando, até por um cuidado; os professores pedem para eles não ficarem comentando por enquanto, ou não incentivam os questionamentos deles. [...] A gente está aguardando a Secretaria de Educação”*, para ver como conduzir. Na reunião, membros da SME aconselharam, aos professores da escola envolvida, a aguardarem alguns dias, até sentirem-se confiantes com o respaldo da Secretaria, para daí poderem falar sobre o assunto, com as crianças.

Para os alunos, é importante um espaço onde possam lidar com as angústias que o fato gerou, pois, senão, que mensagem poderá ficar no final de tudo que vivenciaram? Eles necessitam, também, de um espaço para falar, expressar seus temores, suas dúvidas e compreender o porquê das atitudes dos adultos. Comumente, segundo aponta Werebe (1981), os alunos não são preparados para receber a influência dos adultos em seu processo de construção da imagem e dos conceitos que formam a respeito do corpo, do sexo e da sexualidade e, por isso, não conseguem enfrentá-la diretamente. Num fato como o de 2004, caso os alunos refletissem a respeito das razões que geraram atitudes como a dos pais que denunciaram a professora no programa da rádio, seria bastante enriquecedor para eles, no sentido de fazerem uma leitura crítica do contexto cultural repressor em que estão inseridos e assim ficarem menos afetados emocionalmente.

Finalizando nossas reflexões, é interessante nos voltarmos para uma questão ainda não tratada: a pertinência do uso de

livros escritos para crianças, que esclareçam de onde vêm os bebês, contendo descrição e ilustrações objetivas e claras da relação sexual. Consideramos ser viável o auxílio deste tipo de livro para a complementação da fala do adulto. Se a visão que se tem da relação sexual é positiva e natural, não há porque temer um recurso didático desta natureza. Os livros de qualidade trazem ilustrações aceitáveis, distante da linha pornográfica, e passam a idéia de uma relação prazerosa e marcada por afeto e respeito entre o casal.

No trabalho com pais e professores, temos percebido que é grande o número dos que preferem explicar a relação sexual (heterossexual) de forma não direta, referindo-se, por exemplo, à idéia de que “uma semente do homem se encontra com uma semente da mulher”, ou que o “espermatozóide se encontra com o óvulo”, ao invés de dizer, com clareza e sem rodeios, que o pênis penetra na vagina. Quando a criança tem, aproximadamente, entre 3 e 5 anos, é suficiente que saiba que o bebê vem da barriga da mãe, sem necessidade de entender sobre a relação sexual. A partir dos 6 anos, é imprescindível a explicação completa e objetiva.

Por mais que o adulto tema dar explicações verdadeiras, a criança necessita delas para a elaboração de uma idéia positiva de como veio ao mundo, sem mistérios e sem tabus. É lamentável que, em todo trabalho da professora Marta junto às crianças, a atenção dos que a criticaram tenha se voltado apenas para uma pequena parte deste, ou seja, a ilustração da relação sexual. Perderam de vista a grandeza de seu trabalho e da interação com as crianças, a qual vemos ilustrada em sua fala, na entrevista:

A gente [ela e seus alunos] questiona o que passa na televisão. O pessoal por aí... saindo com todo mundo, a gente reflete sobre isto, pergunta o que eles acham, se está errado. [...] Você tem que ver: todos os anos a postura deles, a postura dos alunos durante as aulas! Olha, você tem que ver, que coisa linda! Parecem adultos! No

início, eles dão risada. Depois, é uma naturalidade; ao falar o nome das partes, acaba aquelas risadas, eles perguntam tudo com espontaneidade. Como é bonito o trabalho! É muito bonito de ver o amadurecimento deles no decorrer das aulas, a postura deles, como eles vão encarando o assunto depois de você explicar.

Referências

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação sexual: debate aberto**. São Paulo: Vozes, 1982.

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

BRUSCHINI, C.; BARROSO, C. Educação sexual e prevenção da gravidez. In: BARROSO, C. et al. **Gravidez na adolescência**. Brasília: INPLAN/IPEA/UNICEF, 1986. p.29-54. (Série Instrumentos para a Ação; n.6).

CAMARGO, A. M. F. de; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas, Ed. da Universidade de Campinas, 1999.

CANDIA, C. M. et al. **E de onde saiu este bebê?** Osasco: Impala, 1996.

CARVALHAES, F.; REGIANE, S. M.; BRANCO, C. Educação Sexual nas escolas: para quê? **Folha de Londrina**, 12 de novembro de 2004, p.2. Carta.

DE ONDE vem os bebês? Educação sexual para crianças. Blumenau: Eko, [1995?].

FERREIRA, R. de L. Educação sexual. **Folha de Londrina**, 30 de novembro de 2004, p.2. Carta.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Escola e pais: inimigos ou aliados? **Folha de Londrina**, 12 de novembro de 2004, p.2. Espaço Aberto.

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

_____. **A formação de educação sexuais: possibilidades e limites**. 2001b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

_____. O preparo de educadores sexuais. **Perspectiva: sexualidade e educação.** Florianópolis, v.17, n.3, p. 89-114, dez. 1998.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade.** 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v.3: O Cuidado de si.

_____. **História da sexualidade.** 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v.1: A vontade de saber.

FREIRE, P. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 10.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

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

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. Ata da 45ª reunião sobre educação sexual na escola. Londrina, nov. 2004.

LOPES, C. **Coleção sexo e sexualidade.** Blumenau: Todolivro, [2000?a].

_____. **Relação sexual:** quando o amor faz a diferença. Blumenau: Todolivro, [2000?b]. (Coleção Sexo e Sexualidade).

MELO, S. M. M. de. **Corpos no espelho:** a percepção da corporeidade em profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

MOTT, L. Educação Sexual e o jovem homossexual. **Perspectiva: Sexualidade e Educação,** Florianópolis, v.17, n.3, p.57-88, dez. 1998.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade.** 5.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **História, sexualidade e educação:** as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PARKER, R. **Corpos, prazeres e paixões:** a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991.

PERES, C. A.; BESSA, C.; GONÇALVES, E. M. V.; CASTRO E SILVA, R. de; PAIVA, V. **Fala educadora! Educador!** São Paulo: Laboratório Organon, [2000].

PIMENTEL, M. J. da G.; SIGRIST, Á. C. **Orientação educacional.** São Paulo: Pioneira, 1971.

PINTO, Ê. B. **Orientação sexual na escola**: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade. São Paulo: Gente, 1999.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.11-19, maio 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Sexualidade humana**: uma abordagem curricular com enfoque educativo. São Paulo: SE / CENP, 1984. v.1.

SUPLICY, M. **Papai, mamãe e eu**. São Paulo: FTD, 1990.

_____. Educação e orientação sexual. In: RIBEIRO, M. (Org.). **Educação sexual**: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1993. p.21-36.

VASCONCELOS, N. de. **Sexo**: questão de método. São Paulo: Moderna, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Cap.6, p.89-103.

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

_____. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.36, p.99-110, fev. 1981.

_____. A implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.26, p.21-27, set. 1978.

_____. **Educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

CORPOREIDADE E DIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE A DELICADA TRAMA ENTRE O EU E O OUTRO

Sonia Maria Martins de Melo¹

No mundo sob profunda crise ética em que vivemos, muitos e variados são os grupos de cidadãos e cidadãs em todo o planeta, buscando resgatar o respeito à diversidade como um valor fundamental para que possamos, como humanidade, encontrar o caminho de um viver pleno e digno para todas as pessoas.

E, nessa perspectiva, todos concordam que a educação, em espaços educativos formais ou não formais, tem um papel preponderante. Mas é “preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade.” (ASSMANN, 1998a, p.34).

Na relação dialética entre direitos individuais e grupais, onde o ditado popular, aparentemente simples, mas não simplório, apregoa que “o meu direito termina onde começa o do outro”, há que cada um resgatar-se como ser humano em plenitude, entendendo a sua corporeidade como unidade de existência, para que o Eu aprenda a aceitar o Outro, seu diverso, respeitando-o. Portanto, pensar o Outro passa, primordialmente,

¹ Pedagoga, Orientadora Educacional, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora em Educação pela PUC-RS. É docente na graduação, no curso de Pedagogia (presencial e à distância) e no Mestrado em Educação FAED – UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis). É coordenadora da equipe temática Educação e Sexualidade, no curso de Pedagogia, na modalidade à Distância (CEAD/FAED/UDESC). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC, com vários projetos de pesquisa e extensão na área. Autora de livros e artigos sobre a temática .

pelo pensar a si mesmo: respeito à diversidade começa pelo respeito a si próprio. Como ser ético e solidário se nem sei quem sou?

Assmann (1995) é contundente em seu registro:

já é hora de ter a ousadia de afirmar que o ético-político e as noções solidárias precisam ser definidas a partir da corporeidade. O mesmo é válido acerca da aprendizagem (englobando neste conceito tanto a dimensão instrucional-aprendizagem de conteúdos-quanto o aprender a aprender, incluídos aí o criativiver e a fraternura). (p.108)

Neste entendimento, é possível, para esse mesmo autor (1998b, p.209), fazer-se “uma releitura de toda a história da ética sob o ângulo do direito dos corpos, e das relações de nosso corpo com o mundo.” Acrescentaríamos que, neste mundo, também está o Outro, aquele que torna possível que eu me reconheça como ser humano, pois, sem o Outro, nem sei que existo.

Isto porque mundo e sujeito são unos, como apontou Merleau-Ponty, sendo o corpo importante categoria mediadora que faz a ponte entre o Ser e o Mundo, o Ser e o Outro, e entre o Ser e o Outro no Mundo. Para Assmann (1998b), a corporeidade deve ser “[...] entendida como simultânea ênfase na corporeidade individual e nos nexos corporais da inserção na amplitude social, como referência unificadora para levar a sério, de forma conjunta, as necessidades e os desejos humanos.” (p.209).

Comiotto (1992, p.131) afirma que, “ao mesmo tempo que meu corpo está junto do sujeito que sou, ele enreda-me no mundo das coisas, pois é através dele que o mundo se configura, se representa, se constitui e adquire significado, e, ao significar-se, me significa.”

Para esses autores e autoras, é o corpo-corporeidade que nos coloca no mundo. A síntese de nossos engajamentos nesse mundo, inclusive com o Outro, é feita por esse corpo. Ele é a escritura viva do Ser, espaço significante, possibilidade de nossa

instituição no mundo, do nosso habitar no espaço e no tempo, e de nosso relacionamento com os outros seres-corpos, no mesmo mundo, e com a riqueza da diversidade humana.

Há que deixar o corpo-corporeidade dissolver-se no mundo de modo a não se poder mais separá-los. É impossível colocar limites tanto no corpo quanto no mundo, já que o mundo é encarnado. Comiotto (1992, p.134) ressalta: “posso dizer que, ao ser meu corpo, eu o possuo. Tenho meu corpo, e ao viver em um mundo, sou o mundo, logo tenho meu mundo.”

O corpo é o veículo de ação do Ser no mundo, e ter um corpo significa estar em um meio definido com o compromisso decorrente dessa implicação, pois ele habita o gesto, assim como o gesto o habita. O primeiro objeto cultural é, portanto, o corpo-corporeidade do outro: eu o olho, ele vê que eu o olho, eu vejo que ele vê, ele vê que eu vejo que ele vê... “Meu olhar recai sobre um corpo vivo prestes a agir, e imediatamente os objetos que o circundam recebem uma nova camada de significação” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.473). Esse corpo vivo é o Outro, meu diverso, que me significa, ao mesmo tempo que por mim é significado.

Esse Outro é figura fundamental na construção da subjetividade do meu Ser, como registra Merleau-Ponty (1996), descrevendo com grande sensibilidade essa fundamental relação intersubjetiva:

é justamente meu corpo que percebe o corpo do outro, e ele encontra ali como um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante, como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima da qual meu corpo é a cada momento o rastro habita doravante estes dois corpos ao mesmo tempo. (p. 474)

Mas, é fácil percorrer esse caminho de auto-conhecimento que pode levar o Ser, ao mesmo tempo, ao conhecimento do Outro e pode aproximá-lo do respeito à diversidade, entendendo-a como expressão da maravilhosa riqueza humana? Como percebe o Ser sua presença no mundo, sua corporeidade?

Pesquisa por mim realizada e expressa no livro “Corpos no Espelho: a percepção da corporeidade em professoras” (MELO, 2004), pelos caminhos metodológicos da fenomenologia, entrelaçou minha vida com a de dez mulheres maravilhosas, ajudando-me, ainda hoje, a entender melhor esse processo de re-encontro do ser consigo mesmo, tão necessário para o encontro com o Outro, com a diversidade humana.

Com o mundo vivido revisitado pelas professoras envolvidas, por meio de entrevistas fenomenológicas, parti da intencionalidade do Outro (cada entrevistada) recolocando-a no mundo, como Ser corporificado, junto a outros seres encarnados no mundo. Foi ficando evidente, na caminhada, que esse Outro foi e é figura fundamental na construção da subjetividade do Ser.

Nessa caminhada, também modificou-se, ampliou-se, certamente, a minha própria consciência como Ser-corpo no mundo, junto a outros Seres. Recorri ao poeta Drummond (1998, p.187) para expressar o sentimento de compromisso que senti e sinto até hoje, frente à mostraçãõ dessas lindas pessoas: “Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta pobre ou terrível, que lhe deres: trouxeste a chave?”

Com a abordagem do método fenomenológico pautada em Merleau-Ponty, em que o ponto de partida “é a descoberta da intencionalidade do outro para recolocá-lo no mundo” (GOMES, 1997, p.1), e, portanto, com a conseqüente procura de um ser já existente no mundo, procurei descrever, progressivamente, a percepção de um sujeito em relação ao

mundo em que vive, revelando um modo de existir, de ser no mundo e de estar com o Outro, o seu diverso.

O portal da compreensão da intencionalidade das professoras em relação à sua corporeidade foi-me desvelado, assim como, ao mesmo tempo, foi desvelada a intersubjetividade na experiência da realidade por elas vivida. Busquei, pela minha intuição, entendida como uma apreensão imediata da realidade pré-reflexiva, plena de afetividade e sentimentos, distinguir o essencial em suas falas também impregnadas dessas características básicas da natureza humana.

Do quadro de essências e dimensões que resultou da caminhada fenomenológica que empreendemos, a essência denominada “a consciência de si como ser corporificado: sou corpo no mundo” desvela trajetórias vividas no resgate do Eu que aponta para o Outro que o constitui: as dez professoras, sem exceção, partindo sempre da questão sobre o significado da corporeidade em suas trajetórias de vida, discorreram sobre suas vidas, e não apenas sobre seu corpo biológico ou sobre manifestações isoladas de sua corporeidade.

Significativamente, elas só conseguiram tratar da temática corporeidade, falando de si mesmas como pessoas inteiras, como Seres corporificados no mundo, o que concretamente são, isto é, plenas de todas as características da natureza humana, incluídos aí, certamente, os seus sentimentos.

Seus relatos aconteceram sempre eivados desses sentimentos, pois, como coloca Heller (1982, p.17), “sentir significa estar implicado em algo.”

E nada mais verdadeiro, mais humano, do que estarmos implicados em nossa própria vida. Sempre que se busca compreender algo, compreende-se reagindo-se afetivamente, sentindo-se, concentrando-se e tratando de compreender o que se sente, como diz Gurméndez. (1994).

Todas as entrevistadas mostraram que, na percepção que têm de seus corpos, como afirma Olivier (1998a)

[...] está explícito não apenas o corpóreo, ou seja, meu corpo enquanto objeto de reflexão, com fronteiras bem definidas pela epiderme, mas principalmente a corporeidade, o corpo sujeito que age no mundo e que, nesta interrelação, estende-se para ele, perde suas fronteiras anatomicamente definidas e torna-se marcado pelos símbolos de suas vivências, torna-se presença [...]. (p.3)

Para elas, cada corpo humano – visto como corporeidade e como “permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que trazem em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem.” (ASSMANN, 1998b, p.3). Sobretudo, o corpo vivido é, realmente, para todas, o meio geral de Ser e ter um mundo.

Assim como para Maciel (1997, p.19), para as professoras, “o corpo é o lugar mesmo dessa ‘intenção de significar’ e de ‘fazer ver’, não enquanto equipamento psicofísico ou conjunto anatômico”, mas enquanto ‘nó das significações vivas.’” Com e pelo seu corpo o Ser sente a si mesmo, ao Outro e ao mundo.

Vivenciaram as entrevistadas, na mostraçãõ do encontro dialógico, o que nos diz Merleau-Ponty (1996) sobre ser a reflexão em relação à essência da subjetividade, um encontro ligado à essência do corpo e à essência do mundo, pois “a minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo e, porque, finalmente, o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo aqui.” (p.547).

Nesse emergir da “consciência de si como Ser corporificado: sou corpo no mundo”, a primeira essência da jornada dialógica, vivenciada entre a pesquisadora e as professoras entrevistadas, em busca de um aprofundamento de sua compreensão dirige-se, então, para duas dimensões constituintes da trama da tessitura essencial.

Desvelou-se, inicialmente, a dimensão do “reencontro com o Eu: revendo significados de corporeidade na trajetória de vida”. Da fala das entrevistadas, emergiu, vividamente, essa percepção, propiciando o reencontro com o EU, já que a corporeidade foi realmente percebida por elas como fonte do Ser no mundo, com expressões marcantes no mundo vivido por elas.

“Se o corpo pode simbolizar a existência é porque a realiza e porque é sua atualidade”, diz Merleau-Ponty (1996, p.227). Registro como muito significativa a fala daquela que denominei de Hera, hoje com 35 anos, sobre o seu reencontro com esse Eu, com sua corporeidade:

Perceber qual foi o significado da corporeidade na construção da minha vida? Nossa, pensar sobre isso vai mexer com tanta coisa! [...] mas faz pouquíssimo tempo que eu realmente me enxergo no espelho; o que havia na minha infância era pequeno, aquele espelhinho lá do banheiro, onde só se via o rosto, me ver totalmente acho que faz pouco tempo.

Concordo com Sérgio (1999, p.129) quando diz ser a consciência, mais do que um frágil espelho ou um reflexo servil, uma rede de intenções significativas, muitas vezes, claras, outras vezes, vividas mais do que conhecidas. No desvelar dessa dimensão da essência, ao se perceberem no mundo como seres corporificados, reencontraram-se as professoras, como Seres “mundanizados” num mundo humanizado, diria eu, parafraseando o autor.

As professoras têm consciência de si como feitas da mesma carne do mundo, pois assumiram-se como consciência encarnada, e, por essa mesma razão, temporal. Essa percepção foi vivida num mundo unido, indissolúvelmente, com suas subjetividades; subjetividades essas entrelaçadas com a natureza que penetra até o fundo de suas vidas, expressando-se em comportamentos que, também imersos e emergindo dessa mesma natureza,

depositam-se nela, segundo Merleau-Ponty (1996), sob a forma de um mundo cultural:

Não tenho apenas um mundo físico, não vivo somente no ambiente da terra, do ar e da água, tenho em torno de mim estradas, plantações, povoados, ruas, igrejas, utensílios, uma sineta, uma colher, um cachimbo. Cada um desses objetos traz implicitamente a marca da ação humana a qual ele serve. [...] Se se trata de uma civilização desconhecida ou estranha, várias maneiras de ser ou de viver podem repousar sobre as ruínas, sobre os instrumentos quebrados ou sobre a paisagem que percorro. (p.465-466)

Essa subjetividade existe numa sociedade que se dá a conhecer: um mundo cultural ambíguo, mas já presente, pois no objeto cultural está a presença próxima do Outro.

No diálogo do Ser-corporeidade em torno do mundo vivido, perceberam, então, as entrevistadas, construírem-se enquanto seres corporificados nas relações com os Outros, também corporeidades no mundo. Seres esses que vivem, pensam e transformam-se em significações vivas.

A partir dessa percepção, da tessitura da essência inicial – a consciência de si como ser corporificado: “sou corpo no mundo”, percebida através do emergir da dimensão Reencontro com o Eu: revendo significados de corporeidade na trajetória de vida, desvela-se, também, outra dimensão, denominada “o reencontro com o Outro: compreensão das vivências relacionais significativas para a construção da subjetividade”.

Merleau-Ponty (2000, p.124) alerta-nos: “um indivíduo que só tivesse olhos, diz Husserl, não teria conhecimento de si mesmo. Falta-lhe um espelho. Faltam-lhe os outros”. Para o autor, o conhecimento que temos de nossos corpos é lacunar. O Outro é o nosso espelho!

Desvelaram as professoras, em suas percepções do mundo vivido, propiciadas pelo diálogo fenomenológico, o vai-e-vem

das vivências relacionais da existência, ao perceberem seus corpos como instrumentos de interlocução do Ser-corpo com os outros Seres-corpos, todos no mundo. Ao falarem de suas vidas, “dizem” seu corpo como carne da existência, pertencente ao mundo – como o faz Jana (1995, p.149) “afirmando um *continuum* desde o big-bang até o espírito” – bem como, afirmam que ele é precário, logo limitado e relativo, como todo o fenômeno humano. Fica então evidenciada a implicação delas com os outros seres e de todos entre si, na comunidade dos humanos, o que inclui o passado, o presente e o futuro.

No desvendar dessa dimensão, a fala de Merleau-Ponty (1996) surge vigorosa e contundente, plena de significações:

ora, é justamente meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante como as partes do meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima na qual meu corpo é a cada momento o rastro, habita doravante estes dois corpos ao mesmo tempo. (p.474)

Na caminhada, as entrevistadas foram revendo, também, as vivências relacionais, como cunhas cravadas em suas histórias vivas, ressignificando-as a partir desse Outro, na perspectiva de seus corpos e o do outro serem verso e reverso de um único fenômeno, percepção esta que brotou ao revisitarem suas memórias de seres no mundo junto a outros seres.

Neste sentido, “o corpo torna-se corporeidade pelo outro que o percebe”, como nos anuncia Polak (1997). Registra ainda a autora que “os meus significados e os significados do outro, que também é corpo, estão contidos na fenomenologia do meu corpo; ele é o centro do mundo, no qual me insiro em contínuo processo de troca de informações.” (p.61).

Essa percepção parte do corpo físico, mas o extrapola, vai além dele, sem excluí-lo: é a corporeidade que diz mais do modo de cada ser estar no mundo, na família, enfim, em todo lugar, tempo e espaço. Essa percepção é a mostra viva de que “a corporeidade implica portanto, na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos de seu mundo”, como bem registrou Olivier (1998b, p.5).

As falas das professoras tornaram viva e concreta, para mim, a afirmação de que o corpo do outro, como portador de um comportamento, é realmente o primeiro dos objetos culturais. A intersubjetividade constrói-se no mundo espacial e temporal a que pertencem os seres, nessa visibilidade que cada ser corporificado tem das intenções, dos projetos e da liberdade do outro. “Olho-o. Ele vê que o olho. Vejo que ele o vê. Ele vê que estou vendo que ele vê.” diz Merleau-Ponty (1991, p.16)

É também pelo e no olhar do outro que Themis, professora entrevistada, hoje com 40 anos, descobre-se bonita:

[...] na época eu estava com 13 anos, despertando para escolher as roupas, enfim coisas de mocinha. [...] Lembro que eu tinha algumas amigas muito magrinhas. Na época eu também era magrinha, e usava a roupa mais apertadinha, que marcava bem o corpo. Era bonito. Saíamos juntas e começávamos a nos dar conta que era bonito o corpo, e queríamos mostrá-lo, pois já surgiam os namoradinhos e as paqueras. É, foi nessa época que me descobri bonita e começaram a assobiar para mim na rua. Tinha 14, 15 anos. E gostava de andar de roupa justa.

Mas foi também pelo olhar do outro que Themis percebeu o fenômeno da sua subjetividade sendo construído “pelo avesso”, na intersubjetividade, quando seu Ser-corpo abriu-se ao outro e ao passado, deixando-se atravessar pela coexistência, significando o acontecido para além de si mesma, ressignificando seu momento de presença no mundo vivido.

Voltando à minha adolescência, quando descobri meu corpo que tomou nova forma, e na rua comecei a perceber que era bonita, fiquei vaidosa. Gostava de me arrumar e estava com a auto-estima lá em cima. Então recebi uma ducha de água fria na escola! Foi então que comecei a ser questionada com a questão da raça negra, do meu corpo ser negro! Lembro que foi muito forte. Eu tinha um coleguinha que era loiro. Pelo fato de sermos muito tímidos os dois começamos a conversar. E uma coleguinha nossa perguntou-me num certo dia; “tu não te enxergas, tu já olhaste para a cor tua e dele?” E isso para mim foi uma tonelada de água fria, não foi nem um balde. [...] Mas antes disso já tínhamos uma certa reserva em relação à raça. Não tinha ninguém dizendo claramente nada, fora aquela coleguinha de escola que me jogou no rosto o fato de eu ser negra, mas isso era forte, nas relações da gente. [...] Eu tinha amizade com as outras alunas, mas o racismo era palpável. Não era visível. Não chegavam e falavam, mas a gente sentia. Você aprende a se proteger. Na verdade você se instala numa espécie de redoma para se proteger.

Neste momento, a percepção de Themis foi a de que “o outro já não é mais um simples fragmento do mundo, mas o lugar de uma certa elaboração e como que de uma certa visão de mundo. Ali se faz um certo tratamento das coisas até então minhas”, como disse Merleau-Ponty (1996, p. 473-474).

Essa consciência de si através do reencontro com o outro, em que aflora o estigma do preconceito em relação à diversidade étnica, marcando profundamente a sua percepção de si como Ser-corpo no mundo, repete-se em várias fases de sua trajetória de vida. Anos mais tarde, já atuando como professora, relembra que certos colegas professores tinham um aparente medo de aproximar-se dela, “não se encostavam nela”, em razão da cor de sua pele. E, consternada, sente, até hoje, o preconceito racial, como expressão do desrespeito à diversidade, atingir também seus alunos:

Às vezes eu percebia que não chegavam a permitir uma relação calorosa entre nós, pois dava a impressão que tinham medo de

'pegar a cor da pele.' E até acho que comigo não foi tão forte: era a professora, e tinha a pele mais clara. No entanto muitas vezes as crianças, meus alunos, são ditos negros nas classificações, e eu, a professora, sou classificada como 'morena'. A professora 'é morena', é assim, isso ainda percebo hoje; mas existem muitas colegas negras, com a pele mais escura, e a gente percebe que há uma certa repulsa, por parte das pessoas. É de corpo para corpo! É!

No dolorido encontro com o Outro, Themis reencontra-se: "mas, mesmo assim, consegui trabalhar isso tudo em mim, sofrendo, apanhando da vida. [...] Mas consegui trabalhar essa questão da negritude, junto com a questão de ser mulher. Então consegui! Trabalhar não! Estar me trabalhando. Porque é um trabalho constante, é um processo constante!"

Themis trabalha, saudavelmente, a construção de vínculos com esse Outro de uma maneira aparentemente paradoxal, mas extremamente rica de humanidade: aceitando a diferença daquele que não sabe aceitá-la. A partir de um dado negativo, constrói positivamente o seu modo de ser e estar na vida. Vive em plenitude o afirmado por Merleau-Ponty de que "a constituição do outro não ilumina inteiramente a constituição da sociedade, que não é uma existência a dois, ou mesmo a três, mas a coexistência de um número indefinido de consciências." (1996, p.467).

Há que refletir, a partir desse mundo vivido, sobre a constatação de Merleau-Ponty (1991):

A vida humana não é tocada num único registro; de um para outro há ecos, trocas, mas este afronta a história como nunca afrontou as paixões, aquele pensa de maneira comum ser livre com os costumes, e aqueloutro, cujos pensamentos desenraizaram todas as coisas, vive aparentemente como todo mundo. (p.349)

Ficou evidente, nessa caminhada, a presença viva e constante do que destacou Comiotto (1992) serem os três

momentos dessas relações: as relações da pessoa consigo mesma, as relações interpessoais e as relações contextuais, ou seja, Eu, Eu e o Outro, dialeticamente, e ambos no mundo. A autora denomina de “dinâmica relacional de tríplice aspecto” essa complexa rede de encontros e desencontros no mundo da vida nas relações interpessoais, entrelaçada às relações do ser corporificado consigo mesmo, através da consciência de si, e às relações contextuais, expressas pelo fenômeno do curso-da-vida. (p.355).

E esse fenômeno do curso da vida, mostrado no desvelamento da essência primeira em suas duas dimensões, foi por mim percebido através da fala de Drummond (1998): “como uma pequena área da vida me apertando contra seu vulto, e nesse abraço diáfano é como se eu me queimasse todo, de pungente amor.” (p.70). Senti e sinto, como o poeta, pelo caminho percorrido com as dez entrevistadas, ser “bela a passagem do corpo, sua fusão no corpo geral do mundo. Vontade de cantar. Mas tão absoluta que me calo, repleto.” (p.214).

Sentimentos de fraternidade e de orgulhoso pertencimento ao mundo dessas valentes mulheres levam-me a fazer um desafio a quem, por meio deste texto, vier comigo dialogar: há que se buscar também o resgate da corporeidade entendida como unidade de existência como mais um importante caminho para construirmos o respeito à diversidade.

Essa busca é fundamental para o entendimento profundo de cada Ser sobre a sua existência e sobre o respeito que deve ao Outro, na celebração da diversidade humana, e não no reforço a sua marginalização. Nessa abordagem, a diversidade será, então, entendida como marca de riqueza da humanidade.

Essa proposta surge apoiada na reflexão feita por Merleau-Ponty (1991) de que,

se queremos pôr em evidência a gênese do ser para nós, para terminar é preciso considerar o setor de nossa experiência que

visivelmente só tem sentido e realidade para nós, quer dizer, nosso meio afetivo. Procuremos ver como um objeto ou um ser põe-se a existir para nós pelo desejo ou pelo amor, e através disso compreenderemos melhor como objetos ou seres podem em geral existir. (p. 213)

O desafio está posto: basta resgatarmos, em cada um e em cada uma de nós, a emergência poderosa do ser aprendente do qual, além do poeta Pessoa, também fala Cecília Meireles (1979, p.141). Diz a poetisa: “Hoje desaprendo o que tinha aprendido, até ontem e que amanhã recomencarei a aprender. Todos os dias desfaleço e desfaço-me em cinza efêmera: todos os dias reconstruo minhas edificações, em sonhos eternos.” Reconstruir o sonho eterno de um mundo fraterno, onde a diversidade seja respeitada como valor de humanidade, a partir do respeito à minha própria corporeidade, pode começar com um pequeno passo de cada ser humano, de cada um de nós.

Relembrando aqui parte das descobertas que registrei ao final da pesquisa, percebi que um pequeno, mas significativo passo para o Ser entender-se como corporeidade, pode ser aquele que me levou a compreender que, efetivamente, como diz Merleau-Ponty (1996, p. 203), “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo” e, portanto, “compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação.” (p.200). E esse entendimento, essa “posse do corpo, traz consigo o poder do ser mudar de nível e melhor “compreender” o espaço, assim como a posse da voz traz consigo o poder de mudar o tom.” (p.338).

Outra percepção importante foi a de que esse espaço no mundo me é dado sempre balizado pelo meu reencontro com o Outro, pois “é precisamente meu corpo que percebe o corpo do outro, e encontra nele como que o prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo [...]”. (p.474).

E então, como seres humanos, poderemos talvez perceber que

só nos compreendendo como seres encarnados, entre e com seres encarnados, é que podemos fazer e sermos feitas pela história como possibilidade, e não como determinação, pois só assim podemos viver a subjetividade na riqueza cotidiana das trocas intersubjetivas entre corporeidades que se sabem inacabadas, em processo educativo permanente de busca de nossos sonhos. (MELO, 2004, p.290)

Nesse processo educativo permanente de busca de nossos sonhos há que continuar a sonhar e lutar pelo tempo em que corporeidade e diversidade sejam, finalmente, entendidas como faces de um mesmo fenômeno. Fenômeno esse onde se tece uma sensível e maravilhosa trama entre o EU e o OUTRO, sempre únicos e sempre diversos, mas nunca desiguais.

Referências

ANDRADE, C. D. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Epistemologia e didática. Piracicaba: UNIMEP, 1998b.

COMIOTTO, M. S. **Adultos Médios: sentimentos e trajetória de vida**. Estudo fenomenológico e proposta de auto-educação. 1992. Porto Alegre: 584p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFRGS, 1992.

GOMES, W. B. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. In: **Psicologia USP**. v.8 n.2 . São Paulo: Instituto de Psicologia / USP. 1997, p.1-21.

GURMÉNDEZ, C. **Sentimientos básicos de la vida humana**. Madrid: Libertarias/Prodhufi, 1994.

HELLER, A. **Teoría de los Sentimientos**. Barcelona: Fontamara, 1982.

JANA, J. E. A. **Para uma teoria do corpo humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MACIEL, S. M. **Corpo invisível**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

MEIRELES, C. **Poesias completas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MELO, S. M. M. **Corpos no Espelho**. A percepção de corporeidade em professoras. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OLIVIER, G. G. F. Esquema corporal x Imagem corporal. In: **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 1998a. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/fef/Gente/alunos/pos/nina/tese1.html>>. Acesso em: 4 set. 1998.

_____. Corpo vivido-corpo no mundo. In **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 1998b. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/fef/Gente/alunos/pos/nina/tese1.html>>. Acesso em: 4 set. 1998.

POLAK, Y. N. S. **A corporeidade como resgate do humano na enfermagem**. Pelotas: Universitária/UFPel, 1997.

SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SABERES ACERCA DA SEXUALIDADE HUMANA E DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

Paulo Rennes Marçal Ribeiro¹

Muitos professores, quando ouvem falar sobre educação sexual, pensam que esta importante, porém, desconhecida área da Educação constitui temática moderna e que teria surgido depois dos anos sessenta. Alguns deles até consideram que as ações de educação sexual teriam surgido a partir de 1980, com as iniciativas oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

No entanto, a historiografia da educação sexual no Brasil mostra que, desde as primeiras décadas do século XX, médicos, educadores e até sacerdotes dedicaram-se ao estudo e difusão, nos meios acadêmico e leigo, de obras sobre sexualidade, sexologia e educação sexual. (CARRARA, 1997; CARRARA; RUSSO, 2002; RIBEIRO, 2004; REIS; RIBEIRO, 2004).

Ao mesmo tempo, antropólogos dedicavam-se à compreensão das atitudes e comportamentos sexuais de vários povos indígenas, a psicanálise propunha uma nova visão do desenvolvimento sexual e a sociologia preferia se voltar para o estudo do casamento e parentesco.

Ou seja, a temática da sexualidade e da educação sexual encontrava espaço para estudo, discussão e pesquisa nas Ciências Humanas e nas Ciências Médicas.

¹ Psicólogo. Doutor em Saúde Mental pela UNICAMP. Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual pela UNESP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Araraquara/SP.

O objetivo deste capítulo é descrever como o sexo e a sexualidade estão incorporados nas ciências e como os saberes sexuais foram institucionalizados no Brasil, vindo a constituir tema de debates e reflexões entre médicos e educadores que se tornaram os pioneiros da educação sexual em nosso país.

Hoje, várias ciências ou disciplinas ocupam-se da sexualidade, ou, em outras palavras, o estudo da sexualidade humana necessita do conhecimento de várias disciplinas ou ciências, as quais lhe dão um caráter essencialmente interdisciplinar, a partir destes diferentes olhares que se completam: Antropologia, Psicologia/Psicanálise, Sociologia, Medicina, Biologia/Química, História, Filosofia (Ética Sexual, Moral Sexual), Teologia e Educação/Pedagogia.

Desta interdisciplinaridade, muito pode ser estudado: Práticas sexuais, Repressão sexual, Atitudes sexuais, Biologia sexual, Terapia sexual, Química sexual, Comportamento sexual, Relações familiares, Ética e moral sexuais, Educação sexual, Sexualidade e gênero, Higiene sexual, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Desenvolvimento sexual e História da sexualidade, dentre muitos outros.

Para Heilborn e Brandão (1999), as pesquisas relacionadas à sexualidade, nas Ciências Sociais, voltam-se para: estudos de gênero e grandes inquéritos sobre o comportamento sexual da população (no caso da sociologia) e descrições detalhadas de valores e práticas de grupos sociais demarcados (no caso da Antropologia). A Psicologia desenvolveu a Terapia Sexual e hoje as pessoas que apresentam disfunções sexuais têm enormes possibilidades de solucionar seus problemas. E a própria Educação começa a entender e aceitar que é importante levar para a sala de aula o debate sobre sexo e sexualidade.

Na Europa e nos Estados Unidos (considerando a cultura ocidental), estudos sobre a sexualidade foram institucionalizados e elevados à categoria de “saber científico” a partir do final do

século XIX. Entendo que a institucionalização do conhecimento sexual ocorreu quando os médicos elaboraram, desenvolveram e se apropriaram de teorias e ideias que foram consideradas “científicas” e capazes de dar a sustentação que necessitavam para o seu discurso sexual normatizador, e quando as várias vertentes das Ciências Humanas passaram a considerar o estudo das atitudes e comportamentos sexuais como área merecedora de reflexões e proposição de teorias. Esta institucionalização possibilitou o surgimento de várias obras que versavam sobre comportamento sexual e educação sexual.

Anteriormente – podemos estabelecer um período cronológico que começa na Antiguidade e vai até o século XVIII – a arte e a literatura sempre trataram das práticas sexuais, por meio de esculturas e quadros, poesias e peças de teatro, romances, obras filosóficas e literatura de aconselhamento sexual. Em 3200 a. C., os primeiros povos da Mesopotâmia já esculpiam estátuas com destaques para os órgãos genitais femininos e, na Grécia, no século VII a. C., era comum vasos e cálices terem pinturas e desenhos retratando relações sexuais.

No entanto, e é importante esta peculiaridade, não havia um campo teórico específico que discorresse ou estudasse a sexualidade. Na verdade, nem a palavra sexualidade existia. Sexo, sim. Falava-se e se escrevia sobre sexo, sobre práticas sexuais, sobre o erotismo. A partir da Idade Média, com ênfase maior depois do século XV, a Igreja Católica preocupa-se com as práticas sexuais enquanto ato que poderia ser permitido ou proibido, em função dos dogmas religiosos, e a Medicina, que ainda se fundamentava em Hipócrates, Aristóteles e Galeno, associava o sexo à saúde e se voltava para entender a concepção e a gravidez. No século XVIII, a posição da Igreja Católica continua a mesma, e a consolidação das Igrejas Protestantes traz, em seu bojo, a constância de caráter e o controle dos afetos. A Medicina ocupa-se da higiene das cidades e tem como meta principal o

desenvolvimento urbano. No século XIX, a Medicina deixa de lado a sua vocação urbana e tem como médicos os filhos da burguesia, que, por sua vez, são herdeiros do ideal protestante e da influência do puritanismo inglês. Médicos de moral fundamentada na constância, adeptos de normas e regras, preocupados com a privacidade das famílias darão à Medicina seu caráter normativo e classificatório, juntamente com o estabelecimento da família como seu objeto de cuidado.

Loyola explica muito bem como a Medicina ocupou-se da sexualidade:

[...] as disciplinas ou as formas de pensamento que tradicionalmente se ocuparam mais de perto da (sexualidade) foram aquelas de caráter ético ou normativo/terapêutico: o catolicismo, a medicina e a psicanálise. Não foi, por exemplo, com objetivos terapêuticos, mas principalmente normativos, que a medicina veio a se ocupar da sexualidade, transformando em postulados científicos, principalmente através da obra de Kraft-Ebing, uma série de interditos e normas sexuais herdadas do Cristianismo, segundo o qual o erotismo deveria ser regulado pela exigência de reprodução da espécie e dos ideais de amor a Deus e à família. É na medicina que a sexualidade termina por ser unificada como instinto biológico voltada para a reprodução da espécie e que todos os demais atributos ligados ao erotismo, desde sempre tido como sexuais, passaram a ser submetidos a essa exigência primordial. A sexualidade é assim identificada com genitalidade e heterossexualidade... (LOYOLA, 1998, p.4)

A Medicina do século XIX, então, institucionalizou o saber sexual, criando a Sexologia e estudando os desvios sexuais e as doenças que teriam sua etiologia nas práticas sexuais consideradas inadequadas ou fora da norma. Era uma Medicina que lidava com a definição, a identificação, a classificação e o tratamento dos aspectos patológicos da sexualidade. Como exemplo, temos Richard von Krafft-Ebing, médico alemão do final século XIX, que se notabilizou pelos estudos que fez sobre as doenças com

etiologia nas práticas sexuais e influenciou, pelo menos, duas gerações de médicos e educadores até a metade do século XX.

A Medicina deste período voltou-se para a sexualidade e a normatizou, transformando interditos e regras sexuais em postulados científicos. O erotismo cedia lugar à Biologia da Reprodução e as práticas sexuais passaram a ser reguladas a partir de seu objetivo maior (ou único): a reprodução. Foi veiculada a crença nos perigos da perda de sêmen, a crença científica de que toda ejaculação depauperava o indivíduo, o que implicava em se acreditar que o sexo deveria ser evitado ao máximo para o maior benefício da sociedade. Por exemplo, dizia-se que a perda do esperma e a masturbação levariam o indivíduo à loucura e provocariam doenças da pele e tuberculose; e que as mulheres eram assexuadas e não tinham orgasmo.

As outras ciências que se ocuparam da sexualidade tinham como peculiaridade compreender a função sexual e sua interação com o social.

Loyola diz que

os antropólogos chamaram a atenção para o fato de que a sexualidade constitui o pilar sobre o qual se assenta a própria sociedade e que, portanto, está sujeita a normas; normas que podem variar de uma sociedade para outra, mas que constituem um fato universalmente observável, sendo o tabu do incesto a mais básica e fundamental de todas. Assim, a sexualidade deriva do que é proibido e permitido, de modo com que, pelo viés da reprodução biológica da espécie, ela participa da criação da ordem social. (1998, p.46)

No Brasil, a institucionalização dos saberes sexuais ocorreu na primeira metade do século XX e a Medicina dessa época fundamentava-se nos autores europeus. Mas as especificidades raciais do povo brasileiro – mais caboclo do que europeu – forneceram elementos para que aqui se desenvolvessem propostas baseadas no Higienismo e na Eugenia, que visavam à

pureza moral e cívica da sociedade brasileira, ou, em outras palavras, a regeneração física e moral da população. Ou seja, a institucionalização dos saberes sexuais no Brasil foi feita por médicos formados no ideal higiênico e eugênico. A sexualidade passa a ser estudada a partir do que preconizava o higienismo: uma saúde sexual implicava na existência de indivíduos mentalmente saudáveis. Melhores cidadãos seriam formados se lhes fossem asseguradas possibilidades para que tivessem comportamentos e atitudes que resultassem em indivíduos sadios mental e fisicamente. (BOARINI, 2003).

Outra característica da Medicina brasileira das primeiras décadas do século XX foi a ambiguidade e a contradição ao desenvolver e difundir a sua ideologia, pois, ao mesmo tempo em que se influenciava pelo ideal higiênico e eugênico, defendia a Psicanálise e a sua inserção no meio médico e educacional. Os célebres nomes da Medicina desta época tinham um pé na normatização higiênica e outro no inconsciente da Psicanálise.

É decorrente deste contexto a inserção da família como coadjuvadora da efetivação das propostas médicas normatizadoras e o surgimento, nas décadas iniciais do século XX, dos primeiros estudiosos que defendiam a necessidade de educação sexual para crianças e jovens e de uma vasta quantidade de obras sobre educação sexual, a maioria escrita por médicos, porém algumas também escritas por padres e educadores. Várias destas obras davam ênfase à patologia sexual e aos males físicos e psíquicos que uma prática sexual desregrada poderia causar. Outras não viam a sexualidade de forma negativa nem associavam sua prática a qualquer patologia, mas não deixavam de ser normatizadoras no sentido de propor condutas que consideravam ser melhores para a saúde do indivíduo.

A educação sexual proposta nesse período visava esclarecer o indivíduo sobre a função da sexualidade, os mecanismos reprodutivos e o processo evolutivo, proporcionando-

lhe o desenvolvimento saudável de suas funções mentais e físicas, o que culminaria na existência de uma família igualmente saudável e de um povo sem os males que o higienismo queria erradicar.

A partir dos estudos que realizei, destaco dois autores para ilustrar o período de institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. Cito Antonio Austregésilo como o autor mais antigo, com suas obras *Psiconeurose e sexualidade*, publicada em 1919, e *Perfil da mulher brasileira*, de 1924. E comento sobre José de Albuquerque, por ser o autor que tem o maior número de obras, iniciativas pioneiras e penetração em diferentes esferas.

Médico carioca, José de Albuquerque publicou sua primeira obra, *Da impotência sexual do homem*, em 1928, e a partir de então, até a década de 1950, teve papel destacado na publicação de vários livros e na difusão da educação sexual como ação essencial para o desenvolvimento integral e saudável do indivíduo.

Criou, em 5 de julho de 1933, o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, entidade que, por duas décadas, foi responsável pela publicação de livros, pelo oferecimento de palestras e pela organização de eventos científicos; tinha uma pinacoteca e um museu sobre sexualidade; imprimia e divulgava cartões postais com conteúdos de educação sexual; foi responsável pela criação e publicação do Boletim de Educação Sexual, periódico com artigos dos mais eminentes sexólogos da época.

À frente de seu tempo, José de Albuquerque instituiu o Dia do Sexo, em 20/11/1935. Proferia conferências nas mais renomadas rádios do Rio de Janeiro e até obteve espaço para uma palestra na Hora do Brasil.

José de Albuquerque foi quem primeiro propôs e escreveu, no Brasil, sobre a educação sexual na escola, e, curiosamente, sem utilizar-se de nossa moderna nomenclatura, aproximou-se bastante do que hoje vemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a *sexualidade como um tema transversal*. Albuquerque sugeria que os conteúdos de educação sexual fossem abordados

de forma natural, nas duas disciplinas que considerava as mais adequadas para estudar sexualidade: Biologia e Higiene.

Albuquerque partia do princípio de que o sexo era uma função tão natural quanto qualquer outra do organismo, ou seja, existindo uma função sexual, o ser humano tinha de ter pleno funcionamento da mesma. Para ser sexualmente saudável, era preciso afastar dele crenças, preconceitos, negativismos e associações inadequadas que pudessem existir ou ser feitas em relação à sexualidade.

Dentre outras ideias, defendia o divórcio e considerava o desquite hipócrita. Propunha que fossem punidos legalmente os indivíduos portadores de *doenças venéreas* e sabedores de sua condição que transmitissem a doença a outrem.

Além de Albuquerque, muitos outros autores publicaram obras sobre educação sexual, inclusive um padre, Álvaro Negromonte. Para os médicos, no entanto, o período de institucionalização dos saberes sexuais, no Brasil, coincidiu com o período de divulgação e consolidação da Psicanálise na Medicina e com o período de propagação do ideal higiênico, o que acabou por sobrepor teorias e ideologias distintas e confundir a classe médica brasileira que, sem teoria e ideologia próprias, buscava, no estrangeiro, o que mais se adaptasse ao cenário brasileiro. Assim, a consolidação da Sexologia e da Educação Sexual contou com muitos outros autores e muitas outras obras, todos transitando bem e livremente nestes três mais importantes pilares da Medicina brasileira das primeiras décadas do século XX. Como exemplo, temos Julio Porto-Carrero, divulgador da Psicanálise no Brasil, que publicou *Sexo e cultura*, na década de 30.

As mais importantes editoras do Rio de Janeiro e de São Paulo tinham coleções sobre a temática sexual, publicando dezenas de obras destes autores e também de autores estrangeiros com tiragens de milhares de exemplares.

Acredito que a vasta produção de obras de educação sexual das décadas de 1930 e 1940 proporcionou a base em que se apoiaram os educadores que, no início da década de 1960, executaram as primeiras incursões práticas no sentido de se levar a educação sexual para a escola (RIBEIRO, 1990; GUIMARÃES, 1995; FIGUEIRÓ, 2001). A partir da institucionalização do conhecimento sexual pelos médicos, de 1920 a 1950, foi possível que educadores da década de 1960 encontrassem os subsídios teórico-metodológicos necessários para a ação efetivada em escolas renovadoras de Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro. Esta ação, no entanto, foi de curta duração, pois, a partir de 1968 houve um recrudescimento da censura e da repressão às liberdades individuais, decorrente do Golpe de Estado de 1964 que, em quatro anos, tornou-se mais rigoroso, e sufocou aquilo que poderia ter sido o início da implantação da educação sexual no Brasil.

Pós Golpe de 1964, a primeira iniciativa oficial ocorreu em 1978, quando a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo iniciou um programa de orientação sexual que durou até 1982 (LEÃO; RIBEIRO, 2007). De 1980 a 1986, em duas etapas, a Coordenadoria de Estudos e Normas Técnicas da Secretaria de Estado da Educação, de São Paulo, desenvolveu um projeto de orientação sexual intitulado Programas de Saúde: Aspectos do Crescimento e Desenvolvimento Humanos Relativos à Sexualidade, utilizando as disciplinas de Ciências e Programas de Saúde para que os respectivos professores trabalhassem questões sexuais com seus alunos. Nos anos que se seguiram, outros programas foram desenvolvidos. Entre eles, podemos citar, por exemplo: o da Prefeitura Municipal de Campinas, de 1984 a 1998; o da Prefeitura de São Paulo, no período de administração petista, de 1989 a 1992; e o projeto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com o Ministério da Saúde, denominado Prevenção Também se Ensina: Ação Preventiva ao

Abuso de Drogas/DST/AIDS entre Crianças e Adolescentes das Escolas Oficiais do Estado de São Paulo, desenvolvido a partir de 1996.

Ribeiro (2004, p.23) faz interessante análise sobre as ações implantadas nesse período:

Foram projetos importantes enquanto balizadores de espaços para o debate de temas da sexualidade e da orientação sexual na esfera educacional escolar, vários deles com resultados muito significativos, mas a interrupção de seu desenvolvimento nas mudanças de governos foi uma característica observada que contribuiu para que não tivéssemos [...] projetos contínuos que fossem realizados devido à sua necessidade e qualidade, em detrimento da política partidária vigente a cada mudança de prefeito ou governador.

O advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pode ser considerado um avanço; no entanto, praticamente nada foi feito no sentido de formar professores capazes de trabalhar questões de sexo e sexualidade na escola. O campo da sexualidade e da educação sexual tem um aporte teórico de peso, com muitas obras e pesquisadores desenvolvendo importantes trabalhos nas universidades brasileiras. Mas não há, ainda, por parte dos órgãos governamentais, ações efetivas de educação continuada e de formação de professores que tragam a sexualidade para o debate. Não obstante o governo federal invista em projetos no campo dos estudos de gênero, em ações contra a homofobia e na prevenção da AIDS, é importante que os setores públicos responsáveis pela Educação no Brasil percebam que é essencial o investimento em Educação Sexual. É preciso inserir disciplinas de sexualidade no currículo dos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e formar professores para trabalhar com educação sexual, com o objetivo de tirar o sexo dos banheiros das escolas, levando-o para a sala de aula. Inclusive

porque, com certeza, as temáticas que hoje são prioridades dos projetos oficiais serão, com muito mais facilidade, assimiladas, compreendidas e multiplicadas, quanto mais existirem professores que tenham a oportunidade de debater, discutir e refletir a educação sexual em sua formação.

Referências

- BOARINI, M. L. (Org.). **Higiene e raça como projeto**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Ed. da Universidade Estadual de Maringá, 2003.
- CARRARA, S. Sexualidade e sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: notas preliminares de pesquisa. **Cadernos IPUB**, Rio de Janeiro, n.8, p.113-128, 1997.
- CARRARA, S.; RUSSO, J. A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a auto-ajuda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.9, n.2, p.273-290, 2002.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 2.ed. Londrina: EDUEL, 2001.
- GUIMARÃES, I. **Educação sexual**: mito ou realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- HEILBORN, M. L.; BRANDÃO, E. R. Introdução: ciências sociais e sexualidade. In: HEILBORN, M. L. (Org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p.7-17.
- LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. Orientação sexual em pauta: estudo documental do projeto oficial implantado no município de São Paulo em 1978. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPED/UFES, 2007. CDROM.
- LOYOLA, M. A. Apresentação. In: LOYOLA, M. A. (Org.) **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.
- REIS, G. V. dos; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p.27-71.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E.P.U., 1990.

_____. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p.15-25.

EDUCAÇÃO SEXUAL: COMO ENSINAR NO ESPAÇO DA ESCOLA¹

Mary Neide Damico Figueiró²

Introdução

A Educação Sexual vem sendo reconhecida, pela maioria dos professores, como necessária e importante no processo formativo dos alunos. Muitos deles se preocupam e sentem-se, em vários momentos, inseguros e até temerosos, diante dessa tarefa. Sabemos que todo o processo formativo dos professores, tanto no Magistério, quanto nas licenciaturas, não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola. Portanto, é compreensível o sentimento de insegurança e a preocupação.

Além do despreparo, todos somos frutos de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda perduram associações do sexo com idéias de pecado, de feio e de proibido, ou, por outro lado, com idéias de promiscuidade e de imoralidade.

¹ O texto foi publicado, originalmente, nos *ANAIS do I Congresso de Educação Inclusiva*, acontecido de 29 a 31 de maio de 2003, nas Faculdades Integradas de Ourinhos, SP, p.39-58. Depois de ampliado, foi publicado na Revista Linhas, v.7, n.1, 2006, do Programa do Mestrado em Educação e Cultura, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis: UDESC. É encontrado no site: www.periodicos.udesc.br/linhas.

² Psicóloga e docente do Depto de Psicologia Social e Institucional da UEL. Mestre em Psicologia Escolar /USP e Doutora em Educação / UNESP. Especialista em Educação Sexual pela Sociedade Brasileira de Educação Sexual (SBRASH). Líder do Grupo de Pesquisa: Círculo de Pesquisas em Educação Sexual e Sexualidade (CiPESS), cadastrado no CNPq e coordenadora do Projeto de Extensão: “Formação de Profissionais para a Educação Sexual, o Combate à Homofobia e a Promoção da Cidadania Homossexual”.

Neste contexto de formação cultural, acabamos carregando conosco uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao sexo, o que acentua nossa dificuldade em falar abertamente sobre ele. Assim sendo, quando se propõe educar sexualmente os alunos, há que se pensar, concomitantemente, em oportunizar aos professores o reeducar-se sexualmente, participando de estudos que os auxiliem a preparar-se para atuar como educadores sexuais, tanto de crianças do ensino regular, quanto de crianças e adolescentes considerados pessoas com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, no Brasil, o sistema educacional caminha na direção de um modelo de escola que se fundamenta no paradigma da *Inclusão*. Isso procede porque, conforme a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as pessoas com necessidades especiais têm o direito de receber educação preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases propõe que a matrícula de todas as crianças ocorra em escolas e classes comuns e lança o desafio da construção de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar a *Todos*, inclusive os sujeitos que apresentam deficiências sensoriais, físicas, cognitivas e/ou comportamentais. (POKER, 2003a, p.27).

Acredito que o assunto sexualidade é um dos que podem facilitar o processo da inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares, porque está relacionado, muito mais, com trabalhos de expressão de sentimentos e atitudes e de formação de valores morais, do que com conteúdo acadêmico e científico a ser dominado intelectualmente pelos alunos. Além disso, falar de sexualidade é trabalhar o relacionamento humano e, por conseguinte, aprimorar as relações interpessoais. As próprias estratégias de ensino, de que trata este artigo, facilitam que aconteça a interação entre pessoas com diferentes capacidades intelectuais, durante o processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, o ensino da sexualidade deve sempre abranger o respeito à diversidade, isto é, o respeito às pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), às prostitutas e às pessoas portadoras do vírus da AIDS. Assim, o trabalho em Educação Sexual abre-nos para repensar nossas atitudes em relação às pessoas que fazem parte das minorias, entre elas, a composta também por portadores de necessidades especiais.

Qual seria o papel do professor que se dispõe a falar sobre sexualidade no espaço da escola? Alguns pais preocupam-se, justamente, por temer que os professores passem, para seus filhos, os valores que eles, professores, defendem. Assim, por exemplo, pais conservadores, que defendem a virgindade até o casamento (para as filhas, na maioria das vezes), temem que professores possam pregar valores divergentes, incentivando, no caso, o sexo antes do casamento. O contrário também pode acontecer, ou seja, pais que pretendem que seus filhos sejam livres para decidir, com responsabilidade, sobre sua vida sexual, temem que professores conservadores venham lhes inculcar idéias de pecado. Teriam direito, os professores, de influenciar seus alunos com seus valores pessoais sobre o que consideram certo ou errado? Certamente que não; cabe a eles criar oportunidades várias, de reflexão, para que os alunos pensem e discutam com os colegas, a fim de que formem sua própria opinião sobre sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto, entre outros. Cabe também ao professor, fazer com que os alunos tenham acesso a informações claras, objetivas e científicas sobre a sexualidade.

Inicialmente, é preciso que tenhamos clareza sobre o significado do sexo e da sexualidade. O primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, necessidade essa que todo ser humano, seja normal ou com necessidades educacionais especiais, traz consigo desde que nasce. Sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo

de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual. Apesar da abrangência maior da sexualidade, merecem ser devidamente considerados, o papel e o valor do sexo; para isso, recorro a Machado (1995) que o define como “um modo de as pessoas se encontrarem e fazerem deste encontro um momento muito agradável e prazeroso, cheio de atos carinhosos e tornando as pessoas muito íntimas e ligadas entre si.”

Atualmente, muitas são as publicações com a finalidade exclusiva de propor técnicas de ensino da sexualidade e este texto não pretende esgotar os modelos existentes, mas apresentar um apanhado geral das várias possibilidades, para pensá-las a partir do contexto da escola inclusiva, buscando a reflexão dos elementos norteadores fundamentais na seleção de uma dada estratégia, bem como de alguns princípios que devem anteceder a própria busca por estratégias.

Metodologia de ensino da sexualidade

Finalidade primária da Educação Sexual:
Não é a de “ensinar” muita coisa, mas
de permitir que se pense sobre o tema.
José Ângelo Gaiarsa (1986)

Considero válido começarmos este tópico, abordando como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que se ensine sobre sexualidade nas escolas, para, em seguida, tratarmos de vários modelos de estratégias. Conforme já é sabido pelos professores, segundo os PCN, a Educação Sexual deve ser inserida como um *tema transversal*, ou seja, como um assunto ministrado no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma

delas. Assim, ela pode ser ensinada nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Importante lembrar todo o conjunto dos *temas transversais* que envolve: ética, educação ambiental, “orientação sexual”, pluralidade cultural, saúde e trabalho e consumo.

Antes de discorrer um pouco mais sobre o ensino do tema da sexualidade de maneira transversal, conforme sugere o documento acima citado, esclareço que, particularmente, pauto-me na idéia da transversalidade porque acredito em sua viabilidade, com base na longa experiência que tenho na formação de educadores sexuais, na Universidade onde leciono. Contudo, estou ciente dos limites de sua aplicabilidade, pontos que já abordei, aprofundadamente, na Tese (FIGUEIRÓ, 2001b) e em dois textos, a saber: Figueiró (2000, 2002). Conforme já apontei na Tese, vários autores fazem uma leitura crítica dos PCN, entre eles: Aguiar (1996), Moreira (1995) e Silva Júnior (1998).

De acordo com a proposta dos PCN, a Educação Sexual, como prefiro denominar, por razões que já defendi em várias publicações (FIGUEIRÓ, 1996, 2001a, 2001b), pode ser incluída da 1ª à 8ª série, de duas formas:

- a) “dentro da programação”: o conteúdo de sexualidade proposto é organizado, planejado e dividido entre os professores de cada série. Pode ser que, numa série, sejam os professores de Português, História e Ciências que se considerem capazes e queiram ensinar sobre sexualidade e, assim, ensinarão o conteúdo dentro de suas próprias aulas. Em outra série, pode ser a professora de Matemática e a de Educação Física, por exemplo. Quando a professora é a única da sala, como acontece nas séries iniciais, necessita organizar-se para ensinar os conteúdos estipulados dentro de algumas áreas de conhecimento, nas quais houver condições de inserir.

b) como “extra-programação”: todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí, ensinar sobre sexualidade, ou transmitir uma mensagem positiva sobre a mesma; aproveita, enfim, para educar sexualmente. (BRASIL, 1998 e 2000)

Além das duas formas de fazer a *transversalidade*, de acordo com os PCN, cada escola poderá criar, de 5^a a 8^a série, espaço e horário próprios para que os alunos tenham, semanal ou quinzenalmente, por exemplo, aula específica de Educação Sexual. Pode ser dentro do horário regular, ou em horário extra, ou seja, num período no qual os alunos não tenham aula. Em cada escola, os profissionais analisarão qual a melhor forma de trabalhar e quais professores poderão comprometer-se com o ensino planejado da sexualidade.

Vejo como incentivo, o depoimento de uma professora que ensinou sexualidade como *tema transversal* nas aulas de Português e que, sob minha orientação, escreveu sua monografia com base nesta experiência. Afirmou ela:

Eu penso assim: se os professores levarem a sério os novos Parâmetros, com certeza, têm como trabalhar todas as propostas dos temas transversais, além do conteúdo da própria disciplina. Porque “casa”. Não precisa nem você buscar muita coisa! A própria disciplina traz o tema pra sala. (FIGUEIRÓ, 2001b, p.47)

As duas formas de se ensinar sobre sexualidade, propostas pelos PCN, correspondem aos dois tipos de Educação Sexual estabelecidos por Werebe (1981): A Educação Sexual **formal**, que equivale a ensinar “dentro da programação”, fazendo planejamento prévio e a Educação Sexual **informal**, que equivale à “extra-programação”, isto é, aproveitar, de forma espontânea, um fato, uma pergunta, uma situação ocorrida e, ensinar a partir

daí. Para ilustrar esta segunda forma de trabalhar, é oportuno incluir o relato que vem em seguida.

Um garoto com deficiência mental, de aproximadamente 14 anos, estava na sala de aula, em uma APAE, quando se levantou e foi até a mesa da professora, levando nas mãos um saquinho para geladinho, que é estreito e comprido, e uma régua pequena. Pondo essa última dentro do saquinho, disse: *“Olha professora, não parece que eu estou pondo a camisinha no pênis?”* (FIGUEIRÓ, 1999, p.67).

Esta é uma situação que oferece oportunidade para a professora começar a falar sobre o assunto. Ela poderia ter explorado a conversa e respondido: *“É mesmo! Parece! E você sabe para que serve a camisinha?”* A partir daí, explicaria sobre a função da mesma na prevenção da gravidez e da contaminação de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Seria bom envolver todos os alunos, colocando-os a par da pergunta feita e os motivando para falar sobre o tema. Imaginando que não se sentisse preparada para falar sobre o assunto, naquele momento, a professora poderia lançar sua pergunta, deixar que falassem quais idéias tinham sobre e prometer explicar na próxima aula, ou convidar uma outra professora da escola para fazê-lo.

A partir desse ocorrido, poderia ser iniciado um trabalho mais extensivo, no qual um assunto “puxaria” o outro. Assim, pois, ao falar da camisinha como método contraceptivo, outros assuntos teriam a possibilidade de ser abordados, como por exemplo, concepção, ato sexual, parto, cesariana, menstruação, outros métodos contraceptivos etc.

Infelizmente, no fato ocorrido, a professora respondeu ao aluno da seguinte forma: *“É, parece! Mas vai sentar-se, pois isso não é um pênis e nem isso, uma camisinha!”* Ao contar-me o fato, comentou: *“Consegui sair-me bem da situação!”* Ao procurar “sair-se bem da situação”, fugindo da mesma, a professora fez com que o aluno aprendesse que este não é um assunto natural a

respeito do qual se pode conversar tranqüilamente. Na verdade, é bom quando o educador consegue sair-se bem na situação.

Uma das professoras que participou dos Grupos de Estudos sobre Educação Sexual, que desenvolvo na Universidade Estadual de Londrina, escreveu:

É uma pena que as pessoas que participam do curso, em sua maioria, chegam com a intenção de aprender a “cortar” a curiosidade dos alunos ou resolver de forma conservadora. Mas no decorrer do curso, percebem e crescem, conseguindo ver realmente como trabalhar com as crianças e adolescentes. (FIGUEIRÓ, 2001b, p.116)

Diante da instrução de alguns estudiosos da Educação Sexual de que só se deve responder ao que a criança pergunta, satisfazendo a curiosidade do momento, eu refuto, afirmando que, não basta responder, é preciso conversar. Portanto, uma pergunta feita por uma criança pode ser uma “porta” para um bom e proveitoso bate-papo sobre sexualidade.

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

Apesar de a turma ter ficado em silêncio e parecer ter aceito a resposta, é possível crer que tenham percebido que a professora quis desconversar o assunto.

Dependendo do dicionário, os únicos sinônimos que aparecem são o de franguinho e o de caixinha oval. Em muitos, nem se encontra a palavra boceta. Se consultarmos o Dicionário Aurélio, encontramos, entre outros significados, os seguintes: Pinto: *chulo* = o pênis [chulo, quer dizer: vulgar] e Boceta: *chulo* = a vulva. A professora perdeu uma oportunidade de conversar tranquilamente sobre os nomes científicos e os apelidos dados aos órgãos sexuais. Fazê-lo, ajudaria os alunos a encararem com naturalidade estes termos e, portanto, contribuiria para a Educação Sexual dos mesmos.

Observe que nos exercícios dos livros didáticos não se encontra nenhuma palavra ligada à sexualidade. Não é por acaso que isso acontece. Poderia constar, por exemplo, palavras como: espermatozóide, menstruação, óvulo, útero, cesariana e assim por diante. Poderiam estar contidas nos grupos de palavras onde se pede ao aluno para separar as sílabas, procurar palavras no dicionário, formar frases com um conjunto de palavras etc. Seria um meio de instigar os alunos a perguntarem; seria criar oportunidades para conversar sobre o assunto. Seria, também, uma forma de mostrar aos alunos que os adultos consideram estas palavras tão naturais como as outras de nosso vocabulário. Mas a verdade é que a maioria não consegue encarar assim.

Vitiello (1997) sugere a dinâmica da “dessensibilização pela palavra”, que consiste, justamente, em criar oportunidades para que os educandos pronunciem, em situação de grupo, as terminologias científicas e, em especial, os apelidos ligados aos órgãos sexuais, assim como todas as palavras que têm a ver com sexo. Na seqüência dessa dinâmica, é importante dar espaço para que cada um possa refletir e falar sobre os sentimentos que as palavras mobilizaram durante exercício ou vem mobilizando em sua vida cotidiana. Pode ser funcional com educandos das várias faixas etárias, assim como com professores em situação de formação.

Em minha experiência com professores, vários são os que fizeram uso da dinâmica dos apelidos e que obtiveram bons resultados, seja com alunos de séries iniciais, seja com pré-adolescentes ou adolescentes. Isso desmistifica e parece diminuir a ansiedade e o interesse em ficar usando termos “pesados”, muitas vezes, para provocar a professora. Outros autores, como Guirado (1997) e Paiva (2000), apóiam a idéia de exercitar a pronuncia de apelidos e palavrões para dessensibilizar.

Risos podem acontecer durante este exercício, ou mesmo em outros, e é natural que aconteçam. O professor não deve inibir a espontaneidade do riso, mas propiciar que se manifeste, pois é uma forma de extravasar o constrangimento que, comumente, acompanha o falar sobre o assunto. Se permitido, aos poucos, os risos esvanecem significativamente.

Retomando os dois fatos que narrei, o que deve ficar claro é que todos educamos sexualmente nossos alunos, mesmo que não tenhamos consciência, através da forma como lidamos com as situações do dia a dia. Com a nossa postura, contribuímos para que o aluno forme uma imagem positiva ou negativa do corpo, da sexualidade e do relacionamento sexual. E, cada uma das situações, dos fatos, das pequenas perguntas feitas, é uma oportunidade para o aprendizado “extra-programação”, como propõem os PCN. No livro “Educação Sexual no dia a dia” (FIGUEIRÓ, 1999), apresento vários fatos e situações do cotidiano escolar e familiar, seguidos de reflexão sobre as implicações de diferentes formas de lidar.

Quanto à realização da Educação Sexual formal, ou seja, quanto ao trabalho “dentro da programação” e que exige planejamento prévio, pode-se recorrer a várias estratégias de ensino, as quais devem estar ancoradas nos seguintes princípios:

- educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade;

- educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos;
- para educar sexualmente é preciso saber ouvir;
- o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas;
- o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos.

Uma postura básica, que vem complementar estes princípios, consiste em o professor estimular a espontaneidade da garotada e, antes de iniciar, ou mesmo aprofundar um assunto e dar todas as respostas, começar com as dúvidas que o grupo tem e com o que já sabe sobre o assunto. Assim, antes de explicar sobre a AIDS, por exemplo, o professor pode propor que façam uma redação sobre o tema; ou dividir os alunos em grupos para relacionar o que pensam e associam com a AIDS; ou, ainda, solicitar que façam uma lista sobre os meios da transmissão da doença que já conhecem. Deste modo, consegue-se trabalhar com as dúvidas que os alunos têm, na forma como elas estão na cabeça deles. (PAIVA, 2000).

Ao começar um trabalho sobre métodos contraceptivos, pode-se pedir aos alunos que relacionem quais métodos já conhecem, os que acreditam ser os mais seguros e quais se dispõem, ou não, a usar e por quê.

O ensino da sexualidade não pode limitar-se à aula expositiva, embora, em vários momentos, ela pode fazer-se necessária, pois há conteúdos básicos que requerem explanação teórica por parte do professor. Mesmo assim, é preciso cuidado para que não seja um monólogo, onde apenas ele exponha mas, pelo contrário, que consiga desenvolver uma aula expositivo-dialogada, conforme defendem Ronca e Escobar (1984), na qual

o aluno é envolvido, ativamente, no processo de explicação do conteúdo, seja por perguntas que lhe são lançadas, seja por exemplos que lhe são solicitados e pela possibilidade de participar com opiniões, colocação de dúvidas e expressão de sentimentos.

Muitos professores mostram-se surpresos ao constatar o quanto os alunos participam ativamente, se lhes é dada a oportunidade de falar, de perguntar e de expressar o que pensam e o que sentem. Isto deixa o professor mais tranquilo e à vontade, enriquece a aula e gera um trabalho descontraído e espontâneo, sem comprometer a seriedade e a qualidade. Esta forma de ensinar faz fugir, então, do padrão tradicional de aula dogmática, puramente expositiva.

Assim sendo, a aula expositiva é indicada neste campo, desde que se leve em conta a espontaneidade dos alunos, que se dê espaço para as dúvidas e que possa ser combinada com outras estratégias.

Uma segunda e importante estratégia para ser usada em Educação Sexual, é o chamado “debate aberto”, já reconhecido como eficaz nas experiências pioneiras no Brasil, na década de 70. Consiste em dispor os educandos, na classe como um todo, para debater e trocar ideias com seus colegas sobre o tema em estudo. É isto que possibilita aos alunos entrarem em contato com diferentes posicionamentos para, a partir daí, formar suas próprias opiniões e preparar-se para tomar decisões próprias.

Camargo e Ribeiro (1999), de uma forma muito interessante, dão mostras de que o debate pode também se dar entre crianças pequenas, quando o assunto é sexualidade. Particularmente, fiquei surpresa ao ler os exemplos de bate-papo entre crianças de cinco anos, apresentados pelas autoras, uma vez que, muitas educadoras de crianças de sete a dez anos, aproximadamente, com quem tive contato, relatavam sobre a dificuldade de levá-las ao debate; creio que a questão deve, então, estar na forma de condução e coordenação do mesmo, bem como no processo do envolvimento do

grupo no trabalho, o que, por sua vez, depende do clima de descontração e confiança que se consegue criar.

Denari (1997), por sua vez, demonstrou, em sua pesquisa, a possibilidade de bons debates num grupo de adolescentes com necessidades especiais que, apesar da deficiência mental moderada, conseguiram engajar-se tanto em discussões, quanto em dinâmicas de grupo variadas.

A fim de conduzir ao debate, o professor tanto pode partir de uma pergunta por ele lançada, como de uma ou mais perguntas que os próprios alunos tenham apresentado. Pode, ainda, fazer uso de questões planejadas, anteriormente, para este fim. É interessante seguir alguns passos: primeiro propõe as questões para que o aluno pense individualmente, podendo registrar por escrito sua resposta; num segundo momento, os alunos procedem a um bate-papo, em grupos de duas a quatro pessoas; por último, passa-se ao debate aberto. O uso das questões para fazer pensar pode ser feito antes de se começar a estudar um tema, durante o andamento do estudo do tema, ou mesmo em seu encerramento. Como exemplo desse tipo de questão, podemos citar: “O que você pensa sobre a virgindade para rapazes e moças?; Quais são as condições necessárias para alguém iniciar a sua vida sexual?; O que você pensa sobre o ‘ficar’?” Tanto no livro de Wüsthof (1994), quanto de Suplicy (1988) há vários exemplos dessas questões, nos variados temas.

O debate aberto pode ser usado para complementar uma aula expositivo-dialogada, ou um trabalho feito com outras técnicas de ensino.

Outra estratégia que também tem se mostrado fundamental e imprescindível, na Educação Sexual, é a dramatização. Como exemplo, pode-se pedir aos alunos para dramatizarem a conversa entre duas amigas, no qual uma delas está em dúvida se concorda em transar, ou não, com o namorado; a situação de uma garota tendo que contar para o namorado e, depois para a mãe, que

está grávida; a situação de alguém que transou sem camisinha e está apavorada, ou apavorado, diante da possibilidade de estar com AIDS, ou diante da possibilidade de estar grávida, ou ter engravidado a namorada e assim por diante.

É útil repetir a encenação com as pessoas trocando de papéis e, sempre ao final de uma dramatização, tanto os atores, quanto os alunos que assistiram, devem ter oportunidade para falar sobre como se sentiram e que pensamentos elaboraram durante o momento em que a encenação ocorreu.

Paiva (2000), em seu livro, “Fazendo arte com camisinha”, defende a riqueza do trabalho com cenas, isto é, com dramatizações, a ponto, porém, de colocar em segundo plano, ou mesmo desdenhar o valor do debate em grupo. Diz a autora:

[...] o drama torna a conscientização de si mesmo e das conversas culturais que bloqueiam a encenação da vontade muito mais significativa, bem mais carregada emocionalmente do que a falação em grupo. Uma cena viva tem mais legitimidade para um público com pouca paciência para escutar discursos conceituais ou que tem pouca prática de refletir sobre o próprio “texto” (ou fala). (p.212)

Fica destacada a supremacia da dramatização, quando a autora esclarece sobre as possibilidades que a cena abre, ao dizer que

A partir das cenas podemos criar um laboratório onde eles [os atores] se experimentam como *sujeitos sexuais* e criam soluções para cada obstáculo. É um exercício que facilita a colaboração dos educadores – em oposição à pregação, modelagem ou ao receituário – porque a participação é sempre muito mais espontânea. (PAIVA, 2000, p.211)

Concordo com esta ideia e defendo o uso, sempre que possível, da dramatização, bem como de outras dinâmicas, porém, acredito que haverá momentos, na sala de aula, em que o tempo que se dispõe não é o suficiente e, portanto, às vezes, tem-se que

contar com estratégias de ensino menos morosas. Penso que um bom debate aberto, tanto quanto uma boa aula expositivo-dialógica, podem ser proveitosos e alcançar seus objetivos, se conduzidos adequadamente.

Uma experiência desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, por Ferreira (2002), mostra que, através do teatro, da encenação, adolescentes com Síndrome de Down e outros com deficiência mental (DM), conseguem refletir, discutir, enfim, trabalhar temas ligados ao namoro e à sexualidade, além de outros ligados à vida social como um todo.

Referir-se à dramatização como estratégia de ensino nos possibilita reconhecer a necessidade de buscar, sempre que possível, métodos que revalorizem o diálogo, o autoconhecimento e a integração entre pensar, sentir e agir e que, também, criem um ambiente de confiança e de reflexão. Desta forma, também é funcional fazer uso de dinâmicas de grupo, desenho, modelagem, assim como recorte e colagem.

Em se tratando de dinâmicas de grupo, podemos encontrar farto material bibliográfico. Entre eles, cito alguns: Barroso e Bruschini (1985), Paiva (2000), Peres et.al. (2000), Rena (2001), Serrão e Baleeiro (1999) e Vitiello (1997).

O livro de Serrão e Baleeiro (1999) tem uma característica que o diferencia dos demais, porque traz uma grande variedade de dinâmicas de grupo aplicáveis ao ensino de todos os *temas transversais* propostos pelos PCN. Segundo essas autoras, as dinâmicas são recursos para facilitar a construção de conhecimentos e a elaboração de sentimentos e precisam estar integradas a um objetivo maior, o que significa que devem ser usadas como um meio e não como um fim em si mesmas. Para elas, é preciso observar dois cuidados fundamentais:

cuidar do processo reflexivo e educativo contido na dinâmica, evitando ficar restrito apenas aos aspectos lúdicos da atividade

realizada; não esperar resultados imediatos, já que em trabalhos de desenvolvimento pessoal e social muitas vezes os resultados se consolidam a médio e longo prazo. (SERRÃO; BALEIRO, 1999, p.63)

Com relação ao uso do desenho como estratégia de ensino, dois exemplos podem ser inseridos. Numa aula com crianças pequenas, onde se vai falar sobre de onde vêm os bebês, pode-se pedir a elas que desenhem, primeiramente, o que sabem a respeito. Na seqüência, o professor dá oportunidade para as crianças falarem sobre seus desenhos, exporem o que pensam e, depois, complementa e corrige as idéias enviesadas. Como segundo exemplo, numa aula em que se vai falar sobre o corpo humano, pode-se pedir aos alunos para fazerem um desenho do menino e outro da menina, nomeando as várias partes do corpo. Ou, então, a classe pode ser dividida em duas e, uma metade faz um cartaz com o desenho do corpo masculino, e a outra metade, do feminino. É comum que se coloque uma folha grande no chão, alguém deita sobre o papel e o grupo desenha acompanhando o contorno do corpo do colega. Caso os alunos não desenhem o órgão sexual, deve-se perguntar porque não o fizeram, pedir para fazer e colocar o nome. Se insistirem em não desenharem, aproveitar para conversar sobre essa dificuldade.

Na experiência já comentada, em que Ferreira (2002) trabalhou com jovens portadores de Síndrome de Down, através do teatro, também foi pedido a eles que desenhassem o que pensavam ou sabiam sobre namoro, sexo e casamento.

Numa primeira observação, podia-se inferir que as ilustrações nada tinham a ver com sexualidade, ou até mesmo que não tinham significado algum. Isto por serem desenhos precários, decorrentes da deficiência mental e/ou da incoordenação motora dos atores, que podem limitar a representação, com alta resolução gráfica, do que pensam, percebem e sentem acerca da questão. Mas, certamente, a dificuldade de fazer a leitura de seus desenhos não poderia prejudicar a mensagem neles contidas. (p.51)

Nesta situação, segundo a autora, foi a oportunidade dada aos atores de falar sobre sua representação gráfica que fez com que se pudesse aproveitar o conteúdo expresso através do desenho.

Para ilustrar o uso da modelagem como estratégia de ensino, tanto com crianças, quanto com adolescentes ou jovens, podemos solicitar que façam uma escultura da figura humana, usando argila. Rena (2001), que desenvolveu um conjunto de oficinas com adolescentes, comenta sobre o uso dessa dinâmica e relaciona algumas questões que propôs aos alunos, após terminarem sua escultura: “Estou satisfeito com o que fui capaz de fazer? Por quê? O que foi mais difícil nesta tarefa? Que sentimentos e sensações experimentei durante o trabalho? Qual o sexo da figura que construí?” (p.96-7).

Como atividade com recortes e colagem, temos o exemplo de um trabalho inicial, em que se pede ao adolescente que recorte gravuras de revistas dispostas na sala e monte um cartaz com figuras que demonstrem o que pensa sobre o sexo; na sequência, cada aluno fala, ao grupo todo, sobre seu cartaz.

Complementando a relação de estratégias de ensino, podemos citar o uso de recursos como filmes, músicas, cenas de novelas, livros de literatura, pesquisas, manchetes de revistas e de jornais. Creio que comentários sejam dispensáveis, pois os professores sabem como explorar, de maneira construtiva, o uso desses recursos.

Ribeiro (1996) relata sua experiência com crianças da Educação Infantil e mostra como o educador pode fazer uso de música, história, poesia, filmes e desenhos, para ensinar num clima de descontração. A autora preocupa-se, também, em propor atividades que permitam conhecer o que a criança já sabe, o que ela tem construído de conhecimento sobre de onde vêm os bebês, sobre relações de gênero e outros assuntos, a fim de ensinar a partir daí.

O livro de Camargo e Ribeiro (1999) traz excelentes exemplos de como professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental podem, por meio de projetos organizados, tratar de uma ou várias temáticas da sexualidade de maneira diversificada e envolvendo o aluno de forma ativa e prazerosa, em todo o processo de aprendizagem.

Entrevistar pessoas, sobre questões ligadas à sexualidade, costuma ser, também, uma atividade proveitosa. Pode-se entrevistar avós, tios e pais sobre como era o namoro no tempo deles, ou sobre como foi que aprenderam sobre de onde vêm os bebês, quem foi que lhes ensinou etc. O material colhido nas entrevistas é levado para a sala de aula e explorado. Um outro lado positivo deste exercício, apontado pelos próprios professores, é a possibilidade que traz de abrir espaço de comunicação entre a criança e a família sobre este tema tão pouco abordado em casa.

Um exercício, denominado “questionário”, de fácil aplicação em sala de aula, tem se mostrado funcional, porque, além de envolver o aluno de maneira ativa no aprendizado, ajuda a identificar, de antemão, o que ele já sabe a respeito do mesmo. Trata-se de uma relação com vários itens (aproximadamente vinte), alguns falsos, outros verdadeiros, sobre um tema, e o aluno deve assinalar, individualmente, em sua folha, se concorda ou discorda do enunciado. Para ilustrar alguns enunciados que fazem parte do questionário sobre masturbação, citam-se:

- a masturbação é uma atividade sexual normal para homens e mulheres de todas as idades;
- o hábito de se masturbar prejudica o relacionamento com pessoas de outro sexo;
- muitas pessoas que se masturbam sentem-se culpadas;
- com a masturbação a mulher nunca chega ao orgasmo.

No questionário, que trata de verificar os conhecimentos básicos, alguns dos itens aos quais o aluno deverá assinalar, se acha certo ou errado, são:

- se tiver uma relação sexual durante a menstruação, a mulher dificilmente engravida;
- o impulso sexual de uma mulher é tão forte quanto o de um homem;
- é necessário um pênis grande para que a mulher tenha satisfação;
- existem apenas alguns dias do mês nos quais a mulher pode engravidar.

Neste exercício, depois que o aluno assinala suas respostas, abre-se para o bate-papo dois a dois, ou três a três, e, na seqüência, inicia-se o debate aberto. No livro de Barroso e Bruschini (1985), de onde foram retiradas as frases acima, encontramos vários modelos de questionários, de temas variados.

Há, ainda, recursos próprios de educação moral e que podem ser adaptados para a Educação Sexual. Será destacada aqui, a estratégia de clarificação de valores, proposta por Buxarrais (1997), que abrange três técnicas:

- **“diálogos clarificadores”**: consiste de perguntas feitas ao aluno, na ocasião em que está expondo uma ou mais opiniões e que o ajudam a aprofundar nas suas reflexões. Exemplos:
 - Você está de acordo com esta opinião?
 - Pode explicar as suas razões para ser contra (ou a favor)?
 - Você saberia apontar uma outra razão importante no caso?
 - Alguém saberia apontar uma outra razão?
- **“frases inacabadas”**: pede-se aos alunos para completarem algumas frases, depois, discuti-las em pequenos grupos e, finalmente, no grande grupo. Pode-se, também, recolher todas as frases completadas e distribuí-las, anonimamente, para análise e discussão posterior. Cada frase é preparada de acordo com o tema em estudo. Como exemplo, citam-se:
 - Para mim, a primeira vez de um garoto ou garota.....;

- Se um dos parceiros não tem intenção de iniciar-se sexualmente, o outro deve.....;
- A anticoncepção é responsabilidade da(o).....;
- Eu penso que masturbação.....;
- Na minha opinião, as pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais)
- **“exercícios auto-expressivos”**: pode ser, por exemplo: carta pessoal que o aluno escreve a um amigo invisível, ou a um profissional, falando de dúvidas, medo, preocupação ou angústias relacionados a sexualidade. É possível montar um esquema no qual as cartas são distribuídas de forma anônima e depois discutidas pela classe; alguém pode assumir o papel de amigo, que responde a carta.

Um trabalho diferente também pode ser feito com o uso de cartas ou depoimentos de adolescentes encontrados, geralmente, em revistas *teens*. O livro “Conversando sobre sexo”, de Suplicy (1983), traz uma infinidade de trechos de cartas de adolescentes. Em sala de aula, pode-se dar para os alunos ler, dar sua opinião e depois fazer uma bate-papo a dois e, por último, o debate aberto. Se houver tempo suficiente, na sequência, pode-se fazer uma dramatização, em que algum aluno faria o papel do autor da carta, indo para o centro do círculo e os demais colegas dariam conselhos. Segundo Paiva (2000), o “exercício de dar conselhos” é importante para levar o jovem a sair da postura de acusação, para a postura de ajuda e solidariedade.

Num texto em que se dispõe a refletir sobre como ensinar o assunto sexualidade, a atenção acaba voltando-se, também, para quais conteúdos ensinar. Os PCN os organizam em três blocos:

- corpo, matriz da sexualidade;
- relações de gênero;
- prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDs. (BRASIL, 1998 e 2000)

Ter relações de gênero como um dos blocos de conteúdo é imprescindível para assegurar o êxito da Educação Sexual. Tal conteúdo merece ser considerado o eixo de todo o processo educativo voltado para as questões da sexualidade, pois como aponta Paiva (2000), dificilmente o sexo seguro, com o uso da camisinha, é incorporado se não forem trabalhadas as relações de gênero durante a atividade educativa de prevenção. Afonso (2001) reforça esta posição ao afirmar que um melhor aproveitamento e uso das informações sobre sexualidade estão diretamente relacionados com representações igualitárias de gênero.

Integrando o bloco “corpo, matriz da sexualidade” há toda uma gama de temas a serem trabalhados, tais como: concepção, gravidez, parto, métodos contraceptivos, masturbação etc. No que diz respeito à seleção e sequenciação dos temas, é oportuna a afirmação de Peres et al. (2000), de que

O ideal é não trabalhar com uma programação prévia e fechada dos temas a serem desenvolvidos. Nada impede que o educador acrescente temas, desde que estejam relacionados com os interesses dos adolescentes. É sempre mais produtivo organizar seu trabalho a partir do levantamento de temas e expectativas do grupo. (p.24)

Sobre esta questão, no entanto, Egypto (1985) oferece uma outra contribuição, quando afirma que, embora seja muito importante trabalhar a partir de temas dos interesses dos educandos, há temas que são indispensáveis e que os educadores precisam abordá-los, mesmo que não solicitados.

Um cuidado especial no ensino da sexualidade merece ser registrado. Trata-se de atentar para a necessidade de recapitulação e de retomada dos conteúdos que já foram trabalhados. Os alunos precisam ter várias oportunidades de ver, rever, discutir e tornar a discutir um tema, pois educar sexualmente é um processo formativo, portanto longo. É por isso que os PCN

propõem que seja de forma sistemática, no decorrer de todas as séries escolares, a começar pela Educação Infantil. Este modo de trabalhar pode contribuir para erradicarmos, de vez, das escolas, a idéia de que se faz Educação Sexual chamando profissionais para ministrar palestras aos alunos.

Se temos como princípio norteador a concepção, segundo a qual, o aluno deve ser visto como ativo em todo o processo de aprendizagem, é necessário atentar, também, para a possibilidade de busca, por ele mesmo, de conhecimento, de idéias e de informações, como forma de completar todo aprendizado que ocorre no espaço da sala de aula, planejado e coordenado pelo professor. No caso da busca pelos alunos, além da pesquisa, a leitura deve ser encarada como uma estratégia de excelência. Num trabalho anterior, assim ressaltei a importância da leitura:

O potencial dinamizador da Educação Sexual poderá ser explorado em toda a sua extensão, se for aliado a um trabalho de instrumentalização do educando, para que seja um sujeito ativo em todo o processo de aprendizagem. Uma das melhores e mais completas formas de se chegar a isso é através da **formação do leitor**. À medida que o professor desenvolve no aluno o gosto pela leitura e o ajuda a encarar os livros como fontes de informação, onde ele pode buscar, além do conhecimento e entretenimento, respostas para muitas dúvidas, o estará instrumentalizando para que possa continuar se auto-educando e se atualizando constantemente, ao longo de sua vida. (FIGUEIRÓ, 2001a, p.161)

Vários livros de Educação Sexual escritos para adolescentes podem ser usados como recursos complementares, sem no entanto, dispensar o diálogo entre educador/educando e, principalmente, os debates. Entre eles, citam-se, como exemplos: Aratangy (1998), Confort e Confort (1980), Suplicy (1983, 1988), Vasconcelos (1985) e Wüsthof (1994). Aponto sempre, para os professores, que é muito bom, para eles próprios, ler este tipo de livros, pois os ajuda em sua preparação e, principalmente, os ajuda a repensar a sua visão sobre a sexualidade.

Como já vimos, Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade, no espaço da escola, não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude de educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade. Educar sexualmente é, também, possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer. Isto nos leva, diretamente, a pensar na questão da masturbação.

Até mesmo muitos professores de escolas regulares não sabem o que pensar e como proceder diante da masturbação; carregam consigo séries de tabus e de preconceitos sobre ela. Pensam, às vezes, que o aluno que se masturba é devido a problemas psicológicos; em alguns casos, têm a infeliz atitude de chamar os pais, contar-lhes que seu filho se masturba e pedir-lhes, geralmente, que o levem a um psicólogo. Nada disso tem fundamento e a única atitude a tomar é dizer, particularmente, ao aluno, que o que ele está fazendo é saudável e bom, mas que deve fazê-lo num ambiente de privacidade. A masturbação é positiva para o indivíduo, faz bem à saúde e é parte do processo de conhecer-se e sentir seu corpo. Se praticada sem repressões, é um bom treino para a vida sexual futura, a dois.

Se uma criança masturba-se excessivamente – e é difícil dizer o que é excessivo neste comportamento – a masturbação deve ser vista, não como um problema, mas como um sinal de algo que não está bem no campo emocional e afetivo dela; desta forma, talvez esteja precisando de ajuda psicológica. Outras vezes, pode não ser isso; a criança pode estar bem emocionalmente. É o que acontece em alguns casos, quando o aluno, ou aluna, continua

a masturbar-se dia após dia, mesmo depois de a professora haver lhe sinalizado que isto é para ser feito em ambiente privado. É necessário então, conversar, com ele ou ela, em particular, e falar-lhe da importância de consultar um médico, pois às vezes, tem algum corrimento ou coceira, que pode ser consequência de má higiene ou de alguma infecção ginecológica. Neste caso, é preciso explicar-lhe que sua mãe será requisitada, a fim de participar dos encaminhamentos a serem tomados.

Em se tratando de indivíduos com deficiência mental, precisamos ter claro que a masturbação é tão saudável e necessária quanto para as pessoas em geral. O comportamento masturbatório, muito freqüente, às vezes, em pessoas com deficiência mental, não significa que possuem a sexualidade exacerbada; sua sexualidade em nada difere das demais pessoas; é que, para muitos, é uma das poucas formas de obter gratificações e prazer, já que suas demais possibilidades de consegui-los são extremamente limitadas. Facion (apud FERREIRA, 2001) defende a necessidade de ser reconhecido o direito, dos indivíduos com deficiência, de poder viver o prazer sexual, precisando para isso, que o adulto deixe claro os locais onde ela é possível de ser praticada; fala em colocar limites, mostrar que é uma atividade positiva, que pode ser praticada, porém, de forma privativa. O autor propõe, ainda, que nos casos de deficiência mental severa, os pais ensinem seus filhos a masturbar-se, para que não se machuquem e, se necessário, que até forneçam-lhes modelos.

Lidar tranquila e positivamente com uma situação de masturbação, ou com qualquer outra forma de manifestação da sexualidade, é também estar ensinando, no espaço da escola, pois a postura correta do educador leva o aluno a elaborar uma visão positiva sobre a sexualidade. No entanto, para conseguir lidar com tranquilidade, o professor precisa ter a oportunidade de rever o que sabe, o que pensa e o que sente sobre masturbação e outras questões.

Quando falamos em direito a vivenciar o prazer, isto nos faz pensar em um outro aspecto também ligado a esta questão. Trata-se de informar a criança sobre a existência e a importância do prazer, na vida das pessoas. Quando, com muita sorte, uma criança ou adolescente consegue encontrar um adulto que o ajude a aprender sobre os mistérios da sexualidade, no caso em especial, sobre como se dá a concepção, esse adulto, geralmente, vai falar da relação sexual como algo feito para ter filhos. É preciso comentar também, com a criança, que o casal faz sexo para dar e receber prazer, carinho e afeto e, não apenas para ter filho. Em muitas situações, o que os professores falam é sobre o processo da concepção/reprodução, de forma técnica, ou seja, que o espermatozóide se encontra com o óvulo e assim por diante, deixando de abordar a relação sexual em si.

O aluno espera muito mais do que uma aula informativa e se envolve muito pouco e aprende muito pouco quando a forma de ensinar restringe-se a isto. Em contato recente, uma professora de Ciências afirmou-me que já vem constatando, há vários anos, que seus alunos da 7ª série do Ensino Fundamental demonstram não conseguir dominar devidamente o conteúdo relativo ao “aparelho reprodutor feminino e masculino” pertinentes ao programa desta série. Diz que trabalha o conteúdo de forma expositiva e que, nas avaliações, verifica que não houve aprendizado, nem fixação do conteúdo; reconhece que sua forma de expor é dogmática.

Por outro lado, um determinado professor, também de Ciências, no Ensino Fundamental e Médio, que participou durante um ano do Grupo de Estudos sobre Educação Sexual, ao qual já me referi, afirmou, numa situação de entrevista:

Nossa! O Grupo de Estudos abriu minha cabeça! Assim: 360 graus! Porque, até então, a minha visão era aquela do aparelho reprodutor, enquanto morfologia e fisiologia. E eu não dava aula de sexualidade; eu dava aula de Biologia do aparelho reprodutor.

Hoje não! Hoje, lendo todas aquelas bibliografias, a gente agora fez uma abertura: **eu entendi o outro lado da sexualidade**. Eu não entendia a sexualidade; eu entendia sobre o aparelho reprodutor, masculino e feminino. [...] Naquele curso, eu abri caminhos. Literatura pra se ler e depoimentos de todos os colegas que quebram aquela vergonha [...] E outro: eu dava aula; **hoje eu não dou aula. Hoje eu converso com o pessoal**; eu respondo questões. É por aí; sabe? E o pessoal gosta muito.

Considerações finais

Nos Grupos de Estudos sobre Educação Sexual, que desenvolvo, a grande maioria dos professores chega ávida por conhecer as técnicas de ensino; alguns, eu diria, vêm em busca de “receitas” que possam ser aplicadas. A preocupação resume-se, então, em *como ensinar*. Isto também é incluído como parte do conteúdo programático, pois é imprescindível, mas, antes de chegarmos às estratégias, há algumas reflexões em que precisam envolver-se, procurando entender, por exemplo: por que e para que se deve fazer Educação Sexual e qual o papel do educador. Um educador que, de fato, pretende ter êxito nas aplicações das estratégias de ensino, necessita passar por reflexão pessoal sobre o tema e também por revisão dos próprios valores, dos próprios sentimentos, dos possíveis tabus e preconceitos existentes a esse respeito. A importância deste processo fica claramente compreendida, quando lemos o depoimento de uma professora que participou de um desses Grupos:

[...] Quanto à minha expectativa, esta gira em torno não só da ampliação de conhecimentos, mas principalmente quanto a trabalhar em mim a naturalidade no que diz respeito a este assunto, para que eu possa melhorar o meu desempenho para com os meus alunos. Sinto que, na medida em que isso for se resolvendo em mim, não precisarei de receitas para trabalhar mas, será algo que surgirá naturalmente e, sem dúvida, surtirá um melhor efeito. (FIGUEIRÓ, 2001b, p.115)

Além disto, para que toda e qualquer iniciativa de educar sexualmente seja funcional, é necessário que os professores tenham fortalecido em si a atitude de reconhecimento de que é função da escola, também, ensinar sobre sexualidade para os alunos, não porque os pais, na maioria das vezes, não sabem fazê-lo; não apenas porque existem problemas sociais ligados à vivência da sexualidade, como gravidez na adolescência e contaminação por DST e Aids; mas, sobretudo, porque é função da escola como parte do processo de formação integral do educando. Se o professor não sentir a tarefa como sendo sua, de nada adianta conhecer estratégias de ensino, ou mesmo tentar colocá-las em prática. O resultado, qualitativamente positivo, só será obtido se o trabalho for feito com alegria, satisfação e espontaneidade e, para isto, há que se começar por sentir que o trabalho é seu. (FIGUEIRÓ, 2001b)

Considerando o professor como um profissional que constrói saber em sua prática cotidiana, os modelos de estratégias aqui propostos devem ser vistos apenas como idéias, sugestões. Será a reflexão sobre e durante a ação, complementada com a reflexão junto aos demais professores, que assegurará o avanço constante na forma de ensinar sobre sexualidade.

Voltando à idéia de escola *inclusiva*, e atentando para o fato de que este termo diz respeito ao acolhimento a toda forma de diversidade, não devendo referir-se apenas ao acolhimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, segundo apontou Poker (2003b), educar sexualmente os alunos implica também em ensinar atitudes de respeito para com todos os alunos, ou colegas professores, que vivem sua sexualidade de maneira diferente da maioria, e aqui se inclui, por exemplo, as pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

Não basta ensinar; é preciso viver e reaprender, constantemente, o respeito à diversidade e para dar conta disto, faz-se necessário acompanhar a dinâmica que vem se processando no campo da diversidade sexual, apontada por Peres (2002):

- a emergência, na década de 90, de pesquisas e publicações voltadas para os Estudos de Gays Lésbicas (Queer Theory);
- o aumento de grupos Gays e Lésbicos reivindicando direitos e participação na vida social e política da sociedade;
- o “boon” das ONGS/AIDS, sustentando as ações de prevenção e assistência às pessoas vivendo com HIV/AIDS;
- as organizações de grupos de travestis e transexuais buscando sua emancipação psicossocial e política;
- a organização das mulheres trabalhadoras do sexo. (PERES, 2002, p.8)

Diante disto, o autor faz um alerta para a urgência em

[...] colocar em análises nossos valores e conceitos, de modo a nos tornarmos mais tolerantes e produzir sentimentos de solidariedade para com os outros, assim como, estimular a criação de políticas de solidariedade que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã. (PERES, 2002, p.8)

Finalmente, é importante lembrar que, quando não se fala de sexualidade, ou seja, quando se opta por não trabalhá-la, no espaço da escola, como tem acontecido muito frequentemente, mesmo assim está acontecendo o ensino da sexualidade, pois, o silêncio é também uma forma de educar. Com ele, os alunos aprendem que este é um assunto tabu.

Posso dizer que, além dos vários resultados positivos obtidos junto e para os alunos, haverá sempre um ganho pessoal e profissional para o educador que se dispuser a ensinar no espaço da escola, pois como diz Naomi de Vasconcelos (1985), “Falar sobre sexo é a melhor maneira de se vencer a culpa e a vergonha a ele associadas”. (p.59)

Encerro este artigo, dando voz a uma professora que vem atuando como educadora sexual: “se o professor se encorajar realmente, “botar a mão na massa” e resolver trabalhar a Educação Sexual, vai ser muito gratificante, porque o retorno é muito bom.

As crianças dão um retorno assim, que a gente não acredita! É muito gratificante!”.

Referências

AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Educação & Sociedade**, v.17, n.56, p.506 -15, dez. 1996.

AFONSO, L. **A polêmica sobre adolescência e sexualidade**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social. 2001.

ARATANGY, L. R. **Sexualidade: a difícil arte do encontro**. São Paulo: Ática, 1998.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

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

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

BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores: propuesta e materiais**. Bilbao: Edit. Desclée de Brower, 1997.

CAMARGO, A. M. F. de; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CONFORT, A.; CONFORT, J. T. **ABC do amor e do sexo: orientação sexual para adolescentes**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DENARI, F. E. **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo nem fera**. São Carlos, 1997. Tese (Doutorado em) – Universidade de São Carlos.

EGYPTO, A. C. À guisa de conclusão. In: BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRA, S. L. (Org.). **Teatro e deficiência mental: A arte na superação de nossos limites.** São Paulo: Memnon, 2002.

_____. Sexualidade na deficiência mental: alguns aspectos para orientação de pais. **Temas de Desenvolvimento**, v.10, n.55, p.;35-9, 2001.

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

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

_____. A viabilidade dos temas transversais à luz do trabalho docente. **PSI: Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v.2, n.1, p. 17-36, jun. 2000.

_____. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio.** 2.ed. Londrina: UEL, 2001a.

_____. **A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites.** Marília, 2001b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo.

_____. Repensando a educação sexual como um tema transversal. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.11, n.19, p. 65-62, jul./dez. 2002.

GAIARSA, J. Â. **Poder e prazer: o livro negro da família, do amor e do sexo.** São Paulo: Agora, 1986.

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

MACHADO, J. C. F. **Sexo com liberdade.** São Paulo: Vozes, 1995.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 24, n.97, p.7-25, out./dez. 1995.

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

PERES, C. A. et al. **Fala educadora! Educador!** [s.l.]: Organon, [2000?].

PERES, W. S. **Sexualidades, adolescência e educação.** Londrina, 2002. Apostila.

POKER, R. B. Formação do professor e pedagogia inclusiva. In: I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, maio, 2003, Ourinhos, SP. **Anais...** São Paulo: Faculdades Integradas de Ourinhos, 2003a. p.27-37.

_____. **Formação do professor e pedagogia inclusiva.** In: I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, maio, 2003b, Ourinhos, SP. Anotações de palestra.

RENA, L. C. C. B. **Sexualidade e adolescência:** as oficinas como prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RIBEIRO, C. **A fala da criança sobre sexualidade humana:** o dito, o explícito e o oculto. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RONCA, A. C. C.; ESCOBAR, V. F. **Técnicas pedagógicas:** domesticação ou desafio à participação? Petrópolis: vozes, 1984.

SERRÃO, M.; BALEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver.** 2.ed. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA JÚNIOR, C. A. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma discussão em abstrato. In: SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. (Org.) **Nova LDB:** trajetória para a cidadania? São Paulo, Arte & Ciência, 1998, p. 87-92.

SUPLICY, M. **Sexo para adolescentes.** São Paulo: FTD, 1988.

_____. **Conversando sobre sexo.** São Paulo: [s.n.], 1983.

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

VITIELLO, N. (Org.). **Manual de dinâmicas de grupo.** São Paulo: Iglu, 1997.

WEREBE, M. J. G. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.36, p.99-110, fev. 1981.

WÜSTHOF, R. **Descobrir o sexo.** São Paulo: Ática, 1994.



SEXUALIDADE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: UM DESAFIO AOS EDUCADORES

Vera Lucia Bahl de Oliveira¹

No contexto contemporâneo, o conhecimento é tão importante quanto os sentimentos, emoções e atitudes permitindo ao indivíduo vivenciar uma vida mais tranquila e feliz. A produção contínua de novos conhecimentos desafia a compreensão dos indivíduos.

Na sociedade contemporânea, as mudanças refletem-se nos modelos vigentes, a anunciar a necessidade de novos paradigmas. A produção de aparelhos e equipamentos sofisticados, com maior tecnologia, permite ao homem acessar um maior número de informações, como também anuncia novas formas de poder, costumes, valores, novas formas de trabalho, de comportamento social, novas famílias, entre outros.

Os indivíduos não podem ignorar os novos desafios, nem as novas demandas da sociedade, mas necessitam fazer escolha estratégica do seu caminho como forma de adaptação à nova situação.

Neste sentido, olhar o “novo” contexto não deve ser apenas uma conotação adjetiva. O novo olhar exige indivíduos preparados para enxergar e ver o hoje, mas, enxergando também o futuro que está sendo construído. O diálogo entre gerações se constitui numa ferramenta imprescindível aos indivíduos para que estes possam olhar e compreender o contexto em que se inserem. Muitas pessoas, em diferentes gerações, viveram dificuldades relativas

¹ Bióloga e professora do Departamento de Biologia Geral da UEL. Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina.

às suas emoções. Admitia-se que as crianças passavam por um ciclo evolutivo até se transformarem em adultas. Porém, pouco se discutia ou se falava como estas mudanças ocorriam. Admitir que além das mudanças físicas, ocorriam mudanças emocionais, psíquicas, afetivas eram aspectos ainda mais remotos. (OLIVEIRA, 2006).

Falar em prazer sexual, paixões, sentimentos em determinadas culturas eram assuntos omitidos, pois na linguagem do senso comum eram consideradas “coisas feias”. No contexto contemporâneo, precisamos estar informados sobre novos conhecimentos, bem como buscar a compreensão embasada num referencial científico, construir nossas reflexões, discutir o *desenvolvimento do indivíduo*, sua sexualidade em toda a multiplicidade de aspectos que esta abrange, bem como a amplitude do seu significado.

Registros iniciais sobre a sexualidade

A curiosidade sobre a sexualidade e os sentimentos que ela desperta sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Várias obras de arte da Antiguidade, ou mesmo desenhos pré-históricos, retrataram o corpo humano com ênfase nos órgãos genitais (masculinos principalmente). Algumas referências em relação ao amor e ao desejo sexual são encontradas desde a Idade Antiga (4.000 a 3.500 a.C.) nos escritos do filósofo Platão. Ele identificava, na presença de EROS, o deus do amor e dos desejos sexuais, deus do instinto básico da vida, responsável pela atração entre os corpos. Eros representava assim, a força vital que impulsionava a vida.

Neste misto de pensamentos advindos de diferentes contextos e culturas, alguns se transpuseram ao período contemporâneo. Ainda são comuns exemplos de crenças sobre a

gravidez como: o enjão sentido pela mãe na gravidez atribuído ao desenvolvimento de um bebê cabeludo; a forma pontuda da barriga na gravidez é sinal de menino à vista, enquanto que barriga redonda é sinal de menina; se a mulher não comer o que tem vontade, o bebê nascerá com uma marca parecida com a comida!, entre outras.

Os mitos e crenças foram rompidos na idade moderna. Freud (1856/1939), *nos seus estudos*, desafiou a moral rígida de sua época ao “lançar” uma nova compreensão sobre o desenvolvimento emocional do ser humano, no qual a “inocência” das crianças era até então inquestionável, período que predominava o pensamento ‘que a sexualidade só manifestava-se a partir da puberdade, em decorrência do amadurecimento dos órgãos sexuais’. Freud foi o primeiro pesquisador a admitir que as crianças fossem dotadas de sexualidade desde o início da vida. A imagem do recém-nascido, outrora visto como um ser passivo, passou a ser substituída pela imagem de um bebê ativo, dotado de capacidades inatas que se manifestam desde suas primeiras interações com o mundo. Assim, os estudos atuais apontam-nos que a criança, desde os estágios iniciais de sua vida, já se comunica, já produz suas mensagens através de seu corpo. Pode-se, desta maneira, compreender a importância fundamental do vínculo primitivo e do espaço do “vir a ser”, básico para o desenvolvimento da sexualidade (FREUD,1989). Considera-se assim que o tema da sexualidade do bebê é muito complexo, pelo fato do bebê ser um indivíduo dependente total, e também pelo fato de o ambiente interferir, no desenvolvimento da sua sexualidade.

Segundo Freud, o desejo do sujeito não pertence ao biológico, nem ao social e sim à existência do Inconsciente, ao discurso da família do sujeito, ao lugar que ele ocupou e ocupa na ordem familiar e à herança que cada um recebeu. Neste sentido, admite-se que o sexo e a sexualidade ganharam função e significados de acordo com as culturas humanas.

Um salto significativo nos estudos sobre sexualidade e a compreensão da função sexual foram desenvolvidos na década de cinquenta, por *Masters e Johnson*, pesquisadores americanos que aprofundaram os estudos sobre a natureza da resposta sexual, diagnóstico e tratamento das doenças e disfunções sexuais. Estes pesquisadores estudaram a fisiologia dos sistemas reprodutores, propuseram explicações sobre mecanismos orgânicos relacionados à resposta sexual humana.

Enquanto nos animais irracionais as funções sexuais são determinadas fundamentalmente pelo instinto, a sexualidade humana manifesta-se através de uma gama de aspectos culturais, religiosos e sociais, historicamente determinados. S e g u n d o Foucault,

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. Assim a série de práticas humanas que materializa nos corpos, não existe de maneira natural. Não é algo com o que se nasce não pertence, portanto ao corpo - se o considerarmos como algo dado no nascimento. A sexualidade não é o sexo e sim é um modo de ser que se incorpora a um corpo mediante as práticas. (FOUCAULT, 2000, p.87)

Embora, diferentes autores abordem a sexualidade, percebe-se que ainda existe uma mescla de conteúdos relacionando esta com a reprodução humana. Nestes casos, em geral, há um referencial teórico centrado na descrição morfofisiológica dos órgãos que compõe os sistemas reprodutores com abordagem, enfatizando o desenvolvimento dos órgãos envolvidos com a reprodução humana, sem estabelecer uma relação com a sexualidade que envolve emoções, hormônios e sensibilidade, entre outros aspectos.

A sexualidade do ser humano numa concepção contemporânea, num enfoque mais amplo e abrangente, envolve todas as dimensões do indivíduo: o biológico, o social, o emocional, o cultural e o religioso, enfim, todo o indivíduo. Pode-se dizer assim que a sexualidade manifesta-se de diferentes maneiras, em todas as fases de desenvolvimento: do bebê ao indivíduo adulto. Ela não pode causar prejuízos, riscos ou danos ao indivíduo, ou ao parceiro/a e nem mesmo causar desequilíbrios ao meio social. Dentro deste âmbito, a sexualidade humana necessita ser respeitada, uma vez que ela é individual.

No decorrer dos três últimos séculos, pode-se dizer que o sexo passou a ser um parâmetro na relação e na organização social entre as pessoas. Mais especificamente nos Séculos XIX e XX, ele foi idealizado como um potente e ambíguo propulsor humano constitutivo e constituído pela natureza, mas passível de ser controlado pela vontade humana.

A Escola e sexualidade humana

O conhecimento sobre e para o indivíduo necessita ser construído num ambiente que privilegie o diálogo com oportunidades de questionar e analisar situações. No ensino, há um aceno para que se realizem atividades motivadoras que envolvam os estudantes, nas quais estes possam discutir, resgatar e expor as suas concepções, revendo ideias de senso comum e construindo conhecimento embasado no conhecimento científico.

No Brasil, a implementação da orientação sexual nos currículos escolares foi marcada por avanços e recuos; ela foi introduzida em 1920, na escola, com características médico-higienista, com o propósito de orientar os jovens para coibir a prática da masturbação e as doenças venéreas, tendo também o objetivo de orientar as meninas para o papel de esposa e mãe. (SAYÃO, 2003).

Em década posterior, a inclusão da orientação sexual na escola esteve atrelada à proteção à infância e à maternidade. Na década de 50, embora existisse uma legislação aprovada no Congresso Nacional, incluindo esta nos currículos escolares, ela não chegou aos currículos escolares; ocorreu um momento de severa repressão advinda, neste período, da Igreja Católica. Houve, pois, um “silêncio” que permaneceu por vários anos.

Na década seguinte, colégios cariocas e paulistas, particulares e públicos, resgataram a lei e introduziram a Orientação Sexual nos seus currículos. Em algumas escolas o final foi drástico culminando com a exoneração de diretores, professores e expulsão de alunos.

Somente a partir de 1975, cessada a fase crítica de repressão no país, reapareceram as discussões ressaltando a importância deste tema nos currículos escolares. As escolas incluíram palestras, encontros e debates sob a responsabilidade de médicos, psicólogos ou através dos conteúdos relativos à reprodução humana nas disciplinas de ciências e Biologia. Em 1989, o Secretário de Educação de São Paulo o professor Paulo Freire decidiu implantar a Orientação Sexual na escola. Em 1995, o MEC coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e incluiu como tema transversal a Orientação Sexual na escola.

A inserção no ensino básico do tema transversal - Orientação Sexual na Escola, constitui-se num avanço significativo na educação dos indivíduos do atual contexto. No entanto, esta trouxe um desafio relacionado à preparação dos profissionais que aceitem o desafio de trabalhar o tema na escola, despidos de mitos e tabus. A reflexão, pelos educadores e demais profissionais é de fundamental importância para que estes não fiquem próximos das orientações passadas com enfoques distintos e não aplicáveis ao contexto atual. Seria recomendável que os envolvidos no planejamento das atividades ficassem atentos para não incorrer

nos mesmos erros de períodos anteriores, conforme Foucault, nos alerta.

Os dispositivos de saber e poder sobre o sexo se desenvolve, desde o século XVIII, a partir de quatro grandes conjuntos estratégicos. (1) “Histerização do corpo da mulher”: tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado como corpo integralmente saturado de sexualidade, integrado ao campo das práticas médicas e posto em comunicação orgânica com o corpo social, com o espaço familiar e com a vida das crianças. (2) “Pedagogização do sexo da criança”: pais, famílias, educadores, médicos e, mais tarde, psicólogos devem se encarregar continuamente deste germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo. (3) “Socialização das condutas de procriação”: socialização econômica, política e médica, que visam incitar ou frear a fecundidade dos casais. (4) “Psiquiatrização do prazer perverso”. (FOUCAULT, 1997, p.98-9)

Falar sobre sexualidade na escola é reportar-se a sentimentos, emoções, afetos, excitações, formas de prazer. Tratar do tema é também o lócus das representações mentais, das intersubjetividades, enfim, do corpo, do desejo, buscando o equilíbrio do indivíduo, pois, o bloqueio ou as informações descontextualizadas podem interromper o equilíbrio de sensações prazerosas dos indivíduos gerando “bloqueios futuros na sexualidade” destes. (COSTA, 1996).

A educação de hoje certamente não é a mesma dos séculos anteriores, mas encontra-se envolvida em rupturas e mudanças, como também na realocação de problemas. Assim, a inserção do tema Orientação Sexual na escola, na transversalidade, perpassa hoje como um campo problemático, uma vez que há a necessidade de transpor fronteiras do saber e disciplinas científicas, assim como há o desafio de ultrapassar barreiras envoltas a em mitos, crenças, informações da mídia, valores familiares, discursos e procedimentos pedagógicos, entre outros.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do

Ensino Fundamental propõem, além dos conteúdos das disciplinas, a abordagem dos temas transversais. Entre estes temas, encontra-se a proposta de abordagem da orientação sexual na escola. O objetivo de tal inserção se justifica, segundo o documento oficial, a oportunidade voltada aos estudantes para que estes tirem suas dúvidas, possam problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo crenças, mitos, tabus, preconceitos, valores a ela associadas. O trabalho de Orientação Sexual na escola visa “proporcionar aos estudantes a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa”. (BRASIL, 1998).

O tema Orientação Sexual, ao ser proposto para o Ensino Fundamental, atendendo as curiosidades, interesses e necessidades dos estudantes das diferentes séries, requer educadores preparados para tal abordagem. Aos professores das diferentes séries e disciplinas fica o desafio de encontrar a melhor maneira de trabalhar o tema de forma segura e saudável, sem impor ou omitir informações atualizadas e de interesse dos estudantes, incluindo crenças, mitos, tabus, preconceitos. .

Para atender os estudantes, o texto dos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998) sugere o desenvolvimento da Orientação Sexual na escola, segundo *três eixos* fundamentais para orientar o docente: *Corpo Humano* com abordagem deste como matriz da sexualidade, sem ênfase na morfologia e fisiologia dos órgãos, mas que, ao conhecer seu corpo, o aluno possa reconhecer que as modificações e as diferentes sensações são conseqüências das respostas à evolução do seu organismo em equilíbrio, e que, este antes de tudo é perfeito enquanto estrutura e funções e é dotado de mecanismos que se organizam conforme o seu desenvolvimento. Num segundo eixo, sugere que sejam discutidos aspectos relacionados às *Relações de Gênero*, em que se busque a redefinição dos tradicionais papéis sexuais e se trabalhe para construir a igualdade na relação homem-mulher. A

idéia é que sejam abordados aspectos relacionados à *Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis*, visto o aumento dos casos de gravidez e de contaminação pelo HIV e outras DST's nesta faixa etária (BRASIL, 2001).

No entanto, no contexto escolar, com raras exceções, o tema Orientação Sexual no ensino fundamental tem sido abordado, pois os professores não se sentem seguros para o seu desenvolvimento. Ao questionar sobre as razões que os levam a excluir do seu planejamento tal tema, as opiniões diversificam-se. Algumas respostas camuflam-se em assuntos não relacionados que não correspondem às verdadeiras razões. Alguns atribuem falta de tempo para preparar aulas de tais conteúdos e outros recorrem aos exemplos dos jovens estudantes que pensam apenas em resolver problemas relacionados à gravidez indesejada. Na prática, o tema Orientação Sexual tem se demonstrado de difícil implementação, aparecendo muito mais como um ideal na narrativa dos educadores, como aquilo que deveria ser feito, ou do que de fato acontece no dia-a-dia da escola.

Há necessidade urgente de cursos de formação continuada de Professores para a orientação sexual na escola. Esta formação requer formadores e formandos motivados, livres de preconceitos e com um firme desejo de auxiliar indivíduos a compreenderem que a sexualidade e todos os aspectos a ela relacionados são indicadores de todo um equilíbrio que o organismo busca. Encarar e viver a sexualidade como uma das coisas mais bonitas da vida exige muita coragem de todos nós.

O educador/professor necessita acolher seus estudantes, motivá-los a perguntar, tirar dúvidas, anseios. Necessita, também, desprender-se dos seus valores e experiências particulares, organizar os conhecimentos sobre sexualidade para auxiliar o jovem estudante que busca, incessantemente, viver suas emoções, experiências e amor.

Em pesquisas realizadas no âmbito escolar, percebe-se que

algumas das dificuldades apontadas pelos professores para trabalhar o tema sexualidade, na escola, estão relacionadas à própria concepção que eles estabelecem entre sua experiência pessoal e a Orientação Sexual que devem trabalhar na escola, com estudantes oriundos de multiculturalidade.

O professor ao trabalhar o tema na escola, deverá considerar, inicialmente, as concepções (conhecimentos) que seus estudantes trazem envoltos a valores e modelos advindos dos seus pais e de outras pessoas do convívio mais próximas, desde seu nascimento, até a puberdade e adolescência.

Assim, abordar o tema na escola não é fácil, principalmente, se o professor não estiver seguro e preparado para tal abordagem. Deveria ser, mas não é. Os mitos e preconceitos vindos da antiguidade têm refletido no contexto atual. Fato semelhante ao ocorrido em períodos passados, quando a sexualidade foi associada a “coisas feias”, impróprias e restritas somente a adultos. Os jovens do atual contexto, envoltos em tantas informações e precoces em relação ao sexo, são, ao mesmo tempo carentes de esclarecimentos as suas dificuldades e dúvidas sobre a sua sexualidade.

Em períodos não muito distantes já foi costume o pai falar em particular com o filho, logo que percebia que o mesmo estava entrando na sua puberdade, para uma conversa de “homem para homem”; assim também as mães falavam sobre a “maternidade para suas filhas”. No entanto, as conversas nem sempre orientavam os filhos para a sexualidade, pois muito do que era dito estava relacionado a valores, numa relação a dois num casamento, as obrigações formais de pai e mãe.

A importância dos pais conversarem com os filhos sobre a sexualidade é indiscutível; porém, há necessidade de não apenas informar, mas também ajudar na formação destes. Os pais podem conversar com seus filhos, dialogando, ouvindo as ansiedades, os questionamentos sobre determinadas emoções e sensações que

os filhos perceberam no seu dia a dia e que ainda não compreendem as razões destas reações. É necessário falar sobre sexualidade com os filhos, sem transformar este assunto em algo formal, com hora marcada e linguagem sofisticada.

Num programa de Orientação Sexual é desejável que não apenas a escola se responsabilize em abordar questões da área, mas que se estabeleça um trabalho de parceria entre pais e professores para, efetivamente, ocorrer uma orientação sexual de jovens do contexto contemporâneo, levando em consideração a realidade do indivíduo, desenvolvendo suas percepções e sensações, orientando-o para comparar e analisar sua realidade e refletir sobre ela.

Informação x formação na sexualidade humana

A abordagem de situações fictícias exibidas na mídia sobre a sexualidade, associada a mitos, tabus e preconceitos, vem inculcando ideias equivocadas, interferindo no desenvolvimento da sexualidade dos jovens. A mídia televisiva e impressa, ao abordar ou exibir novelas que mostram exemplos de sexualidade vividos por atores em situações irreais nas tramas das novelas, simulando exemplos do cotidiano, onde fatos semelhantes podem acontecer, apresentam informações incompletas que acabam, muitas vezes, confundindo mais do que esclarecendo o cidadão. Ou ainda, os episódios apresentam poucas informações, criando consequências que induzem a forma de pensar dos cidadãos.

Os exemplos nas novelas, envolvendo tramas que sinalizam jovens vivenciando suas primeiras emoções afetivo-emocionais, têm produzido muito mais problemas do que soluções, no sentido de orientar os jovens para uma vida feliz. Nas novelas, as tramas acontecem, mas, no final, são resolvidas de maneira ideal.

A orientação sexual escolar pode ser significativa se permitir

que os estudantes reflitam sobre os conhecimentos advindos de orientações anteriores, tanto do âmbito familiar, como do escolar, favorecendo a compreensão, eliminando ideias equivocadas expostas pela mídia e refutando o exposto nas imagens. A orientação sexual na escola pode contribuir na formação dos estudantes, permitindo que se posicionem, argumentem e procurem novas explicações. Em geral, muitos jovens não vinculam as informações das novelas ao seu contexto real, mas ao ideal da trama da novela; uma grande maioria considera as cenas como episódios comuns e passíveis de acontecer com eles na vida real. As novelas e demais programas na Televisão têm tratado as questões da sexualidade de maneira bastante banalizada, assim como os relacionamentos afetivos. Esta aparente liberdade gera conflito, principalmente, entre os jovens que estão vivendo um momento de transição entre a adolescência e a vida adulta.

Acompanhar a velocidade de informações científica para transpor esse conhecimento para dentro da sala de aula é um desafio ao professor deste início de século. Os professores necessitam estar atentos às informações divulgadas pela mídia, uma vez que nem sempre estas trazem informações baseadas em conhecimentos científicos. Os educadores necessitam atualizar-se continuamente e estar atentos ao momento e à maneira de inserção do tema Orientação Sexual no contexto escolar, para este não seja desenvolvido de modo disciplinar, dentro da disciplina de Ciências, com enfoque próximo do discurso médico, o que, comumente, já vem sendo feito na 7ª série do ensino Fundamental, onde o tema: Corpo Humano, é ensinado por professoras formadas em Ciências Biológicas e baseado em livros didáticos de Biologia.

A tecnologia afeta o sistema social e cultural mais diretamente do que a pesquisa científica, que implica em ações imediatas de seus sucessos e fracassos que refletem diretamente na atividade humana.

Cabe à educação a preparação dos indivíduos para esta

sociedade, fornecendo-lhes uma formação científica e tecnológica sólida, contribuindo assim para que tenham a desenvoltura necessária para atuar em uma sociedade na qual a circulação de informações passou a ser aspecto essencial.

Encaminhamentos Metodológicos

Reconhecendo as especificidades do contexto escolar, admitindo aspectos e fragilidades no ensino do tema Orientação Sexuais na escola, embora instigante para desenvolvê-lo, percebe-se que este também configura-se como um dos temas mais rejeitados. Fato comum em função da falta de educadores preparados para tal abordagem; como também decorrente da “cisão produzida” entre o indivíduo e sua sexualidade.

Num encaminhamento metodológico, respeitando o nosso jovem estudante como pessoa que deseja viver emoções, prazeres e ser feliz, o primeiro passo para a abordagem deste tema seria recuperar a imagem de “indivíduo” como “ser”, constituído de matéria, emoções, sensações, paixões, sensibilidade: “indivíduo sexuado”.

Entre as funções da escola, principalmente dos professores, é inegável que é este um lugar para se tratar de temas de interesse e necessidade dos estudantes. A abordagem do tema Orientação Sexual, não deve acontecer apenas diante de situações desafiadoras que surgem durante o ano letivo, decorrentes geralmente das “experiências” que os estudantes começam a demonstrar (beijos, carícias, namoros, gravidez) no ambiente escolar. Há uma necessidade emergente de inserir no currículo escolar o tema, não apenas para que os professores de Ciências e Biologia o abordem, mas a todos os educadores que viveram suas experiências como indivíduos a assumir a orientação destes jovens. Não podemos mais, viver a cegueira frente às questões

sobre o desejo humano, ou a cegueira maior ainda quando esse refere-se ao desejo sexual.

Precisamos eliminar as estratégias que algumas escolas utilizam para o desenvolvimento do assunto ou passam a atividade ao professor de Ciências e Biologia ou convidam algum profissional (enfermeiro, médico) para conversar com os alunos. Estas atividades são muito pontuais, não chegam a responder tantas outras questões não abordadas pelo especialista. Conseqüentemente, os alunos continuam as suas experiências rumo a compreender melhor a sua sexualidade. Muitas das crenças adquiridas em função da mídia se transferem como verdades. Os estudantes passam a viver experiências de descobertas, sem orientações sexuais, e infelizmente chegam a respostas nem sempre desejáveis.

Manter-se informado e atualizado é o primeiro passo para ensinar nesse novo milênio, onde a previsão e o planejamento são essenciais para a obtenção de bons resultados e onde ninguém pode dar-se ao luxo de fazer tentativas ao acaso, para ver se colhe algum êxito inesperado. A tecnologia não faz milagres: depende do uso que se quiser fazer dela; depende das virtualidades que se quiser aproveitar da mesma. (SANCHO, 2001).

A utilização de livros didáticos ou para-didáticos pode favorecer o conhecer, enquanto a imagem favorece o reconhecer. Se o texto oral é especialmente indicado para explicar, o audiovisual é indicado para associar.

A contextualização do tema Orientação Sexual, quando bem trabalhada no ensino, pode permitir o estabelecimento de pontes entre o cotidiano do estudante e o conhecimento escolar e servir como uma estratégia para retirar o estudante da condição de espectador passivo. Assim, o desenvolvimento de atividades sobre o tema da Orientação Sexual necessita promover uma aprendizagem significativa que mobilize as habilidades, competências e atitudes dos estudantes. Neste caso, relacionadas ao seu bem estar ambiental físico, psíquico e social.

É inegável entre as funções da escola que ela seja um lugar para se tratar de temas sociais, culturais relacionados à sexualidade. No entanto, este tema não tem merecido atenção dos professores na elaboração do planejamento escolar.

No contexto contemporâneo, seria recomendável aliar a escola às novas tecnologias para transformar uma aula num espaço democrático e manter uma atitude construtiva. Contudo, vale lembrar que a tecnologia e a atualização de novas tecnologias não substituem a inteligência, a competência, o estudo e a criatividade. O educador necessita ter clareza de que os recursos didáticos, como os filmes, CDs e dinâmicas de grupo, auxiliam o desenvolvimento de estratégias motivadoras para a discussão do tema, mas que ele, como orientador do processo, precisa estar preparado e atento às perguntas e dúvidas e esclarecimentos dos jovens estudantes. (FERRÉS, 1996).

O consumo de novas tecnologias de comunicação, em especial da Internet, constitui-se numa realidade inquietante, não só pela quantidade de tempo que diariamente é dedicado a estes meios pelos diversos setores da sociedade, mas também pelos valores das mensagens transmitidas. Hoje em dia, tudo é visto pela televisão ou pelo computador. Assim, é necessário que a instituição escolar esteja preparada para educar aproveitando exemplos disseminados pelos veículos de comunicação. A educação terá que capacitar pessoas para enfrentar o mundo digital de forma reflexiva e crítica. (AMARAL, 2003).

Considerações finais

A inclusão do Tema Orientação Sexual na escola recebeu diferentes tratamentos, com enfoque meramente informativo, biologizante e repressivo em relação às manifestações da sexualidade. Em alguns períodos, ela foi introduzida para o

controle de natalidade e, mais recentemente, esta tem como proposta associar a idéia do prazer à sexualidade.

Ainda que os professores sintam dificuldades e inseguranças para iniciar um trabalho sobre o tema com seus estudantes, necessitam se ancorar nas experiências e conhecimentos que detém como adultos. Os conhecimentos dos educadores comprometidos com o tema são extremamente significativos para auxiliar jovens carentes de informações específicas e essenciais ao seu bem estar, e conscientização destes com seu corpo. A abordagem necessita, ainda, informar sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e uma gravidez indesejada.

A orientação sexual proposta no contexto contemporâneo necessita ancorar-se numa concepção pluralista da sexualidade, ou no reconhecimento da multiplicidade de comportamentos sexuais e de valores a eles associados.

O educador, ao assumir o importante papel de transmissor e formador, necessita despir-se dos seus valores, preconceitos, tabus para que possa abordar tanto questões teóricas, leituras e discussões sobre o tema, atendendo especificidades e generalidades sobre o mesmo, como questões práticas, entre outras. É necessário motivar a participação dos estudantes nas atividades, para eliminar preconceitos e permitir que a reflexão sobre as condições de busca de felicidade e prazer para suas vidas.

Referências Bibliográficas:

AMARAL, S. F. do P.; MOUTINHO, D. **EDT – Educação Temática Digital**, Campinas, v5, n1, p.95-98, dez 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. 3. ed. Brasília, 2001.

COSTA, J. F., O referente da identidade homossexual. In: **Sexualidades Brasileiras** (R. Parker & R. M. Barbosa, org.), pp. 63-89, Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará/Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS/ Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996..

FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. RS: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, M. **Historia da Sexualidade: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal. 2000.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 123–250). Rio de Janeiro: Imago. 1984.

OLIVEIRA, V.L.B. **Fronteiras do Conhecimento Escolar: o tema da reprodução assistida e a formação continuada de professores de Biologia**. Tese de Doutorado UFSC, 2006.

SANCHO, J. M. **Para uma Tecnologia Educacional**. RS: Ed. Artmed, 2001

SAYÃO, R. **Como Educar meu Filho?** Princípios e Desafios da Educação de Crianças e de Adolescentes Hoje. São Paulo SP Publifolhas 1ª edição, 2003.

