

**Ana Tania Lopes Sampaio**

**O CONHECIMENTO TRANSVERSAL DA SEXUALIDADE:  
O PENSAMENTO E A TRADUÇÃO DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosalba Pessoa de Souza Timoteo**

**Natal-RN  
2005**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

Sampaio, Ana Tânia Lopes.

O conhecimento transversal da sexualidade: o pensamento e a tradução do discurso / Ana Tânia Lopes Sampaio. \_\_Natal, - RN, 2005.

160 p.

Orientadora: Rosalba Pessoa de Souza Timoteo.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

1.Educação em enfermagem. 2.Educação sexual. 3.Enfermagem-Educação. I.Timoteo, Rosalba Pessoa de Souza.

RN-UF/BS-CCS

CDU: 616-083:37

**ANA TANIA LOPES SAMPAIO**

**O CONHECIMENTO TRANSVERSAL DA SEXUALIDADE:  
O PENSAMENTO E A TRADUÇÃO DO DISCURSO**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de mestre do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dissertação aprovada, em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Rosalba Pessoa de Souza Timoteo**  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adjunta da UFRN

---

**Claudia Maria Ribeiro**  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adjunta da UFLA

---

**Maria da Conceição de Almeida**  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adjunta da UFRN

---

**Raimunda Medeiros Germano (Suplente)**  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adjunta da UFRN

## DEDICATÓRIA

**Aos meus pais**, pela dedicação e exemplo de vida, pela sabedoria com que me repassaram valores importantes, por serem sempre uma âncora onde posso me acolher com segurança;

**A Débora Karla, Diego Felipe e Dalyana Olympia**, meus filhos, meus tesouros, referenciais inesgotáveis de motivação no caminhar do conhecimento, fontes maiores da minha inspiração;

**A Evaldo Junior**, meu marido, pelo apoio recebido, pelo aprendizado mútuo, pelo companheirismo, por me amar incondicionalmente.

**Agradecimento Especial:**

*A Rosalba Pessoa, grandiosa e majestosa, a luz que iluminou essa trajetória de buscas e descobertas. Na sua missão de orientadora e mentora, me fez encontrar e encantar. Foi bom demais tê-la do meu lado; sua experiência fez sentir-me segura, guiou-me com firmeza, me ensinou tanto... Você é uma estrela que brilhará sempre; sua inteligência surpreende a todos. Serei sempre grata por esta oportunidade de crescimento pessoal e profissional.*

## AGRADECIMENTOS

Ao criador, por possibilitar-me a vida, por habitar dentro de mim ...

Carinhosamente você me acompanhou nessa viagem, não podia ser diferente, a tua mão sempre esteve perto da minha, nas primeiras letrinhas, na escrita das primeiras palavras...e agora mesmo com suas mãos trêmulas, ainda nos ensina muito da vida. Obrigada Mamãe por ter me acompanhado nessa trajetória, vivenciando comigo meu crescimento, dedicando parte de seus dias a transcrever minhas entrevistas e a criar de forma habilidosa os anjinhos e borboletas \_ lembranças desse meu momento.

Pai, você diz sempre que estou repetindo sua trajetória de vida profissional, mas é impossível alguém chegar aonde você chegou...Você é grande demais, é inatingível exatamente pela sua forma simples e humana de ser...Com você aprendi as maiores lições de vida e de afeto...Obrigada meu maior herói!

Minha princesa, meu príncipe e minha florzinha... Como seria o pulsar do meu coração sem vocês por perto! Não pulsaria...Vocês são o fluido que move minha vida, os anjos que habitam no santuário do meu coração, as partes que compõem o meu todo, obrigada filhos, por serem o que vocês são, **meus filhos meus mestres...**

Evaldo Junior, encontrar você foi algo fascinante na minha vida; nossa história é fantástica, nossos momentos são mágicos, você me surpreende a cada dia, Obrigada por estar do meu lado, dividir comigo não só os momentos bons, mas principalmente os momentos desafiadores; seu senso de humor me encanta, seu companheirismo, sua dedicação a nossa casa, a nossa família, a mim...

Telma e Dudu, continuamos o trio inseparável da infância, sou mais forte porque permanecemos juntos e de mãos dadas, nas conquistas e nos tropeços,... somados aos manos mais velhos Tarciso, Tércio e Tales ...Obrigada meus queridos irmãos

Cunhado e cunhadas (especialmente Naira), sobrinhos e sobrinhas, vocês adoçam minha vida, obrigada pelo nosso convívio maravilhoso, fonte de muita energia para mim...

*A Conceição Almeida, pela sua irreverência intelectual, pelas idéias arrojadas, pelos seus argumentos de razão e paixão, que me fizeram acreditar cada vez mais nas diferentes possibilidades pedagógicas, no desafio de novos conhecimentos, na alternativa de mudança, no afrouxamento dos limites conceituais, na re-formulação de sentidos, na capacidade de criação, na sensibilidade humana, nos sonhos...*

*Ao GRECOM pela oportunidade salutar de convivência com as idéias polifônicas que embasam o conhecimento da complexidade.*

*Aos professores do mestrado em enfermagem, que me oportunizaram essa jornada e acresceram meus conhecimentos, especialmente as professoras Raimunda Germano e Akemi Iwata que estiveram sempre por perto acolhendo e incentivando.*

*Aos colegas do NESC, que de forma compreensiva entenderam minha ausência, me apoiaram e motivaram para a conquista desse ideal*

*A direção da FACEX, aos colegas professores e aos queridos alunos, por acreditarem em mim e contribuírem com meu crescimento profissional, por ser um espaço de mútuo aprendizado.*

*A todos que fazem o Canto Jovem, pelo acolhimento técnico e afetivo, onde vivencio o exemplo real das novas possibilidades no fazer pedagógico com os adolescentes...*

*Aos gestores, educadores e adolescentes das escolas pesquisadas que com suas vozes entoaram o canto das descobertas e do aprendizado.*

*Aos colegas de turma do mestrado pelo convívio mútuo e o conhecimento compartilhado.*

*A Vocês funcionários do Departamento de Enfermagem obrigado pela dedicação e disponibilidade*

*A Renomada banca examinadora, meu orgulho em tê-las como leitoras desse trabalho, vocês são referenciais na produção do conhecimento em nosso país e até fora dele, mas principalmente no trajeto do meu intelecto e do meu afetivo, de forma especial à disponibilidade da Profª Claudia Ribeiro, em deslocar-se de*

*Minas Gerais para estar conosco neste momento, se somando nas valiosas contribuições.*

*Agradeço ao bibliotecário João Bosco de Medeiros, da Biblioteca setorial do CCS, com sua experiência e competência revisou, de forma paciente, as questões da normatização metodológica.*

*A Professora Altamira, Medeiros, pela criteriosa revisão ortográfica a qual muito nos acresceu...*

*E, a Ana Flávia pelo zelo e dedicação na formatação desse trabalho.*

*Aos meus alunos da disciplina de Atenção a Saúde da Criança e do Adolescente; e aos funcionários da Unidade Mista de Felipe Camarão que de forma calorosa, neste período do mestrado, me acolheu na prática como professora substituta da UFRN, especialmente as colegas enfermeiras Ligia, Terezinha e Lenígia.*



## *Manifesto ao Amor*

*Habito o interior dos homens desde os primórdios de sua existência. Estou em cada célula, fibra do corpo de cada criatura viva, cada flor, cada animal, em cada coração. Em muitos estou escondido, esquecido, enterrado no fundo da alma; já em outros estou livre, nestes, estou refletido em sua pele, em seu olhar e em seu sorriso, contagio rapidamente, transformando o ambiente ao meu redor em algo mais colorido e alegre.*

*Sou a razão de tudo, tanto do sofrimento como da compaixão. Sou simples e complicado ao mesmo tempo; cada sentimento, seja ele bom ou ruim, surge de mim\_ ódio, esperança, medo, amizade, fé, angústia ou solidariedade.*

*Sou o primeiro passo para a paz e para a união. Sou a solução para as guerras e para a violência. Sou a pergunta e resposta. Sou indestrutível.*

*Posso matar, mas não morrer. Ferir, mas não ser ferido. Posso trazer alegria, mas não ser alegrado. Pois sou algo e não alguém.*

*Sou um sentimento sentido por você e para você e não para mim. Sou abstrato; não posso ser visto, nem tocado, muito menos ouvido, mas posso ser sentido.*

*Dei aos homens algo que a muitos atrapalhou e a outros salvou; uma vozinha que pode ou não ser ouvida, mas que martela sem parar em suas cabeças quando fazem alguma coisa errada, quer você queira ou não, ela é chamada de consciência.*

*Fui a destruição de impérios, mas também sua salvação. Sou um paradoxo que nem os mais inteligentes dos seus conseguiram explicar.*

*Sou essencial porque tudo de que necessitam sou eu. Vocês me respiram, se alimentam de mim.*

*Fomos criados para sermos um só. Eu sou nada sem vocês e vocês são nada sem mim. Vocês passam a vida buscando a felicidade, o que vocês não sabem, ou sabem, mas esqueceram, é que EU SOU A FELICIDADE e que EU JÁ ESTOU EM VOCÊS DURANTE TODA SUA VIDA, basta procurar em seus corações.*

*Por Tuisa Machado Sampaio - Adolescente de 13 anos (Setembro/2004)*

## RESUMO

Considerando a reforma educacional que oficializou através dos Parâmetros Curriculares Nacionais a inserção da Orientação Sexual na Escola, como tema transversal, o estudo analisa, qualitativamente, à luz do pensamento moriniano, como o tema sexualidade vem sendo incorporado nas práticas pedagógicas das escolas da cidade de Natal, utilizando uma abordagem compreensiva/exploratória e procedimentos metodológicos da representação social. O processo envolveu cinco momentos itinerantes do conhecimento: A revisão de literatura que contextualizou a temática da sexualidade de forma multidimensional; o estudo do pensamento complexo com ênfase no método moriniano, fazendo um recorte para o conhecimento da sexualidade; a análise dos documentos oficiais referentes à política educacional da Orientação Sexual na Escola; a visita às instituições educativas selecionadas, onde foram ouvidos os gestores, educadores e estudantes inseridos no processo educativo; e, a análise dos resultados, de caráter crítico propositivo. Estes resultados demonstram um descompasso entre os discursos oficiais e as realidades vivenciadas nas escolas. O tema não é prioridade na agenda política das instituições. Nas escolas, apesar de metodologias distintas, se reproduz o pensamento simplificado, fragmentado, que recorta e limita a sexualidade, isolando o componente sexual do afetivo, cultural, social e espiritual. Nas práticas educativas de ambas as escolas predomina a cultura da sexualidade, como fator de reprodução humana e risco social; o enfoque centra-se na prática preventista e não formativa. Na voz dos adolescentes, percebe-se a insatisfação com as atividades pedagógicas desenvolvidas e o desejo de serem acolhidos, ouvidos e entendidos. Assim, as incertezas possibilitam compreender que não é suficiente uma reforma de teorias e conceitos; faz-se necessário reformar o pensamento de gestores, educadores e família na missão educativa. A ultrapassagem para uma nova realidade exige o envolvimento desses sujeitos na formação de valores, construídos desde a infância, que fortaleça a auto-estima e estabeleça as interações afetivas.

*Palavras Chave: Educação em enfermagem. Educação Sexual. Enfermagem-Educação*

## ABSTRACT

Considering the education reform that it made official through the National Education Parameters the insertion of the Sexual Orientation in the School as traverse theme, the study analyzes qualitatively to the light of the Morinian thought, how the theme sexuality is being incorporate in the pedagogic practices in schools of the city of Natal, using an understanding approach - exploratory and methodological procedures of the social representation. The process involved five itinerant moments of the knowledge: the literature revision, that defined the theme of the sexuality of a multidimensional form; the study of the complex thought with emphasis in the Morinian method, making a cutting for the knowledge of the sexuality; the analysis of the official documents regarding the education politics of the Sexual Orientation in the School; the visit to the selected educational institutions, where the managers, educators and students were heard inserted in the educational process; and, the analysis of the results with a critical and sugestive character. The results demonstrate a discord between the official speeches and the realities lived at the schools. The theme is not priorities in the political calendar of the institutions. In the schools, in spite of different methodologies, a simplified and fragmented thought is reproduced, that cuts out and limits the sexuality, isolating the sexual component of the affectionate, cultural, social and spiritual. In the educational practices of both schools prevails the culture of prevention and not formation and the sexuality as factor of human reproduction and social risk. In the adolescents' voice, it is noticed the dissatisfaction with the developed pedagogic activities, and the desire of they be welcomed, ears and understood. Like this, the uncertainties make possible to understand that it is not enough just a reform of theories and concepts, it is done necessary to reform the managers' thought, educators and family in the educational mission. The passing for a new reality demands the involvement of those subjects in the formation of values, built from the childhood that strengthens the self-esteem and establish the affectionate interactions.

Words Key: Education in nursing. Sexual education. Nursing-education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FOTOS

- Foto 01 – The Springtime:** quadro de Pierre Auguste Cot, França de 1873..... Capa
- Foto 02 - Vênus del espejo:** quadro de Diego Velázquez, pintado em 1651, hoje localizada na Londres National Gallery.....14
- Foto 03 - The fall:** parte da obra de Michelangelo Buonarroti, denominada “The fall of the man and the Expulsion from the Garden of Eden”, de 1512, localizada na Capela Sistina no Vaticano.....23
- Foto 04 – L'aurore:** pintura de William Adolph Bouguereau, de 1881, localizada no Birmingham Museum of Art, Alabama.....65
- Foto 05 - The love of souls:** quadro de Jean Delville, do ano de 1900.....85
- Foto 06 - Dreaming the cosmos:** autor desconhecido, sem data.....139

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AIDS</b>	<b>Síndrome da Imunodeficiência Adquirida</b>
<b>BENFAM</b>	<b>Sociedade Brasileira de Bem Estar Familiar</b>
<b>ECA</b>	<b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b>
<b>FEBRASGO</b>	<b>Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia</b>
<b>FNDE</b>	<b>Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação</b>
<b>HIV</b>	<b>Vírus da imunodeficiência humana</b>
<b>IEC</b>	<b>Informação, Educação e Comunicação</b>
<b>ICPD</b>	<b>Conferência Internacional Sobre População e Desenvolvimento do Cairo</b>
<b>LDB</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases</b>
<b>MEC</b>	<b>Ministério de Educação e Cultura</b>
<b>MFB</b>	<b>Medial Febrain Bundte</b>
<b>NEES</b>	<b>Núcleo Estadual de Educação Sexual</b>
<b>NESC</b>	<b>Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva</b>
<b>ONG</b>	<b>Organização Não Governamental</b>
<b>OMS</b>	<b>Organização Mundial de Saúde</b>
<b>OPS</b>	<b>Organização Pan-Americana de Saúde</b>
<b>PME</b>	<b>Plano Municipal de Educação</b>
<b>PCNs</b>	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>
<b>PPP</b>	<b>Projeto Político-Pedagógico</b>
<b>SESAP</b>	<b>Secretaria de Estado da Saúde Pública do Rio Grande do Norte</b>
<b>SEECD</b>	<b>Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos</b>
<b>SMS</b>	<b>Secretaria Municipal de Saúde</b>
<b>SME</b>	<b>Secretaria Municipal de Educação</b>
<b>UFRN</b>	<b>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</b>
<b>UNFPA</b>	<b>Fundo de População das Nações Unidas</b>
<b>UNESCO</b>	<b>Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura</b>

## SUMÁRIO

<b>1 ABERTURA.....</b>	<b>28</b>
<b>2 ITINERÁRIOS ANTES PERCORRIDOS: CAMINHANDO ENTRE TEXTOS E CONTEXTO DA SEXUALIDADE .....</b>	<b>37</b>
2.1 HISTÓRIA E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL.....	37
2.2 A ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA FRENTE ÀS CONCEPÇÕES DA SEXUALIDADE .....	54
2.3 A SEXUALIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO .....	60
2.3.1 O olhar da filosofia mitológica.....	61
2.3.2 O olhar à luz da biologia .....	67
2.3.3 O olhar à luz da psicanálise .....	70
2.3.4 O olhar à luz da psicopedagogia.....	73
<b>3 OS PRIMEIROS VÔOS AO ENCONTRO DA BORBOLETA: COMPREENDENDO O PENSAMENTO COMPLEXO.....</b>	<b>79</b>
3.1 REDIMENSIONANDO O OLHAR: A SEXUALIDADE A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO .....	79
3.2 O PENSAMENTO MORINIANO: NO CASULO, A VIVÊNCIA DA METAMORFOSE .....	89
<b>4 A ALQUIMIA DO ENCONTRO: CONHECENDO O REAL E O IMAGÉTICO DOS SUJEITOS .....</b>	<b>99</b>
4.1 QUIMERAS DO DISCURSO INSTITUCIONAL: SEXUALIDADE COMO TEMA TRANSVERSAL .....	99
4.1.1 O olhar dos gestores acerca do discurso.....	116
4.1.2 A tradução do discurso .....	120
4.1.3 Os percalços da transversalidade no PPP .....	122
4.1.4 A percepção dos gestores acerca do perfil do educador.....	125
4.2 A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DA SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	128
4.2.1 O pensamento inacabado dos educadores .....	128
4.2.2 O cotidiano pedagógico: a vivência do discurso pelos educadores.....	131
4.2.3 A (dis)junção escola/família na Educação para a Sexualidade .....	134
4.3 A SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO SABER: A REPRODUÇÃO DO DISCURSO .....	136
4.3.1 O espaço de aprendizagem na Escola Estadual .....	137
4.3.2 As vozes dos adolescentes da Escola Estadual.....	139
4.3.3 O espaço de aprendizagem da Escola Municipal .....	143
4.3.4 As falas dos estudantes da Escola Municipal .....	146
4.3.5 (Re)encantamento do vôo pelas vozes cognoscentes .....	149
<b>5 RUMO A ULTRAPASSAGEM: ACREDITANDO NA POSSIBILIDADE DOS SONHOS .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>167</b>

*ABERTURA:*

## 1 ABERTURA

A experiência como coordenadora de educação em saúde, durante seis anos (até dezembro de 2002), na Secretaria de Estado da Saúde Pública/RN (SESAP) oportunizou experiências exitosas na área de Saúde Sexual e Reprodutiva, considerando que tivemos uma parceria com o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o qual possibilitou uma consultoria<sup>1</sup> na Área de Informação, Educação e Comunicação (IEC), a qual nos abriu os horizontes para novas possibilidades pedagógicas na área da Educação para sexualidade, fortalecendo nosso entendimento de que necessitamos repensar nossas práticas educativas.

Como resultado da nossa identificação com a temática e as atividades desenvolvidas no Estado, o UNFPA proporcionou-nos diversos cursos nessa área, e, de forma mais significativa, um módulo em Saúde Sexual e Reprodutiva da Mulher, no México, e um módulo de atenção à Saúde Sexual e Reprodutiva para Adolescentes em Bogotá/ Colômbia. Ao retornar, conhecedora de novas possibilidades, jamais foi possível nos aquietar diante de tantos questionamentos, contextualizados na nossa vivência prática, como enfermeira sanitária, educadora em saúde e mãe de três adolescentes.

Continuando nesta linha de pensamento, é oportuno frisar que atualmente exercemos atividades profissionais, como docente de Seminário I, contemplando os conteúdos: *Educação para Saúde e Orientação Sexual na Escola*, do curso de pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior de natureza privada, e professora substituta da disciplina Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente, em uma Universidade pública federal. À medida que exercemos esse papel, aprofundamos nossas reflexões e as inquietações tornam-se ainda mais evidentes,

---

<sup>1</sup> Consultoria desenvolvida pelo educador chileno Rodrigo Veras, consultor do Fundo de População das Nações Unidas.



considerando as formas como essa temática vem sendo abordada nos diversos espaços, entre eles, a escola.

Vivemos atualmente uma grande contradição. Nunca se tivemos tanta informação sobre o homem e sua sexualidade. No entanto, nunca estivemos tão distantes de uma orientação axiológica existencial que possibilite nossa realização pessoal e social, além de oferecer uma referência afetiva transcendental.

Segundo Peres (2001), a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconhece, desde 1975, a sexualidade como parte integrante do desenvolvimento humano designando-a como: *a integração dos elementos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexual por meios que sejam positivamente enriquecedores e potenciem a personalidade, a comunicação e o amor*. Assim, lança-se, junto ao conceito da sexualidade, a concepção do amor e da comunicação, que significam, em outras palavras, o exercício das relações afetivas.

O resgate da sexualidade do ocultamento e da patologia, do profano ou do sagrado, pela ciência, não foi de todo assimilado pela consciência coletiva. O simples fato de comprovar seu aspecto natural, sua função integradora da pessoa humana e a desmistificação de preconceitos e tabus, confunde teóricos, clínicos, educadores e, de um modo particular, as instituições da sociedade, tendo como estandarte principal a família e a escola.

A sexualidade se constituiu em diferentes representações sociais, considerando os contextos vivenciados de acordo com cada momento histórico da sociedade, porém, sempre na lógica de fator de risco para o ser humano.

A Educação Sexual no espaço da escola surge, então, como estratégia de prevenção para esses riscos e, assim, politicamente foi reconhecida por várias organizações internacionais. Numa série de recomendações, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento que ocorreu no Cairo, em 1994, instou que os governos tomassem

providências para a promoção da saúde sexual e reprodutiva, com ênfase nas questões da Educação Sexual.

A IV Conferência Mundial sobre a Mulher, celebrada em Pequim, em 1995, pelas Nações Unidas para revisar e avaliar os resultados da década no tocante as conquistas das mulheres, o Fórum dos parlamentares europeus sobre Sobrevivência Infantil, Mulheres e População, realizado em 1996, e a Conferência Internacional sobre melhor saúde para mulheres e crianças, também enfatizaram a necessidade de uma política educativa na área da sexualidade.

Werebe (1998) faz uma importante análise sobre a relação entre demografia-sexualidade-riscos, mostrando a interação entre as conquistas sociais e a pressão mundial no que se refere à expansão da AIDS, da natalidade e do aborto. Reafirmando assim, claramente, a estreita relação de causas e efeitos entre as políticas públicas na área da sexualidade, e o crescimento demográfico na perspectiva de desenvolvimento sócio-econômico.

No Brasil, a reforma estrutural, iniciada a partir da constituição de 1988 e referendada pela lei 9394/96, aponta para uma educação que reforce o pleno desenvolvimento da personalidade dos alunos. O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução 2/98, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, homologado em 30 de março de 1998, legalizando assim a sexualidade como aspecto de cidadania. O Ministério da Educação, ao incluir a “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como um dos temas transversais das diversas áreas do conhecimento, reconhece a importância da temática da sexualidade nos espaços da educação formal.

Apesar dessas conquistas legais, o componente complexo e subjetivo da sexualidade tem sido freqüentemente dissociado de sua totalidade e fragmentado de forma reducionista em aspectos clínicos biológicos dos agravos e da reprodução humana. Vivencia-se o cientificismo, o erotismo e a banalização da sexualidade. O desafio, portanto, está na reforma

do pensamento sobre o que realmente seja a sexualidade, na inseparabilidade do conhecimento, na junção dos componentes razão/emoção, corpo/mente/espírito, natureza/cultura.

Neste estudo, nosso propósito é contribuir para reflexões acerca do papel da escola enquanto espaço de aprendizagem, no que se refere ao conhecimento da sexualidade, buscando analisar à luz do pensamento complexo, como esse tema transversal<sup>2</sup> vem sendo incorporado nas práticas pedagógicas das escolas da cidade de Natal.

### **A aventura do percurso metodológico**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa compreensiva / exploratória de cunho analítico qualitativo, pautado no marco teórico do pensamento moriniano e nos procedimentos metodológicos da representação social descrita por Minayo (1994).

O itinerário percorrido para o desvelar dessa atmosfera epistemológica oportunizou diferentes momentos migratórios, por nós vivenciados na construção de saberes, os quais reconhecemos inacabados.

Tratamos de migrações por entender, que tais momentos, embora fugentes, paradoxalmente são perenes, pois constituem as bases para novos conhecimentos, bem como se caracterizam pela sua mobilidade de idas e vindas, internamente no próprio itinerário, como externamente através de articulações e interações entre os diversos momentos.

Assim, **a primeira migração** constituiu-se, simultaneamente no levantamento, leitura e seleção de produções intelectuais bibliográficas no campo político, cultural e social da

---

<sup>2</sup>Considera-se como temas transversais, conteúdos educativos que permeiam as diversas áreas do conhecimento tendo eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma disciplina específica, pode-se considerar que são comuns a todas (PCN,1998).

Educação Sexual e da complexidade, como também na observação de fitas cinematográficas que focalizam a questão da sexualidade e afetividade humana. Neste tocante, foram imprescindíveis as contribuições de alguns especialistas no assunto, como: Werebe (1998), Camargo (1999), Ribeiro (1999), Silva (1999), Caridade (1997), Restrepo (1998), Maturana (1999); Almeida (2004); Morin (1999), Freud (2002), Foucault (1997), Tezolin (2003), Pereira; Hannas (2000), Guimarães (1995), Oliveira (1998), Alves (2003), Guy Jenkin (1998), entre outros. Todos de grande valia para a compreensão da questão do conhecimento da sexualidade em toda a sua complexidade e mais especificamente no ensino formal, a partir de uma perspectiva mais ampla.

A **segunda migração** correspondeu inicialmente ao diálogo com representantes da Secretaria Estadual e Municipal de Educação, que coordenavam as ações de Educação Sexual no âmbito dessas instituições, buscando conhecer as políticas definidas para esta área no município de Natal. Posteriormente entrevistas a educadores e alunos (sujeitos cognoscentes<sup>3</sup>) de duas escolas de ensino fundamental, uma municipal e outra estadual, previamente selecionadas pelos representantes das duas secretarias, como instituições que teriam inserido oficialmente o tema sexualidade nos seus projetos políticos-pedagógicos. Como instrumentos de coletas de dados foram utilizados: entrevista individual orientada por roteiro contendo questões abertas e fechadas (anexo C); e grupo focal, com adolescentes, como forma de se obter informações de caráter objetivo e subjetivo, já que se prendem a opiniões, relatos de fatos e experiências (anexo D). Para registro dessas informações, usamos gravador, após o consentimento dos entrevistados, como forma de assegurar a fidedignidade das transcrições das falas, para posterior análise.

---

<sup>3</sup> Chamamos de sujeito cognoscente o sujeito do conhecimento que é sempre impulsionado por um sentimento, por uma estrutura organizacional da sua psique quando empreende qualquer investimento cognitivo, mesmo que disso não tenha consciência

**A terceira migração** diz respeito ao tratamento das informações, recorrendo-se aos procedimentos metodológicos das representações sociais do conhecimento, a qual coloca a fala em seu contexto e campo da especificidade histórica/totalizante em que é produzida, ao mesmo tempo em que busca entendê-la a partir de seu interior. Tendo no seu ponto de partida o homem e como objeto de análise a busca do sentido da afirmação ético-política do pensamento, procura entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social e outro, de conhecimento, ambos com uma significação particular e um papel revelador do todo. Como afirma Minayo (1994, p. 218), *é a reflexão do caminho do pensamento*.

**O quarto momento migratório** de análise das informações teve a ousadia de lançar-se rumo a vãos antes não experimentados. Buscando-se no pensamento de Edgar Morin acerca do conhecimento e do aprendizado humano\_ que neste estudo, se expressa no recorte do tema sexualidade, aventura-se a possibilidade do descortinar transversal nos diferentes domínios desse conhecimento. Nele houve a descoberta, a sintonia e a explicação para a compreensão dos sentidos das nossas concepções sobre o humano e a transdisciplinaridade. Mas houve também espaços para constatações, indignações e incertezas sobre os futuros itinerários a serem buscados.

O transitar nas conexões, que compõem esse espaço temporal complexo, produziu necessárias viagens imaginais que, neste texto, se traduzem em quatro capítulos, aqui designados jornadas:

**Itinerários antes percorridos: caminhando entre textos e contextos da sexualidade** - Compreendem uma trajetória entre as produções bibliográficas referentes ao tema estudado que está subdividido nas trilhas a seguir: História e cenários da Educação Sexual no Brasil, a qual relata os diferentes momentos vivenciados nas conjunturas sócioeconômicas e políticas do país; a Escola brasileira contemporânea frente às concepções da sexualidade, representada pela prática institucional atual relativa às questões da

sexualidade; a sexualidade e o processo educativo que relacionam diferentes olhares e concepções de alguns estudiosos acerca do tema sexualidade.

**Os primeiros vôos ao encontro da borboleta: compreendendo o pensamento complexo** - É o momento do desabrochar do casulo, do encontro com os rumos, da descoberta de expoentes mais expressivos e ousados no âmbito epistemológico, os quais nos deram sustentabilidade as nossas concepções e inquietudes. Conhecer as idéias de Edgar Morin foi transitar entre as ciências da vida, do mundo físico e do homem. Foi poder conhecer esse ser complexo que é o humano e, portanto, a possibilidade de entendê-lo na sua incompletude, na inseparabilidade de todos os aspectos que o compõem, nas interações dos conhecimentos biológicos, cerebrais, lógicos, lingüísticos, culturais, sociais, históricos. Foi esse vôo mágico que nos possibilitou a aproximação com o pensamento complexo o qual fundamentará as análises interpretativas das falas e representações dos gestores, educadores e adolescentes, fazendo um recorte referente ao tema sexualidade e considerando suas incertezas e seus inacabamentos.

**A alquimia do encontro: conhecendo o real e o imagético dos sujeitos** - Trata da leitura e interpretação dos resultados obtidos no encontro com o discurso institucional, o pensamento dos educadores e gestores, e concepção dos estudantes que vivem a experiência do aprendizado sobre sexualidade. Desta forma esse momento foi subdividido em outros momentos, assim expressos: As quimeras do discurso institucional na organização do conhecimento, que mostra a atual política pública na área da educação sexual no espaço das escolas de Natal; o pensamento inacabado dos gestores e educadores, cujas idéias, concepções e vivências acerca das suas práticas educativas são apresentadas frente ao tema sexualidade; a construção dos saberes no olhar cognoscente oportunizou, através da escuta, a compreensão das percepções dos adolescentes quanto à sexualidade, a experiência vivenciada no processo educativo do tema na escola e sua inserção na vida cotidiana e na mudança de suas atitudes.

**Rumo à ultrapassagem: acreditando na possibilidade dos sonhos** - Constitui o momento de síntese, que, longe de ser conclusivo, assume a tarefa de continuar alcançando vãos mais altos e mais longos rumo a horizontes ainda não alcançados. Embora analítico-reflexivo, no qual se busca rejuntar os fragmentos significativos referentes aos itinerários e metáforas processuais anteriores das idéias, dos saberes, das experiências que possibilitam uma visão multidimensional e complexa do tema sexualidade, este trabalho se apresenta propositivo, onde a transversalidade e transdisciplinaridade do conhecimento são contributos necessários para um ressignificar da prática pedagógica nas escolas, mas, não as únicas. Existem outras possibilidades e experiências bem sucedidas no campo da Educação Sexual, as quais extrapolam os limites da formalidade acadêmica, fazendo uso da arte-educação invadindo de forma fluídica e lúdica os espaços da escola, ressonando na família e na comunidade nesse processo de descobertas e aprendizados mútuos. É o momento da expressão do nosso sonho, uma proposta de Educação para a Sexualidade e Afetividade na escola.

*Itinerários antes percorridos:  
caminhando entre textos e  
contextos da sexualidade*



## 2 ITINERÁRIOS ANTES PERCORRIDOS: CAMINHANDO ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS DA SEXUALIDADE

Pesquisar sobre a sexualidade e o processo educativo significa trazer concepções históricas permeadas de valores, crenças e atitudes humanas cristalizadas no seio da sociedade. Isso implica neste estudo, a necessidade de realizar a revisão bibliográfica em três dimensões: **a histórica contextual**, através de um resgate do processo de inserção da Educação sexual no Brasil; **a metodológica conceitual**, efetivada pelas leituras da sexualidade e do processo educativo à luz de diferentes olhares no campo do conhecimento; e **a escola brasileira contemporânea**, frente às concepções da sexualidade.

### 2.1 HISTÓRIA E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

A Educação Sexual no Brasil, segundo os estudiosos do assunto já teve seus primeiros passos intrinsecamente ligados ao fenômeno da prevenção à doença, ou seja, relacionada às questões da saúde pública.

Segundo Werebe (1998), no início do século XX, o Brasil, influenciado pelas concepções européias, absorve uma prática médica higienista que não poderia ser assumida somente pelos ensinamentos da família burguesa recém-incorporada no modelo capitalista que definia, socialmente, o papel do homem e da mulher, seus hábitos saudáveis e suas atitudes ideais. A escola surge como um outro espaço disciplinador dessas práticas.

Além de influenciar a dinâmica da família, a pedagogia médico-higienista fomentava as questões de gênero no que se refere aos papéis sexuais. A sociedade se organizava a partir

das idéias masculinas, as concepções eugenistas vieram explicar e fundamentar cientificamente essa posição.

No homem predominava a capacidade física, a razão insensível, o autoritarismo e a intelectualidade. A sua tendência "natural" era para o prazer sexual e o comportamento machista do homem foi estimulado, sendo a infidelidade uma possibilidade normal.

A mulher, todavia, considerada "propriedade" do pai e, posteriormente, do marido, lhe devia obediência, submissão e dependência, cuja condição feminina lhe exigia a sensibilidade como parte da feminilidade, a doçura, a indulgência, a castidade, a preservação da virgindade antes do casamento e a fidelidade enquanto obrigações que estavam acima do amor.

Diante desses contextos, Guimarães (1995) e Sayão (1997) fazem um resgate histórico dos avanços e recuos na área da Educação Sexual, no âmbito da escola e da saúde brasileiras. Reforçam que as primeiras idéias sobre Educação Sexual no Brasil eram pautadas em repressão ao ato da masturbação, combate às doenças venéreas e preparação da mulher para o papel de esposa e mãe, via de regra, com objetivos da eugenia e de moral sadia, assegurando, assim, a saudável reprodução da espécie humana.

Abordam também a forte influência da Igreja sobre a sexualidade dos casais, definindo comportamentos, punindo transgressões, levando o discurso higienista a aproveitar o que lhe interessava dos preceitos religiosos, lançando um novo olhar sobre esta sexualidade para melhor controlá-la. A organização interna dos colégios deveria impedir o grande "mal" individual e, conseqüentemente, social. Receitas foram prescritas. "Isolamento" e "marasmo" devem ser evitados através da ginástica corporal, lâmpadas acesas nos dormitórios, vigilância contínua, entre outras condutas.

A literatura trata do assunto educação sexual, afirmando a influência do movimento feminista liderado pela bióloga Bertha Lutz que, desde 1920, nessa concepção higienista, lutava pela introdução da educação sexual nas escolas, objetivando a proteção à infância e à maternidade. Ou seja, preservar crianças sadias e mulheres perfeitas para exercerem o papel reprodutor de uma sociedade sadia.

Em 1928, um Programa oficial de Educação Sexual, para crianças acima de 11 anos, foi defendido por professores, no decorrer de um Congresso Nacional de Educadores. Observa-se que já nessa época, a idade aparecia como fator de exclusão do acesso aos programas oficiais de Educação Sexual. De modo especial, na década de 20, a educação elitista entrou em crise, quando também se tornou mais aguda a crise de outros setores da vida brasileira – político, econômico, cultural e social.

No filme *Dicionário de cama* (JENKIN, 2002), ambientado nas selvas da Malásia durante a década de 30, o drama romântico mostra uma realidade de exploração sexual feminina da época, de preconceito, mas também de superação pelo amor, quando um jovem oficial inglês, John Truscott (Hugh Dancy), enviado pelo governo britânico ao povoado de Sarawak para ajudar no processo de colonização apresenta dificuldade para se adaptar aos costumes e à língua. Como solução, os chefes locais oferecem ao estrangeiro um "dicionário de cama", uma nativa chamada Selima (Jessica Alba, de *Dark Angel*) para viver e dormir com ele. Na época, a prática era comum por lá e permitia aos britânicos o aprendizado acelerado da língua. Hugh se apaixona perdidamente pelo “dicionário de cama”. O caso de amor proibido entre John e Selima, porém, desperta a ira dos líderes de ambos os lados. Os conflitos gerados tomam proporções tão inesperadas que resultam numa guerra capaz de destruir as duas diferentes comunidades da nova colônia britânica. O oficial inglês acaba abrindo mão de sua missão, seu país e seu idioma para ficar com a mulher amada.

Esse filme é o cenário de uma realidade vivida na década de 30, onde o amor pela nação era cobrado socialmente e deveria estar acima dos sentimentos humanos; a mulher era um objeto sujeito às manipulações masculinas. Apesar desse roteiro mostrar uma realidade européia, essa cultura também se reproduzia em nosso país, que, neste momento, tentava ocupar um espaço no contexto político e econômico.

A Revolução de 30, no século XX, foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e, para tal, era preciso investir na educação. Assim sendo, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estas conquistas abrem caminho para futuras conquistas no campo da Educação Sexual, iniciando-se uma parceria entre os setores saúde e educação.

A referida revolução foi responsável por significantes transformações no setor educacional; pela primeira vez aparece na Constituição brasileira de 1934 o princípio da responsabilidade do Estado e da família, no tocante à educação. Neste período, o jornal Diário da Noite, em São Paulo, realizou pesquisa e obteve resposta de grande apoio à Educação Sexual, revelando, no entanto, divergências quanto às estratégias de ensino e conteúdos programáticos.

O Colégio Batista no Rio de Janeiro incluiu, neste mesmo período, em seu currículo, o ensino da evolução das espécies e da Educação Sexual. O responsável pela iniciativa, professor Stawarski, sofreu processo jurídico e foi demitido posteriormente, muito embora o programa inicialmente se restringisse à análise do papel da mulher na reprodução humana e, só cinco anos mais tarde, incluísse o estudo do comportamento sexual masculino.

Com a instalação do Estado Novo, em 1937, houve uma repressão à participação popular. No que se refere aos conteúdos didáticos da sexualidade, também, segundo os pesquisadores, esses reforçavam o caráter higienista repressor do qual Marilena Chauí (1994) cita, como exemplo, o livro de Oswaldo Brandão Silva, editado no Rio de Janeiro, em 1938, sob o título de *Iniciação Sexual-Educacional*, cuja capa alertava tratar-se de “leitura reservada”. A explicação do autor é que se destinava apenas aos meninos. As meninas só deveriam ser iniciadas no sexo por seus maridos.

Em 1941, o Brasil entra na guerra mundial, em apoio aos Estados Unidos da América do Norte. A segunda guerra mundial traz para o Brasil uma realidade que difere e às vezes até se choca com a realidade local. E traz também muitos impactos relativos à sexualidade das pessoas, principalmente das mulheres.

O Rio Grande do Norte se destaca neste cenário, considerando a chegada de uma base aeronaval para Natal, no campo de Parnamirim, onde, no seu auge, este campo se transformaria no aeroporto mais movimentado do mundo, por onde passavam, em média, 800 aviões por dia e centenas de militares. Essa maciça presença masculina em nosso Estado gerou uma euforia no público feminino, o que representou mudanças de costumes, de vestuários e até mesmo das suas relações sociais e afetivas.

A sensualidade feminina se apresentava, naquele momento, como um forte instrumento de conquista na disputa pelas novas oportunidades que surgiam a partir dos contatos com aquele contingente americano sedento de momentos de prazer sexual. O Brasil assistia a uma nova forma de expressão da sexualidade (mercantilista); o que favorecia alguns, chocava a sociedade e preocupava o governo, considerando a entrada de diferentes doenças, sexualmente transmissíveis, nos dados estatísticos daquela época. A partir de 1945, se inicia a retirada paulatina desses americanos do nosso país, porém, Natal nunca mais seria a mesma.

Neste período, Getúlio Vargas é deposto pelas Forças Armadas, pondo fim ao Estado Novo com a eleição de Eurico Gaspar Dutra para presidente da República. O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. A Constituição de 1946, que restabeleceu o regime democrático no país, em seu capítulo sobre educação reintroduziu alguns princípios que haviam sido suprimidos pela Carta Ditatorial de 1937. Esta definiu como regra o ensino ministrado pelos poderes públicos, embora livre à iniciativa particular, dentro dos limites da lei. Manteve, também, o ensino religioso obrigatório para os estabelecimentos, o qual deveria ser ministrado segundo confissão religiosa dos alunos.

Em 1953, a Educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura. De acordo com os registros literários pesquisados, na década de 50, houve um silêncio repressor nos discursos pró e contra a implantação oficial da Educação Sexual nas escolas. Porém, houve uma contestação à Educação Sexual nas escolas, através de um livro, de 1954, intitulado *Obras completas do padre Leonel Franca*. Nele, o autor discute o que entende por "Educação Sexual" e coloca em sua percepção a quem cabe o dever de propiciar esta educação para os *infantes e adolescentes*. Nesta obra, em nome da moral e dos bons costumes, defende veementemente que a família cumpra esse papel orientador, e não a escola ou o Estado enquanto poder público.

Nessa década, se destaca, no campo da alfabetização de adultos, Paulo Freire, que desenvolvia experimentos de novos métodos, técnicas e processo de comunicação, contribuindo, de alguma forma, para um novo olhar da escola frente às questões da educação sexual, uma vez que lutava por uma educação libertadora que proporcionasse a autonomia do sujeito, valorizando-o como um ser de desejos.

A partir de 1954, o serviço de Saúde Pública do Departamento de Assistência ao Escolar de São Paulo ministrou orientação sexual a meninas das quartas séries primárias.

Embora não oficializada em Lei Federal, a Educação Sexual foi paulatinamente sendo implantada nas escolas, com vistas à higiene corporal, à defesa do sexo (da virgindade) das meninas, e da boa reprodução da espécie humana, reforçando os papéis sexuais de homens e mulheres. A responsabilidade pela Educação Sexual ficava a cargo de um educador sanitário, que também atuava junto aos pais e professores.

A década de 60 é marcada pelo Golpe Militar no ano de 1964, quando os militares depuseram o presidente João Goulart e instituíram uma repressão que perseguiria, torturaria e exilaria os principais ícones de nossa política e cultura. O Brasil enfrenta mudanças políticas radicais. Certamente esse período também deixou marcas no processo de implantação da Educação Sexual nas escolas, independente da concepção que se tinha sobre a mesma. Alguns legisladores insistiam em implantá-la nas escolas oficiais.

As duas décadas que antecederam à Revolução Militar de 1964 talvez tenham sido as mais férteis da história da educação brasileira. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações, do porte de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros. No entanto, não há registro de experiências que apontem para a área do conhecimento da sexualidade, portanto, não se sabe como se apresentava esta questão para esses educadores.

A expressão das mulheres no pós-guerra constituiu um marco muito importante para a evolução da sexualidade feminina, o que contribuiu para uma revolução sexual na década de 60. Nesta década, o movimento feminista, que tivera seus fluxos e refluxos a partir do século XIX e primeira metade do século XX, é enaltecido, sendo incluída, nas agendas de discussões, a crítica às desigualdades sociais e às hierarquizações das relações de gênero (CORREA; ÁVILA, 1999).

A vontade que algumas mulheres tinham de ir ao cinema, à universidade e participar de acontecimentos políticos, sociais, sentindo-se belas, úteis e confortáveis, simultaneamente, chamou a atenção da sociedade para uma nova era que estava a emergir: a emancipação feminina. Surgiram nos Estados Unidos as pílulas anticoncepcionais, o mito Marilyn Monroe, a revista Playboy, o musical Hair, entre outros.

O aparecimento de novos estilos de vestuários capazes de fazer furor e escandalizar os mais puritanos, como, por exemplo, os soutiens, os shorts e a minissaia, revolucionou a moda feminina. O biquíni passou a ser enaltecido pelos grupos musicais de vanguarda, servindo de inspiração para algumas composições, o que estimulava ainda mais o seu uso, mais tarde, símbolo de toda uma geração. A minissaia atingiu o auge do seu sucesso junto à população feminina mais jovem; mas ninguém lhe ficou indiferente, tendo conquistado, de imediato, lugar também nos guarda-roupas das mulheres mais maduras. A descoberta da feminilidade ultrapassava qualquer tipo de preconceito.

No auge dos protestos da emancipação feminina, soutiens eram jogados ao lixo ou queimados em sinal de protesto contra o machismo. Leila Diniz foi o símbolo dessa emancipação feminina, quebrando tabus de uma época em que a repressão dominava o Brasil. Escandalizou ao exhibir a sua gravidez, de biquíni, sem nenhum pudor; era uma mulher à frente de seu tempo, ousada e que detestava convenções. Foi invejada e criticada pela sociedade machista das décadas de sessenta e setenta. Era discriminada pela direita opressora, difamada pela esquerda ultra-radical e tida como vulgar pelas mulheres de sua época.

Esses anos da década de 60, do século XX, foram decisivos e importantes. Foi uma década de esperanças e sonhos para os jovens, luta pela liberdade e também muita repressão



no mundo inteiro. O movimento hippie<sup>4</sup> mundial e os movimentos jovens brasileiros encontraram formas diferentes de expressar seus pensamentos e sentimentos reprimidos. A música foi uma das formas encontradas por aqueles jovens para comunicar-se. Nossa cultura passava por um período fértil, não só na música, como também na literatura e teatro. Momento de choque e conflito cultural entre gerações.

O movimento intitulado Jovem Guarda encantou a geração 60 e, através da música romântica, anesthesiava a juventude dos conflitos políticos, que se agravaram com o golpe militar de 1964. Criou uma linguagem particular e nacional para a música jovem, a qual se somava a gestos e atitudes que, de certa forma, traziam uma expressão da sexualidade daquela geração.

A tropicália, fruto da união de diversas tendências, como a nordestinidade de Caetano, Gil e Tomzé, a bossa nova de Gal, a carioquice de Nara Leão, o rock escrachado dos Mutantes, Milton Nascimento e outros. Tudo misturado daria num salutar resultado que viria trazer mais cor e mais brilho à musicalidade nativa. Mas os cantos dos baianos agradavam à esquerda intelectualizada e também ao público em geral, que lotava auditórios, mas preocupava a direita que detinha o poder e fazia todos renderem-se ao silêncio e à não manifestação.

O contexto brasileiro permanecia sob a égide da repressão política; era imperioso que se obedecesse ao Estado, ainda que não se concordasse com o estado de coisas, pois não era permitida a liberdade de expressão em todos os sentidos. A música, sob a lógica dos governantes militares, havia se tornado perigosa, pois potencialmente era uma atitude que transmitia ou disseminava a desordem e a subversão, sendo necessário, portanto, vigiá-la e

---

<sup>4</sup> Hippie quer dizer relaxado, esses jovens rebeldes, liberais no sexo e no uso de drogas, acreditavam na paz, nas indiferenças entre os povos e religiões. A principal filosofia era amor acima de tudo e liberação ao máximo, se despia de roupas, dinheiro e status e vestia-se de criatividade, liberdade, fortes emoções e novas sensações.

puni-la através da censura<sup>5</sup>. As músicas daquela época, porém, insistiam em ter um ar de protesto, alguma palavra escondida, que denunciavam os sentimentos ou a revolta de pessoas, como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, Geraldo Vandré, Elis Regina que foram presos e depois exilados em 1969, escolhendo Londres para morar.

No centro desse panorama, a escola, enquanto instituição social, mesmo sofrendo as influências do regime militar, registrou importantes experiências de Educação Sexual. Os jovens, mesmo reprimidos, encontravam nos espaços do sistema educacional público ou privados, formas de dividir suas angústias, externar seus sentimentos e repudiar a repressão.

Em Natal, o Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense vivenciou uma experiência ousada; nessa época, eram organizadas, aos sábados, atividades educativas que abordavam o tema da sexualidade, baseadas em conversas e debates sobre o assunto, no ginásio da escola, sem muita formalidade, mas que repercutiram bastante.

Em 1968, os colégios Infante Dom Henrique, Orlando Rebouças e André Mourois, na cidade do Rio de Janeiro, tiveram a Educação Sexual inserida em seus currículos, porém este último não vivenciou uma experiência positiva, pois o clima de liberdade na escola gerou uma crise que terminou com a exoneração da diretora, suspensão de professores e expulsão de alunos.

Werebe (1998) relata que, mesmo diante do quadro de repressão, alguns legisladores insistiram em implantar a Educação Sexual nas escolas oficiais. Ainda em 1968, a deputada Júlia Steimbruck apresentou um projeto de lei propondo a introdução da Educação Sexual em todas as escolas de nível primário e secundário do país.

Todavia, o Ato Institucional nº 5, editado neste mesmo ano de 1968, trazia em seu conteúdo um forte poder à censura, afetando assim, entre outros segmentos, a escola. O

---

<sup>5</sup>Foucault destaca a censura como um instrumento de poder do Estado que regulava e reprimia uma geração de idéias que iam de encontro à manutenção de um sistema político.

Regime Militar ampliou para a educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo. Professores demitidos, universidades invadidas, estudantes presos e feridos nos confrontos com a polícia, e muitos desaparecidos ou mortos. A União Nacional dos Estudantes fora proibida de funcionar e os estudantes calados por força do Decreto-Lei 477, e em cumprimento à determinação do Ministro da Justiça, o qual declarou: "estudantes têm que estudar" e "não podem fazer baderna". Esta era a prática do Regime (WEREBE, 1998).

As práticas consideradas renovadoras, ainda em 1968, foram interrompidas e o projeto da deputada Júlia Steimbruck foi arquivado. Yara Sayão (1997, p.109), neste sentido, comenta:

*O país atravessava, então, um período de intensa repressão em todos os níveis, o que resultou no fechamento dos Ginásios Vocacionais e Experimentais. A maioria dos trabalhos existentes em educação sexual naquele momento foi interrompida, e houve então um sensível retrocesso. Instalou-se no país um clima de moralismo, puritanismo e medo, e as poucas experiências que se mantiveram não eram divulgadas, embora não houvesse uma proibição legal propriamente.*

Em relação às produções literárias pertinentes ao tema da sexualidade, nos anos 60, Sayão (1997) refere os livros do Padre Charboneau nas quais usava um discurso evangelizador para falar da educação sexual, tendo um caráter moral católico-cristão, e que foram bastante difundidos entre pais e educadores.

Em 1970, foi interrompido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Serviço de Saúde Pública do Departamento de Assistência ao Escolar de São Paulo, que funcionava desde 1954. Como já foi mencionado, esse Departamento promovia a orientação sexual através de educador sanitário que se responsabilizava pelas aulas. Dirigia as meninas das

quartas séries primárias e suas mães sobre as mudanças sexuais que ocorrem na puberdade, gravidez e partos; também era responsável pela orientação aos professores.

As diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, no ano de 1971, são reformuladas a partir da Lei nº 5.692/71 e nela a Educação Sexual - apesar de nenhuma proibição formal - tampouco foi mencionada. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos "slogans" propostos pelo governo, como "Brasil grande", "ame-o ou deixe-o", "milagre econômico" e outros, planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção econômica brasileira.

A partir dessa década, principalmente após a primeira crise do petróleo e o fim do "milagre econômico" brasileiro (1973), os pesados investimentos demográficos exigidos pelo acelerado crescimento populacional levaram o governo a adotar uma política demográfica do tipo antinatalista.

Embora não oficialmente, essa política antinatalista já vinha sendo praticada no Brasil desde a segunda metade da década de 60. Nesta época, o governo já incentivava e apoiava programas de controle de natalidade executados por entidades não-governamentais, como, por exemplo, a Sociedade Brasileira do Bem-Estar da Família (BENFAM)<sup>6</sup>.

Essa dissimulada política de controle de natalidade, rotulada oficialmente de "planejamento familiar", juntamente com a urbanização da população, a expansão dos meios de comunicação e a maior participação da mulher no mercado de trabalho explicam a forte redução das taxas de natalidade no Brasil, a partir da década de 70.

---

<sup>6</sup> Criada em 1965, a BENFAM é uma instituição de origem européia (Londres, Inglaterra) e subsidiada por organismos e empresas internacionais, como o Banco Mundial, a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller. Em 1966, a BENFAM já estava participando do controle da natalidade no Brasil

Já em 1974, é aprovado o Parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação que menciona a Educação Sexual como um objetivo a ser desenvolvido nos programas de Educação para a Saúde no 2º Grau.

Nos meados de 1975, os movimentos feministas, que vinham influenciando de forma circunstancial nas questões relacionadas às políticas públicas na área da Saúde Sexual e Reprodutiva, retomam a discussão com as palavras de ordem nosso corpo nos pertence, o que refletiu as múltiplas dimensões da existência corporal vinculada aos campos da sexualidade e da reprodução humana (CORREIA; ÁVILA, 1999).

O cenário dessa década apresentava uma tendência política feminista, que identificava as relações que se dão na esfera da sexualidade como bases fundamentais da opressão das mulheres, fazendo refletir na atmosfera mais ampla do debate feminino internacional, amenizando as concepções de luta de classe, fundamentadas no marxismo, que caracterizaram a origem desse movimento. A inclusão desse temário nos anos 70 teve diferentes significados: superação de tabus, ampliação dos espaços democráticos, “descompressão” política por parte do regime autoritário (CORREIA; ÁVILA, 1999).

Assim, esses movimentos reivindicam a inserção da Educação Sexual nas escolas, associados aos movimentos de controle populacional, considerando a grande mudança no comportamento sexual da juventude do momento e as conseqüências para o segmento feminino.

No município de São Paulo, em 1978, a prefeitura iniciou um projeto em três escolas. O programa era coordenado pela equipe de orientação educacional, que se ampliou, envolvendo posteriormente outras escolas, orientadores educacionais, professores de biologia e ciências.

Um 1º Seminário Técnico de Educação Sexual foi organizado pela Organização Não-Governamental BENFAM, que introduziu a orientação sexual nas escolas com objetivos controladores da reprodução, o que gerou bastante polêmica. Também naquele ano e em 1979, foram realizados congressos sobre Educação Sexual nas escolas, reunindo cerca de dois mil educadores; mesmo tendo sido esses eventos promovidos por iniciativas privadas, oportunizaram um rico debate sobre a responsabilidade pública com a questão.

Ao final da década de 70, Maria Helena Matarazzo lançou um programa de rádio e um serviço telefônico destinado a responder perguntas sobre sexo. O que não ampliava a discussão no âmbito da sexualidade, pois eram questões ligadas à atividade sexual e reprodução humana. Em 1980, Marta Suplicy, psicanalista e sexóloga, estreou um quadro na TV Mulher, falando sobre sexo, reascendendo as discussões, dessa vez envolvendo a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a escola e até as universidades.

O movimento de redemocratização e o processo de abertura política caracterizaram-se culturalmente por uma “certa liberação dos costumes”, fortemente incentivada pelos meios de comunicação que exercitavam a recém-conquistada liberdade de expressão. Para o campo da sexualidade, essa questão trouxe duas vertentes: um espaço de grande influência para o repasse de informações sobre o assunto e a banalização do sexo através do apelo ao consumismo, o que resumiu as questões da sexualidade ao ato sexual como fonte de prazer, ou seja, ao erotismo. Assim, surgem variadas revistas eróticas, filmes pornô, a televisão apela com programas de extrema exposição sexual, enfim, é apenas o início de uma grande polêmica que permanece até os momentos atuais, em que se questiona até que ponto os meios de comunicação estão contribuindo para a (des) educação sexual dos jovens.

Na primeira metade da década de 80, o movimento feminista brasileiro se mobilizou pelo fim do Regime Militar, somando-se à luta pelas eleições diretas. A chegada de mulheres brasileiras do exterior, com a promulgação da anistia política em 1979, significou uma

importante contribuição aos debates que tratavam dos direitos reprodutivos no país. Dessa forma, o campo da saúde das mulheres receberia grande atenção e investimento do movimento feminista, embora ainda priorizando o aspecto da reprodução.

Em função desse cenário político e econômico em que se destacavam as causas feministas, a Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO) promoveu, em 1983, o 1º Encontro Nacional de Sexologia, com a participação de médicos, educadores e cientistas sociais. Desses encontros, surgiu a categoria médica dos sexólogos, que significou um reconhecimento da sexualidade como um campo do conhecimento na comunidade científica, porém, de forma reducionista, ao campo da reprodução humana.

Nesse período, tamanha era a pressão popular de vários setores da sociedade, que o processo de abertura política tornou-se inevitável. Os militares deixaram o governo através de uma eleição indireta, na qual concorreram dois civis (Paulo Maluf e Tancredo Neves), resultando na eleição do último, através de colégio eleitoral. O seu falecimento, entretanto, e a posse de José Sarney trouxeram conseqüências ao processo de redemocratização nacional, implicando inclusive as discussões sobre as questões da Educação Sexual, de forma democrática e aberta.

Todavia, tais discussões extrapolam o seu sentido pedagógico, assumindo um caráter político. Isso se deu pela participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento, que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuar em suas funções, por questões políticas durante o Regime Militar, profissionais da área de sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar os seus discursos em nome da educação.

Surge a Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana, ainda em 1986, que trouxe uma grande contribuição para a área da Educação Sexual. Neste sentido, Guimarães (1995, p. 67)

comenta: *A Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana tem promovido encontros, congressos e publicações nesta a área e cujos trabalhos, em Educação Sexual, se referem mais ao aspecto médico do que político-educacional.*

A Reforma constitucional de 1988 trouxe significantes mudanças, tanto no setor da educação, como no setor saúde, o que representou um avanço na história constitucional brasileira, trazendo em seus princípios o reconhecimento de amplas conquistas de direitos humanos, tanto no âmbito dos direitos e garantias individuais, quanto aos direitos políticos e sociais. Estas conquistas influem diretamente nas questões relacionadas à Educação Sexual.

Assim, deu-se início a importante reforma educacional brasileira, vivenciada durante toda a década de 90, a qual amplia o conceito de educação e introduz a sexualidade como uma questão de cidadania, o que nos anos seguintes induz a mudanças nas práticas educativas e nas estruturas curriculares das escolas.

No âmbito internacional, importantes conquistas ocorreram nessa década; em 1994, a Conferência Internacional Sobre População e Desenvolvimento do Cairo (ICPD) teve papel importante ao chamar a atenção da comunidade internacional para a saúde sexual e reprodutiva, definindo uma plataforma de compromissos, os quais envolveram a responsabilidade com a Educação Sexual e deveriam ser cumpridos e avaliados após cinco anos. O países participantes da Conferência, dentre eles o Brasil, assinaram esse termo de responsabilidade.

Em 1995, a Conferência da Mulher, em Bejing, reforça os acordos feitos no Cairo, ampliando as discussões no âmbito dos direitos sexuais e reprodutivos, definindo uma agenda de prioridades nos investimentos para este setor. Uma das prioridades foi o investimento na Educação Sexual.

No âmbito oficial, é só em 1996, a partir dos novos princípios constitucionais de 1988, que a Educação Sexual escolar ganha impulso com a nova Lei de Diretrizes e Bases da



Educação Nacional, de nº 9.394/96, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais e os PCNs, inserindo oficialmente a orientação Sexual como um dos temas transversais. Sobre esse assunto, Baleeiro; Siqueira; Cavalcanti; Souza (1999 p. 28) afirmam:

*As Diretrizes Curriculares Nacionais – já homologadas pelo Ministério da Educação e de Desportos, em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96), e que mandatoriamente devem ser seguidas por todas as escolas brasileiras, ao elaborar suas propostas pedagógicas - prevêem um paradigma curricular em que a Sexualidade Humana, entendida como um dos aspectos da vida cidadã, deve ser tratada, interdisciplinarmente, por todas as áreas do conhecimento.*

A Educação Sexual, enquanto espaço pedagógico, já é uma realidade legitimada nos aspectos jurídicos legais no contexto da escola brasileira, ou seja, a discussão da sua necessidade já está vencida. No entanto, o desafio maior está por vir, que é retirar as propostas do papel e colocá-las em prática, razão pela qual Camargo; Ribeiro (1999, p. 40) acrescentam:

*Hoje, a discussão da necessidade da Educação Sexual na escola deveria estar superada, uma vez que as conseqüências da ausência de informações sobre a sexualidade podem ser claramente sentidas em nossa sociedade, em que a liberdade de expressão é exercida quase na totalidade e a sexualidade mostrada na televisão e em folhetins de forma fragmentada e freqüentemente deturpada. Assim, é inconcebível que o tema não seja tratado de forma sistemática, consciente e responsável na escola.*

De acordo com os relatos dos autores até então referenciados, pode-se perceber que a Educação Sexual vem sofrendo influências sociais, políticas e culturais em todo o seu

processo, nas diferentes épocas da história brasileira, culminando com a atual reforma educacional iniciada a partir da Constituição de 1988.

## 2.2 A ESCOLA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA FRENTE ÀS CONCEPÇÕES DA SEXUALIDADE

A dinâmica do processo pedagógico na prática da Educação Sexual aponta para várias questões que emergem neste início de século. As alterações observadas tanto nos princípios, quanto nos padrões metodológicos – Educação bancária, Educação construtivista, Educação de valores - particularmente no decorrer dos últimos vinte anos, contribuíram para um cenário conflitante entre as responsabilidades e limites do educador no processo educativo.

Neste sentido, destacamos o Artigo 205 da atual Constituição Brasileira que afirma: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1988, p. 126).

Tendo em vista as novas responsabilidades constitucionais, o governo brasileiro considerou como importante referência na construção das novas políticas públicas, na área da educação, o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), conhecido como relatório Jacques Delors (UNESCO, 2003 p. 89), apresenta quatro pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*. Esse relatório sugere novas práticas pedagógicas nas escolas de ensino médio e fundamental, para que promovam um repensar sobre a sexualidade e a afetividade, enquanto componentes de uma educação de valores.

Essa comissão propõe para a Educação do século XXI uma prática baseada em um repensar da existência humana, em novos valores, onde sejam estimuladas as práticas do dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo, e promover uma cultura de paz.

O relatório da UNESCO serviu de subsídio para a elaboração da proposta de reorganização do modelo educacional brasileiro, iniciada a partir da constituição de 1988 e regulamentada a partir da Lei 9394/96. Assim, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2/98, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, homologada em 30 de março de 1998. O Ministério da Educação e Cultura, ao incluir a Orientação Sexual nos PCNs, como um dos temas transversais, reconhece a importância da temática sexualidade nos espaços educativos.

A Educação Sexual, no contexto da escola atual, é analisada por diferentes autores, com variadas opiniões, não só da área da educação, mas também da saúde, visto que é uma questão que envolve os dois segmentos sociais. Yus (1998, p. 18) atenta para o fato de que, com a inclusão dos temas transversais, pretende-se significar a importância desses na criação de uma nova escola, assim definida

*Uma escola mais centrada na educação para a vida, recuperando o valor da educação para a escola, uma educação necessariamente laica na escola pública, mais nem por isso isenta de valores humanistas. Uma escola que permite o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e solidários (Yus, 1998, p. 18).*

Pereira; Hannas (2000), comentando a inserção da sexualidade nos currículos como temas transversais, consideram como excelente a proposta das autoridades e sua importância nos documentos oficiais. Atentam, entretanto, para a pouca orientação ao educador sobre

como abordar esse tema, afirmando que essa abordagem não se resolve com currículos ou programas, mas com uma mudança de atitude por parte dos professores de todas as disciplinas. Portanto, há que se trabalhar, também, com os órgãos formadores dos educadores.

Camargo; Ribeiro (1999, p. 39-40) comentam:

*A Educação sexual na escola brasileira, principalmente nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tem sido bastante polêmica. Muitos consideram, ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola como algo não sadio, pois estimularia precocemente a sexualidade da criança e do adolescente. Para outros, a discussão orientada de temas relacionados à sexualidade proporcionaria aos jovens o conhecimento da importância da vida sexual bem mais cedo e com maior profundidade. Estudos científicos realizados em diversos países, comparando adolescentes que participaram e outros que não participaram de programas de Educação Sexual na escola, demonstraram que esse trabalho, ao contrário do que se propaga, não estimula a atividade sexual, nem aumentou a incidência de gravidez ou aborto entre as adolescentes. Desse modo, as autoridades educacionais brasileiras, sensíveis a importância dessa temática na escola, incluíram, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Orientação Sexual como tema a ser tratado no ensino fundamental.*

Uma pesquisa realizada com adolescentes pela BENFAM em Natal, no ano de 2000, mostrou que 82% dos adolescentes tinham a informação de como evitar as DSTs/AIDS, porém, apenas 12% o faziam; que 35% dos partos realizados foram em adolescentes; que 65% dos jovens pesquisados referiram desconhecimento sobre sua sexualidade e que sua maior fonte de informação eram os amigos (BENFAM, 2000).

Essa realidade, identificada na cidade de Natal, nos apresenta resultados conseqüentes de agravos que afetam a saúde sexual e reprodutiva de adolescentes, ao mesmo tempo em que traz inquietações quanto ao papel que a escola vem ocupando na responsabilidade com a Educação Sexual.

Nesse sentido, Vitiello (1988, p.102) comenta: *Entre as principais barreiras a prática de educação em saúde para adolescentes estão os tabus quanto ao tema sexualidade, uma*

*disseminada falta de políticas e programas eficazes e a falha de não envolver jovens em qualquer atividade promocional existente.*

Apesar do avanço conquistado em relação ao aspecto legal, considerando a inserção oficial do assunto no âmbito escolar, algumas dificuldades são apontadas para a viabilização dessa diretriz nacional. Esse prognóstico é feito por Guimarães (1995 p. 84):

*Analisando a realidade do espaço institucional verificamos que a escola precisa de profundas mudanças para oferecer Educação Sexual com seriedade. Ela está desatualizada e precária na sua organização, comunicação, procedimentos e recursos. A escola é anacrônica, no modo como organiza seu trabalho sistematizando diferentes instâncias de modo centralizador e burocratizante. Também a distribuição de recursos e de poder de decisão é desequilibrada, ocorrendo com tal lentidão as transmissões legais, que é impossível agilizar-se conforme o ritmo das demandas sociais.*

Oliveira (1998) comenta a ansiedade das instituições de ensino em dar respostas imediatistas aos problemas de saúde pública que envolvem a sexualidade, limitando o entendimento sobre a sexualidade a um aspecto meramente reprodutivo e biológico, situações que, apesar de historicamente construídas, permanecem na maioria das instituições escolares. Refere o autor que,

*quando em resposta a estas demandas, a escola decide trabalhar com questões ligadas à sexualidade dos alunos, a tarefa recai naturalmente sobre professores e, dentre estes, preferencialmente os da área de ciências biológicas. A idéia de que sexualidade tem a ver exclusivamente com reprodução leva, em geral, à convicção de que “educação sexual” inclui apenas conteúdos afetos à biologia e à fisiologia do aparelho reprodutor. A redução da sexualidade apenas ao seu caráter reprodutor não é um fato recente e é conseqüência da negação do sexo como fonte de prazer (OLIVEIRA, 1998, p. 102).*

Corroborando esse pensamento, Sayão (1997, p. 100) faz um alerta que reforça essa preocupação e enfatiza algumas distorções quanto à prática educativa nas escolas brasileiras.

Diz o autor:

*Antes de mais nada, é bom que as escolas percam um estereótipo muito difundido: o de que o professor de biologia é aquele que mais reúne condições para atender mais de perto à demanda dos alunos com as questões da sexualidade. Ultimamente, o professor de educação física também tem recebido esse encargo. É compreensível que quem ensina o aparelho reprodutor e quem trabalha com o corpo sejam alvos das perguntas mais indiscretas por parte dos alunos, mas nem sempre esses professores tem disponibilidade pessoal para realizar a tarefa, ou querem isso. Tal posição deve ser respeitada.*

Esta é uma situação bastante comum no contexto da educação sexual nas escolas, a visão biologicista da sexualidade que se reproduz nas suas práticas pedagógicas, ou em conteúdos inseridos nas disciplinas de ciências ou biologia limitadas à fisiologia e anatomia do aparelho reprodutor, ou como palestras pontuais proferidas por profissionais convidados, geralmente, da área de saúde. Neste sentido, Pinto (1999, p.158) argumenta que

*muitas escolas adotam, como modo de compensar a falta de programas de orientação sexual, o recurso de eventualmente convidar algum especialista (geralmente médico ou psicólogo) para fazer uma palestra aos alunos. Esse tipo de trabalho, ao meu ver, tem grande chance de tornar-se iatrogênico, exatamente porque trabalhar com sexualidade na escola exige continuidade. Palestras eventuais com temas fixos (a maioria, de maneira geral, fala apenas de AIDS) acabam mais desorientando que orientando o jovem por trazer à baila dúvidas que terminam não sendo respondidas ou sendo mal respondidas, pela falta de intimidade do aluno com o palestrante. É mais louvável a escola que nada faz com relação à sexualidade de seus alunos e assume assim sua omissão do que as escolas que oferecem aos alunos palestras eventuais e cansativas, nas quais os jovens são sujeitados a uma aprendizagem passiva e entediante.*

Dessa forma, Silva (1999) traz um importante comentário sobre a desmistificação de quem seria o educador sexual e qual seu perfil, entendendo que sobre o processo ensino-aprendizagem, no que se refere à sexualidade, há necessidade de novos paradigmas pedagógicos. Diz o autor:

*Os trabalhos que hoje são desenvolvidos apontam para a desmistificação desse profissional, que pode pertencer tanto à área da educação como da saúde, tenha interesse, bom acesso, disponibilidade interna de aprender e se rever em alguns conceitos e goste da aproximação com o adolescente, fazendo-o de forma criativa e espontânea e respeitando os limites e a definição dos papéis. Não precisa ser necessariamente um médico nem um professor de ciências. O essencial é que seja um educador e, portanto interessado em estruturar um processo de ensino-aprendizagem com o aluno adolescente (SILVA, 1999, p. 88).*

Ainda a esse respeito, Camargo; Ribeiro (1999, p. 50) alertam sobre a responsabilidade dos órgãos formadores, no processo de preparação dos educadores e educadoras para inserção da orientação Sexual, como tema transversal nas escolas:

*Os currículos dos cursos de formação de professores e professoras deveriam conter falas e vivências sobre a sexualidade humana, despertando as possibilidades do corpo e das emoções. Conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura dos genitais. Educação sexual centrada na genitalidade advém de uma educação que disciplina, organiza e concentra o prazer nos genitais; assim procedendo, anestesia o resto do corpo... A formação de educadores e educadoras tem de ser considerada não apenas quanto à produção teórico-científica que embasa o conhecimento sobre a criança, mas também quanto ao autoconhecimento. O preparo dos educadores e educadoras implica o despertar de suas potencialidades, favorecendo a impressão de sua criatividade, de sua sensibilidade (CAMARGO; RIBEIRO 2000, p. 50).*

Percebe-se, nas diversas falas, a necessidade de se repensar a dimensão da educação sexual e o papel pedagógico da escola, considerando que esta responsabilidade pode ser bem desenvolvida se houver um investimento em formação de profissionais que “eduquem para a sexualidade”, que abordem a sexualidade como parte integrante do desenvolvimento humano, que envolvam a família e a comunidade no processo educativo. Como afirma Werebe (1998, p. 156),

*educar para sexualidade é educar para a vida, se baseia em um processo de reflexão e revisão de atitudes contextualizado em vivências, saberes e emoções. Promove o exercício de uma sexualidade autônoma, responsável e plena. A sexualidade humana tem um sentido que transcende a simples reprodução e deve ser compreendida em função de todas as suas dimensões e em função de abordagens diversas.*

Diante do exposto, observa-se que o tema sexualidade na escola contemporânea brasileira encontra-se em pleno processo de redefinição, o que induz a um repensar pedagógico, uma resignificação *da sexualidade*, considerando sua inserção enquanto conteúdo para uma vida cidadã, o que está formalizada na Resolução 2/98 do Conselho Nacional de Educação, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e que precisa ser efetivado no cotidiano da escola, através dos seus projetos políticos pedagógicos.

### 2.3 A SEXUALIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO



### 2.3.1 O olhar da filosofia mitológica

A compreensão da realidade, através de estudos ou de considerações que tendem a reunir uma ordem determinada de conhecimentos, no sentido de apreendê-la na sua totalidade e refletir sobre elas, é tarefa da filosofia.

O pensamento sobre a sexualidade é fonte de estudo ao longo da nossa história, se caracterizando pela intenção de compreender o ser na sua totalidade (ora realidade suprema, ora causa primeira, ora fim último, ora absoluto, espírito, matéria). As percepções são variadas em razão da preeminência que cada filósofo atribui a este ser.

O pensamento filosófico vem-se consolidando em sistemas, cada um deles gerando uma nova definição da filosofia. Entretanto, concordamos com Catonné (2001, p.16), quando considera a sexualidade um problema antropológico fundamental. Afirma o autor:

*Em toda parte e desde a aurora da humanidade, o sujeito se vê confrontado a uma dupla dimensão: de uma parte, o cosmos, ou seja, o mundo natural no qual está mergulhado, e, de outra seu corpo e precisamente o caráter sexual deste último. É a partir desta dupla polaridade que ele se reflete como ser no mundo e elabora os símbolos com os quais constrói sua existência social. É também a partir desta dupla polaridade que ele fabrica seus mitos.*

Essa construção, aprofundada no estudo da natureza humana apresentada por Morin (2000) em seu livro intitulado “O Paradigma Perdido”, nos traz uma importante reflexão acerca do processo da hominização e sua dimensão antropossociogênese. Descreve Morin que

*a hominização estreitou os laços entre mãe e filhos, entre mulher e homem, e aproximou o homem da criança. Assim se constitui, na paleossociedade, a constelação que, mais tarde, se vai nuclear em família. A intimidade entre a mulher e o homem foi favorecida por processos de origens distintas que interferiram uns com os outros. A individualização aumentada e o desenvolvimento das relações afectivas interindividuais, a manutenção no adulto da aptidão infantil para amar, repercutiram-se sobre as relações entre mulher e homem, acentuadas, fortificadas, pela incidência da erotização generalizada e da sexualização permanente (2000, p.152).*

Muraro; Boff (2002) reforçam esse entendimento, trazendo toda uma abordagem explicativa que relaciona o ser masculino e feminino com a humanidade, e sua essência com o contexto ontológico da sexualidade. Para eles,

*quando falamos de ontologia, queremos dizer que a sexualidade tem a ver com o ser real e profundo do ser humano. Ela não é algo agregado que lhe pode faltar nem algo meramente histórico-social que, como foi um dia socialmente construído, pode ser desconstruído. O ontológico diz respeito a essência mesma do ser humano. Essa essência não é simples, mas complexa, por isso se dá a conhecer sob duas aparições reais e distintas. Nelas se revela, também se vela, se trai e também se retrai sob aquilo que chamamos humanidade ou natureza humana concretizada em dois modos de ser, masculino e feminino (2002 , p. 70).*

No nosso estudo, essas percepções são bastante explicativas para a compreensão das diferentes significações dadas à sexualidade, as quais são reproduzidas pela sociedade nos diferentes espaços de aprendizagem.

Na concepção mitológica, desde o surgimento das forças cósmicas primordiais, a sexualidade está presente e é fator essencial. Conforme ilustração de Hesíodo, poeta grego do século VII, citado por Catonné (2001, p.17), *na origem estava o Caos, depois vieram a Terra e o Amor, o mais belo por entre os deuses imortais, aquele que rompe os membros, e que, no peito de todo deus como de todo homem, doma o coração e o sábio querer.*

Neste sentido, é pertinente a conclusão de Catonné (2001, p. 17), quando correlaciona a história do surgimento do mundo e do ser com a sexualidade. Para o autor, *desde a sua origem, esta cosmo-teologia é sexualizada. Os seres divinos, nos quais os homens se projetam, são precedidos de movimentos de aproximação e separação. No curso destes movimentos, o deus Amor está onipresente.*

Oliveira (1998) complementa que Empédocles foi o primeiro filósofo a utilizar a idéia do amor no sentido cósmico-metafísico, ao considerá-lo um elemento de conflito e luta, um princípio de união e separação. Só a partir de Platão, é que o amor passou a ser considerado uma grandeza.

O Banquete é um tratado inteiramente dedicado ao amor. Nele, Platão afirma que *a beleza é uma das vias para o amor, considerado o amor como um estágio intermediário capaz de proporcionar ao homem a condição divina e a imortalização pelo pensamento.*

Dessa forma, surge o mito da beleza como condição para obter o amor que até hoje permanece no imaginário das pessoas. Segundo Oliveira (1998, p.113), *nenhum filósofo exerceu ou exerce maior influência na cultura ocidental, quando fala sobre o amor plasmado no bom e no belo. Em Platão, amor e fala, amor e discurso, amor e palavras, o mesmo sonho, a mesma emoção estão interligados intrínseca e definitivamente.*

No pensamento de Sócrates, o amor se divide entre o divino e o humano. Ele considera uma espécie de delírio, onde a sexualidade passaria a ser uma dimensão da essência, sendo a sabedoria o único bem do homem.

Já Catonné (2001) faz uma relação entre o pensamento do filósofo Empédocles e as concepções de Freud, quando afirma que se pode separar o amor e as relações sexuais, ampliando assim a concepção da sexualidade para além do ato sexual propriamente dito. Assim afirma Catonné (2001, p. 21):

*Primeiramente a sexualidade é desembaraçada de sua relação estreita demais com os órgãos genitais, sendo colocada como uma função corporal mais englobante e visando o prazer, que entra apenas secundariamente a serviço da reprodução; em segundo lugar, coloca-se entre as moções sexuais todas aquelas que são simplesmente ternas ou amistosas, às quais o nosso uso lingüístico aplica o termo plurívoco de “amor” (grifo do autor).*

Resgatando o processo da hominização, pode-se perceber que foi a partir da verticalização do homem, no decurso da evolução genética até o homo sapiens, que a cópula frontal (amor cara-a-cara) tornou-se anatomicamente possível, favorecendo a construção cultural do amor, a ramificação e a abertura da sociedade e a nucleação familiar. Deste modo, explica Morin (2000, p. 153) que

*sexualidade, erotismo, ternura, poderão coagular-se, combinar-se e a sua síntese sublime será o amor. Também vai tornar possível que um tecido apartado de laços e de atrações vá constituir a base psicofectiva do casal, enquanto, além disso, encontrará a sua base social no casamento. Amor, casal, casamento, vão então poder constituir termos complementares, mas também recorrentes e antagonistas, introduzindo-se uma nova complexidade ao nível interindividual, a qual será fonte de alegrias, de tristezas, de exaltações, de dramas, de felicidade e de desespero.*

O amor e a sexualidade permeiam naturalmente o processo existencial, constituindo o diferencial da raça humana. Entender essa relação é o grande desafio, pois, como cita Restrepo (1998, p. 67), *o amor, longe de uma visão romântica e idealizada, cabe entendê-lo como uma experiência que se encontra a meio caminho entre a sexualidade e o poder.*

Portanto, a filosofia nos brinda com uma vasta literatura acerca da sexualidade, que varia de concepções românticas a trágicas, envolvendo paixões. *Na mitologia, as divindades do Olimpo transbordam tragédia: Cupido e Psique, Vênus e Adonis, Céfalos e Prócris, Piramo e Tisbe, e uma infinidade do trágico acontece no plano amoroso* (OLIVEIRA, 1998, p. 37).

Os amores, retratados na filosofia, incorporam diferentes significados e formas, podendo se reproduzir no imaginário dos educadores, influenciando assim suas práticas nos espaços de aprendizagem. Freire (1988, p. 29) nos lembra que

*não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.*

Neste trajeto filosófico, o cristianismo baseou-se nas concepções de que a sexualidade e o amor são funções disjuntivas e, através de vários filósofos, destacou Pascal, pensador significativo da antiguidade, que, na tradição agostiniana, com uma moral rigorista defende o pensamento que para reconhecer a presença do Cristo – Deus é preciso uma pureza de coração, uma boa vontade no fundo da consciência. *Assim, a sexualidade torna-se lugar de afeição do pecado, o estigma do delito e o símbolo da desonra* (CATONNÉ, 2001, p. 25).

Maturana (1999, p. 23), contrapondo-se a essa concepção do amor, defendida pela Igreja, tornando-o algo sagrado, distante da capacidade humana e difícil de vivenciar, expõe o seu pensamento na seguinte afirmação:

*A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor [...] Não estou falando com base no cristianismo, se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil (grifo do autor).*

Desta forma, durante séculos e ainda na contemporaneidade, permanece o enfoque regulador e moralista da Igreja, que concebe um pensamento repressor acerca da sexualidade, influenciando ainda práticas educativas atuais. Portanto, no transcorrer da história da humanidade, as diferentes correntes filosóficas influenciaram e ainda influenciam o comportamento humano frente à sexualidade carregada de símbolos e significados, mistérios e polêmicas, fomentando o imaginário social.

A complexidade do tema, todavia, não se esgota aí, pois, à luz do pensamento do filósofo francês Michel Foucault (1997), desde o amor grego, o cenário dos prazeres está intimamente ligado à questão de posição social, de status social. A sua análise sobre a sexualidade do homem ocidental apresenta argumentos que podem ajudar a compreender o significado da prática educativa nesse campo de atuação da Educação. No seu entendimento, mesmo que ele não tenha se preocupado exclusivamente com a questão, no âmbito da instituição pedagógica, a sexualidade e a busca do conhecimento de tudo que abrangia a sexualidade foram construídas historicamente com fins de dominação sobre os corpos sociais. Os conhecimentos produzidos estão correlatos ao jogo de relações de poder.

A sexualidade não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo, pois é através dela que se exerce esse poder, quando se consegue manipular as concepções e atitudes dos outros, através de uma ideologia dominante. Por outro lado, deve-se entender que *as relações de poder são essenciais para a produtividade social, desde que não estejam centradas na arbitrariedade* (FOUCAULT, 1997, p. 236).

Assim, para Foucault (1997), o homem ocidental tem de buscar novas formas de subjetividade que não dependam do parecer do Estado e das instituições sociais a ele ligadas, reconstruindo uma identidade que vem sendo fabricada, classificada, catalogada e codificada. Alertou para a necessidade de "excluir" os mecanismos internalizados de controle do corpo, do sexo, do desejo, do prazer, do medo, que, nos três últimos séculos, foram meticulosamente inscritos como verdades, pelo dispositivo de sexualidade.

### 2.3.2 O olhar à luz da biologia

A análise da sexualidade, numa visão biologicista, talvez seja a mais evidente e mais explorada pelas pesquisas, apesar da inserção de novas áreas do conhecimento nos estudos que envolvem a sexualidade. A genética, a fisiologia, a endocrinologia e a embriologia são alguns dos campos que servem de base para os modelos biológicos que explicam a sexualidade humana. Os aspectos biológicos, relacionados ao corpo, foram evidenciados ao longo da história, tendo a medicina grande interferência neste contexto. Sobre esse assunto, Werebe (1998 p.10) comenta:

*Os modelos biológicos de explicação da vida sexual colocaram em evidência o papel das condições biológicas necessárias para a expressão da sexualidade (a integridade, a maturação e o bom funcionamento do aparelho genital e do sistema nervoso, bem como o estado físico geral do indivíduo).*

Existe uma grande preocupação dos estudiosos no campo da sexualidade, com a significação que cada área ocupa no processo educativo, conformando pressupostos nos quais

os conteúdos são organizados. Assim, considerando a importância das transformações sociais para a cultura da sexualidade, Álvaro Junior (1997, p. 87) defende as interfaces entre biologia e cultura, a partir do seguinte entendimento:

*Os aspectos biológicos da sexualidade e a cultura não se excluem mutuamente, nem são independentes: são, pelo contrário, inter-relacionadas e interdependentes. Desse modo, a sexualidade não pode ser considerada como uma característica exclusivamente biológica, nem pode ser tendenciosamente descrita como pertencente apenas à cultura; mas, antes como uma interação entre biologia e a cultura na qual tanto os processos culturais como biológicos se retroalimentam, num feedback mútuo que os mantêm atuantes.*

Corroborando esse pensamento, Caridade (1997) nos fala da sexualidade como uma dimensão humana que recebe influências do contexto social, afirmando também a relação entre o biológico e o cultural. Para ela,

*a sexualidade é a dimensão do sujeito que mais recebe influências e controle por parte do social...O biológico, em seu programa de desenvolvimento, não fica indiferente aos apelos do simbólico, que permeia o contexto em que o indivíduo cresce (CARIDADE, 1997, p. 15).*

Acreditando em uma nova prática pedagógica referente ao tema sexualidade, e baseados em uma filosofia tântrica, Pereira; Hannas (2000) fazem uma rica análise sobre o aspecto biológico, contextualizando a relação entre corpo e mente, sexo e sexualidade, razão e emoção no processo educativo. As autoras descrevem que



*o primeiro aspecto fundamental é que a sexualidade é a energia que está na raiz da vida: nascemos a partir do sexo e isso é incontestável; a sexualidade tem época certa de manifestar-se em nosso processo de desenvolvimento. Trata-se de um fenômeno natural, a primeira manifestação da única energia existente, a “energia em si é neutra: quando é expressa biologicamente é sexo, expresso emocionalmente pode tornar-se amor, ódio, raiva{...} (grifo do autor); quando se move pelo corpo pode tornar-se física; quando expressa pela mente pode tornar-se mental (PEREIRA; HANNAS, 2000, p. 102).*

Não podemos deixar de considerar a grande contribuição da biologia para a compreensão da sexualidade humana; no entanto, também não podemos limitar a amplitude dessa área do conhecimento ao aspecto biológico. A fisiologia e anatomia dos órgãos sexuais e reprodutivos são os aspectos mais valorizados nos conteúdos da biologia e da medicina, reduzindo a sexualidade ao sexo, à reprodução, exclusivamente ligado ao funcionamento orgânico.

Podemos sintetizar esse olhar biológico sobre a sexualidade no processo educativo, através de uma análise feita por Morin (2003, p. 40). Comenta o autor:

*O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultura. O cérebro por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico - o sexo, o nascimento e a morte - é também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares - comer, beber, defecar - estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais - falar, cantar, dançar, amar, meditar - põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto o cérebro.*

Este processo explica a relação entre sexualidade e subjetividade, considerando que o sujeito é construído pela integração do sujeito psíquico, que tem uma história individual e,

portanto, desejos, sonhos, fantasias; e o sujeito cultural, concebido como o sujeito da história social, que ele produz e dela recebe as transformações necessárias.

### 2.3.3 O olhar à luz da psicanálise

Estudar a sexualidade exige, todavia, uma aproximação com os estudos dos psicólogos e psicanalistas Freud, Reich, Jung que se inspiraram em teorias psicossociais, em teorias sobre a aprendizagem e em teorias sobre a personalidade para subsidiar seus estudos. A psicanálise contribuiu com suas teorias, de forma significativa, para os estudos da sexualidade.

Os conceitos de instinto, pulsão e libido, apresentados por Sigmund Freud<sup>7</sup>, provocaram discussões teóricas que aprofundaram o debate acerca do componente emocional no desenvolvimento da sexualidade humana. De acordo com Freud, a libido é um componente essencial ao desenvolvimento satisfatório do ser humano, pois é a fonte original da energia afetiva, que mobiliza o organismo na perseguição de seus objetivos. Refere este psicanalista:

*Estabelecemos o conceito da libido como uma força quantitativamente variável que poderia medir os processos e transformações ocorrentes no âmbito da excitação sexual. Diferenciamos essa libido, no tocante a sua origem particular, da energia que se supõe subjacente aos processos anímicos em geral, e assim lhe conferimos também um caráter quantitativo (FREUD, 2002, p. 94).*

---

<sup>7</sup>Nasceu em Freiberg, Moravia, em 1856. Seus estudos revolucionaram o campo da sexualidade e trouxeram importantes contribuições para a educação. Sua principal obra foi um pequeno livro, escrito em 1905, intitulado *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*.

Essa energia afetiva sofrerá progressivas organizações durante o desenvolvimento, pois cada uma é suportada por uma organização biológica emergente no período. Cada nova organização da libido se caracteriza em uma fase apoiada numa zona erógena corporal.

No processo educativo, essas fases são assimiladas como etapas psicosexuais do desenvolvimento. Ao organizar-se progressivamente em torno de zonas erógenas definidas, a libido se caracterizará na infância em três etapas: a fase oral, a fase anal e a fase fálica, um período de latência na adolescência, e uma fase final de organização adulta, a fase genital.

Assim, também à luz da psicanálise, é reforçada a necessidade de posturas educativas e formadoras de valores referentes à sexualidade, a partir da educação infantil.

Na visão de Gaarder (1995), Freud atentava para o fato de que a sexualidade deveria ser encarada como natural, pois fazia parte da vida humana. E que todas as formas de repressão poderiam determinar distúrbios psíquicos, mudanças de comportamento que o indivíduo não consegue identificar como doentios pelo fato de ser, ao mesmo tempo, inconsciente e determinante das atitudes.

De acordo com a teoria de Freud, uma educação que não acolhe e não propicia condições para a satisfação da curiosidade sexual infantil está inibindo não só essa curiosidade, mas o próprio desenvolvimento pleno da racionalidade humana. Como defende o autor,

*faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designada de puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves conseqüências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual (FREUD, 2002, p. 51).*

Wilhelm Reich<sup>8</sup> também fez suas contribuições para reflexões acerca da sexualidade no processo educativo. A aproximação de Reich com o tema da sexualidade se deu a partir de suas observações na Clínica Psicanalítica de Viena, onde atuava como analista, quando começou a perceber que seus pacientes, à medida que iam conseguindo estabelecer vínculos amorosos/sexuais em sua vida, apresentavam também melhoras em seu estado de saúde e se tornavam mais imunes ao retorno de sintomas neuróticos já trabalhados na análise. No entanto, outros pacientes, mesmo tendo uma vida sexual considerada normal, não apresentavam o mesmo grau de melhora.

Este fato transformou-se em estudo científico para Reich, o qual possibilitou a conclusão de que a capacidade de realização do ato sexual não implica a obtenção da satisfação sexual. Esta hipótese é o ponto de partida da chamada teoria do orgasmo reichiana (ALBERTINI, 1997).

Reich não parou por aí, e enveredou nos caminhos da educação, dando suas contribuições à educação infantil, considerando que a sexualidade é algo natural, presente e inevitável na vida; a boa educação seria aquela que conseguisse impor limites sem inibir completamente a vida pulsional da criança e o bom estado emocional do educador é de importância fundamental no desempenho das atividades educativas.

Carl Gustav Jung<sup>9</sup>, psicanalista suíço, na abordagem sexual enfatiza o deus fálico da mitologia. Sua hipótese sobre a tendência alquímica do inconsciente proporcionou um mergulho na relevância do simbolismo e da relação indivíduo/universo. O amor é definido por Jung como um sentimento, onde a natureza e o espírito se unem no mais elevado sentido da palavra. A “sincronicidade” é uma teoria apresentada por Jung, que aborda a harmonia necessária entre o sujeito e a natureza, para o alcance da sua plenitude.

Oliveira (1998, p. 100) faz uma análise comparativa entre o pensamento de Jung e Freud:

---

<sup>8</sup> psicanalista austro - húngaro, nasceu em 1897.

<sup>9</sup> psicanalista suíço, nascido em 1897.

*O inconsciente para Jung é diferente do conceito de Freud, o qual retrata o inconsciente como um quarto de despejo, que abarca em seu bojo frustrações, desejos reprimidos, emoções traumáticas tragadas e depositadas nas profundezas dimensionais inconscientes. Para Jung, o inconsciente é um mundo consciente, sendo mais amplo e mais rico. O inconsciente tem vida própria e obedece a seus próprios códigos. Não se identifica com a consciência e, em determinadas circunstâncias, funciona diferentemente desta. Sua atividade não é aprendida e independente da vontade; sua exteriorização se manifesta em códigos em consequência de conteúdos desconhecidos e inerentes a todos os seres humanos.*

Silveira (1994), estudando Jung, reporta-se a três tipos de educação: Educação através de exemplo; educação coletiva; e educação individual. Segundo Jung, o que educa fundamentalmente a criança é a vida dos pais. Abundantes palavreados e exuberantes gestos não são eficazes ou mesmo tornam-se contraproducentes. Esse tipo de educação, o mais importante de todos, pode processar-se de maneira completamente inconsciente.

O que existe em comum nas concepções de Freud, Jung e Reich, no âmbito da psicanálise, é que reconhecem e analisam o inconsciente, unem o corpo virtual ao corpo biológico e social. É aquilo que Meirelles (1997) denominou de *um corpo virtual, individual e coletivo, composto por profantasias, sonhos, símbolos e mitos, enfim, corpos emocionais, sentimentais e afetivos* (MEIRELLES, 1997, p.77).

Percebe-se, então, à luz da psicanálise, que a sexualidade não é vista em seu sentido restrito usual particularizado, mas de forma abrangente e permeando a evolução de todas as ligações afetivas estabelecidas, desde a concepção e nascimento, até a sexualidade genital adulta.

#### 2.3.4 O olhar à luz da psicopedagogia

Pensar a sexualidade no processo educativo significa abordá-la do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento humano. Wallon e Piaget contribuíram de forma significativa para os estudos, nessa área, relacionando-os ao processo da aprendizagem.

Henri Wallon, através de seus estudos sobre a dimensão afetiva, traz contribuições para o processo educativo da sexualidade. A crítica à padronização de condutas, regras de convívio e regimentos escolares, sem a participação dos sujeitos, desarticulada da visão integrada da formação, é um fator marcante da perspectiva educacional walloniana.

Wallon estudado por Taille (1992), critica a prática isolada de elaboração das doutrinas escolares, dizendo que a melhor forma de incorporar novos aprendizados é fazendo parte deles, ou seja, o sujeito treinará a inteligência em formação quando se sentir responsável pela construção do conhecimento, expandindo-se essa teoria sobre a sexualidade. Pinto (1999, p. 45), analisando essa relação à luz da concepção walloniana, afirma:

*Quando refletimos a partir da suposição walloniana, que tem se revelado fecunda, de que o desenvolvimento pessoal resulta de uma trama em que se cruzam e se constituem inteligência e afetividade, a sexualidade aparece como um componente desta última, e, por conseguinte, também penetrada e modificada pela evolução cognitiva.*

Na teoria walloniana, a vida afetiva é conseqüência de uma progressão de elementos elaborados pela inteligência, e o amor de forma cognitiva é componente essencial à prática educativa. Por sua vez, fluem à medida que a inteligência evolui, cria exigências afetivas que, conseqüentemente, favorecem uma sexualidade saudável; portanto, a afetividade não é só um componente nato, é também a primeira fase do desenvolvimento que se mistura com a

inteligência na diferenciação da vida racional. Assim, o humano, ao compor-se orgânico, já é afetivo (DANTAS, 1992).

A teoria de Wallon, defendida por Dantas, respalda nosso entendimento de que não é possível separar a sexualidade da afetividade. Educar para a sexualidade, é educar para atitudes afetivas, é educar para a vida.

Taille (1992), estudando Piaget caracteriza o desenvolvimento humano como um processo construtivo, resultante de contínuas interações do sujeito com o mundo. Reforça o aspecto cognitivo dos comportamentos. Para ele, o ser social é mensurado pela capacidade de relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada.

Ao comparar a teoria de Piaget com a de Freud, Brenelli (2000, p.107) argumenta:

*Ainda que Piaget não aceite a teoria de Freud em todos os aspectos e na maioria de suas publicações trata afetividade sempre do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, representado pela inteligência, ambos convergem em considerar a importância da primeira infância no desenvolvimento afetivo posterior e ressaltam a relevância tanto da cognição como do afeto para a adaptação psíquica ao mundo exterior.*

Piaget distingue, no processo construtivo, três tipos de funções: as funções do conhecimento, da representação e da afetividade. Assim, as vivências e os desejos pessoais com carga afetiva são expressos preferencialmente pelo símbolo, pela imitação, pelo desenho e pelo jogo, enquanto os conhecimentos intelectuais são mais bem expressados por signos coletivos.

A afetividade é vista por Piaget como uma “energia” que impulsiona as ações; e a razão está a seu serviço, sendo a inteligência a mediadora que permite organizar esse mundo afetivo.

Vygotsky<sup>10</sup>, no tocante ao processo educativo da sexualidade, reforça nosso entendimento de que pedagogicamente não deve existir a separação entre os aspectos intelectuais, volitivos e afetivos, propondo uma unidade entre esses processos. Para ele, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, incluindo interesses, impulsos, afeto e emoção ficando a razão como última instância do pensamento.

De acordo com a teoria de Vygotsky, citado por Oliveira (1998 b, p. 76), há dois pressupostos complementares que definem o lugar do afetivo no ser humano:

*Primeiramente, uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem holística, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham prioridades da totalidade. Tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo, e portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis.*

A concepção vygotskyana não separa o intelecto do afeto e, portanto, o processo educativo da sexualidade deve mobilizar significados, símbolos, sentimentos e experiências, que, internalizadas, poderão modificar atitudes e comportamento.

Percebe-se, então, que os diferentes autores reforçam a concepção afetiva no processo da aprendizagem, corroborando nosso entendimento no que se refere à importância desse componente na fomentação de novos valores acerca da sexualidade, ampliando para a dimensão afetiva a incorporação de novas condutas pessoais e sociais.

---

<sup>10</sup> Nasceu em 1896, psicólogo que despertou grande interesse nas áreas da psicologia e educação no Brasil.



Considerando todos esses olhares da psicopedagogia, não é possível, numa sociedade globalizada, permanecermos com a visão limitada de que estaremos educando para a sexualidade, quando transmitimos informações restritas aos aspectos biológicos no ensino fundamental, de forma equivocada, acreditando estar preparando nossos jovens para a vida sexual. O processo é muito mais amplo, necessita de revisão de conceitos e valores acerca da sexualidade, padrões e normas do sistema educacional, ressignificando-a no processo educativo.

Pode-se observar, isto posto, que a sexualidade é inerente ao humano e que se expressa nas diferentes fases do desenvolvimento, estando intrinsecamente ligada à afetividade.

*OS PRIMEIROS VÔOS AO ENCONTRO DA BORBOLETA:  
COMPREENDENDO O PENSAMENTO COMPLEXO*

### **3 OS PRIMEIROS VÔOS AO ENCONTRO DA BORBOLETA: COMPREENDENDO O PENSAMENTO COMPLEXO**

#### **3.1 REDIMENSIONANDO O OLHAR: A SEXUALIDADE A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO**

Os olhares, anteriormente apresentados, mostram-nos que a sexualidade não é um processo simples, objetivo e estático. É muito mais amplo e multidimensional. Contextualizar a sexualidade nesses diferentes olhares se fez necessário para a compreensão desse fenômeno, enquanto um processo complexo e subjetivo que permeia todo o desenvolvimento do ser humano. Corpo, intelecto, sentimentos e espírito constituem as várias dimensões da totalidade indivisível da pessoa humana.

Apesar da diversidade teórica sobre as explicações do comportamento sexual humano, é consenso que ele envolve dimensões biológicas, psicossociais e culturais. A sexualidade é, portanto, parte integrante de toda a essência humana; é a expressão natural pela qual surge a vida nos seus sentidos estrito e pleno, que transcende a simples reprodução. Cada pessoa é uma totalidade sexualizada que carrega especificidades físicas, psíquicas, biológicas, culturais e sociais, as quais a caracterizam como única, porém, sob influências do tempo e espaço coletivo.

Nessa compreensão, são funções da sexualidade não só a reprodução, o prazer, mas principalmente a comunicação, sendo esta a mais importante de todas, porque é ela justamente quem potencia o amor, única força motriz verdadeira para a realização da reprodução desejada e a obtenção do prazer pleno. Neste sentido, Morin (2003) nos mostra o diferencial do verdadeiro amor, quando afirma que *o verdadeiro amor se reconhece naquilo que*

*sobrevive ao coito, enquanto que o desejo sem amor se dissolve na famosa tristeza pós-coital: “homo triste post coitum”. Aquele que é sujeito do amor é “feliz post coitum” (grifos do autor).*

O desenvolvimento técnico-científico, decorrente dos interesses políticos e sociais, destruiu a base axiológica da sexualidade humana, promovendo, por um lado, o reducionismo reprodutivo e, por outro, o reducionismo ao prazer sexual. Como resultado, a confusão e a perplexidade se instalaram na sociedade ocidental, aberta e pluralista em seus sistemas de valores. Alguns cientistas e educadores, compreendendo a natureza complexa da sexualidade, tentam ampliar e socializar a sua concepção multidimensional, enquanto os aproveitadores, com seus objetivos mercantilistas prostituídos, banalizam-na (FIGUERÊDO, 1993).

A escola, confundida entre os novos conhecimentos e os velhos afetos, reforçados por falsas e claras utilizações, experimenta o conflito, vivencia esse processo educativo, apesar da insegurança pedagógica, ou se omite dessa responsabilidade.

O processo educativo envolve instituições e sujeitos também educativos, com relações complexas do tipo: instituição/ensino/aprendizagem; educador/educando; escola/família. Assim, o saber não se resume ao saber objetivo e sofre influência desses diferentes contextos, considerando que são as verdades incorporadas por cada sujeito educativo que determinam o processo pedagógico da aprendizagem. Como bem argumenta Duarte Junior (1991 p. 30),

*a Ciência tornou-se a pedra fundamental no edifício do saber e do agir humanos, e sobre esse conhecimento científico repousam os nossos critérios de “verdade”. A verdade científica ocupa hoje o lugar ocupado pela verdade teológica na Idade Média; em geral se acredita apenas nos fatos cientificamente comprovados, relegando-se entre outras formas do conhecimento (arte, filosofia) a um plano inferior. A racionalidade, “o saber objetivo”, tornou-se o valor básico da moderna sociedade (grifos do original).*

Concordamos plenamente com esse entendimento e, a partir dele, muitas outras reflexões suscitaremos no decorrer deste estudo, tendo em vista acreditarmos existir uma relação direta entre subjetividade e educação no âmbito da sexualidade.

A construção da vida e das nossas concepções, acerca da sexualidade, dá-se no interior dessa sociedade contemporânea moderna em crise, onde a percepção da totalidade envereda nas políticas públicas que envolvem os setores da educação, da saúde, da segurança, dentre outros. Estas dimensões deverão ser observadas numa perspectiva abrangente e trabalhada especificamente na sua singularidade. É a percepção do microsegmento da sociedade, sem perder a conexão com o macrocontexto.

Todos esses fenômenos sociais estão intrinsecamente relacionados, pois vivemos num sistema complexo de relações, em que todo-e-parte formam um binômio inseparável. O todo está em cada uma das partes, e, ao mesmo tempo, o todo é qualitativamente diferente da soma das partes (princípio holográfico). Nada é estático, tudo flui num movimento contínuo de inter-relações; a interioridade e a exterioridade participam da mesma realidade, modificando-se mutuamente.

Neste sentido, Duarte Junior (2002, p. 33) comenta: *Falta às pessoas uma visão cultural do todo em que vivem. Cada um possui conhecimentos parciais, desconexos, sem uma visão de mundo que os integrem num todo significativo.*

Assim também, no processo educativo, esse entendimento complexo se faz necessário. Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas.

Desta forma não é mais possível permanecermos com a separação entre cultura científica e cultura das humanidades. Concordamos com Morin (2003, p. 33), quando afirma

que, *acabando com a disjunção entre essas duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial.*

No âmbito da sexualidade, essa fragmentação se reproduz e o sujeito é visto de forma compartimentada, separando-se a dimensão biológica da dimensão afetiva. Conforme Duarte Junior (2002, p. 11), *essa cisão acaba se refletindo em nossa própria organização interior, mental. Assim é que, por exigência de nossa civilização, devemos separar nossos sentimentos e emoções de nosso raciocínio e inteligência.*

A inseparabilidade entre razão e emoção é um dos princípios básicos do pensamento complexo a respeito do humano. Maturana (2004, p. 222), neste sentido, argumenta:

*Devido à limitação diante das emoções, gerada em nós por nossa cultura, temos sido, no mundo ocidental geralmente incapazes de perceber como nossas emoções, fisiologia e anatomia se entrelaçam necessariamente como um aspecto normal e espontâneo de nossa ontogenia (história de vida individual), desde a concepção até a morte. Ademais, por causa dessa limitação cultural, temos sido particularmente incapazes de perceber que o amor [...] é a emoção que fundamenta e constitui o domínio social como o âmbito comportamental em que os animais, em convivência próxima, vivem em mútua aceitação.*

Morin (2003) traz uma importante reflexão acerca desse diferencial da condição humana no Cosmo, na Terra, na vida. Diz Morin (2003, p. 36):

*Somos (aparentemente) os únicos seres vivos, na Terra, que dispõem de um aparelho neurocerebral hipercomplexo, e os únicos que dispõem de uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se, de indivíduo a indivíduo. Os únicos que dispõem da consciência (grifo do original).*

Dando seguimento a esse raciocínio a respeito da sexualidade e do processo educativo, Duarte Junior (2002, p.17) complementa:

*Esta é então a radical diferença entre homem e animal: a consciência reflexiva, simbólica. A palavra é o primeiro elemento transformador do mundo de que se vale o ser humano. Por ela o mundo é ordenado num todo significativo. Com a palavra o homem organiza o real, atribuindo-lhe significados. Toda a massa de sensações e percepções é filtrada pela linguagem humana e recebe uma significação.*

Caridade (1997) faz uma ponte entre o imaginário e as significações do processo educativo da sexualidade. Fala das invasões, assédio e manipulações culturais, nas quais pessoas são vítimas, considerando a internalização das informações que são veiculadas, transmitidas e impostas. A esse fenômeno, ela deu o nome de sonolência crítica.

A sexualidade no processo educativo flui exatamente de acordo com esse estado de sonolência. Dependendo de como nos deixamos invadir pelo imaginário social, definimos nossos sonhos e nossa capacidade de transformá-los em realidade. Rubens Alves (2003, p. 93) faz uma rica analogia que reforça nosso entendimento.

*O corpo é o lugar fantástico onde mora um universo inteiro. Como na Terra moram adormecidos os campos e suas mil formas de beleza, e também as monótonas e previsíveis monoculturas; como na lagarta mora adormecida uma borboleta, e na borboleta, uma lagarta; como nos sapos moram príncipes, e nos príncipes, sapos; como em obedientes funcionários que fazem o que deles se pede moram poetas e inventores que voam pelos espaços sem fim dos sonhos. Tudo adormecido. O que vai acordar é aquilo que a palavra vai chamar.*

Como existem borboletas, príncipes e funcionários adormecidos, também podem existir educadores sonolentos no espaço da instituição escolar, que, contaminados pelo imaginário social, banalizam e limitam a sexualidade às fronteiras do erotismo, excluindo a potencialidade criadora e afetiva da sensibilidade humana.

Como se educa para a sexualidade sem afetividade? Restrepo (2001, p. 68) nos alerta veementemente sobre isso, ao afirmar que

*é inegável que parte do desamor e do sofrimento afetivo que caracterizam o mundo contemporâneo tem a ver com a influência que exercem alguns imaginários sobre o tema, ordenando sua conduta de maneira adversa à consecução do prazer erótico. Muitos de nossos sofrimentos provêm do tributo que rendemos a crenças pouco propícias à possibilidade de aceder de maneira gratificante à dimensão amorosa.*

Fazendo um estudo sobre a evolução humana, no que se refere à cognição afetiva, Restrepo (2001) refere que a cultura ocidental, para disseminar a economia guerreira à vida familiar, afetiva, escolar e produtiva, favoreceu a dissociação entre a cognição e a sensibilidade, assentando-a como um de seus axiomas filosóficos. O guerreiro não podia expressar seus sentimentos no processo da conquista pela sobrevivência. Cria-se, assim, um ser abstrato e universal. Ressalta, no entanto, que esta dissociação entre afetividade e conhecimento intelectual, e a exclusão social das vivências que não conseguem expressar-se na estrutura racional da linguagem nem sempre se apresentaram na história dos povos. Havia culturas primitivas que privilegiavam o intercâmbio lúdico e o cuidado corporal com as tarefas produtivas.

Essa variação cultural, ao longo dos tempos, mostra uma ambigüidade no manejo da sensorialidade, em que os sentidos são valorizados de acordo com o contexto histórico e



cultural; assim, ela pôde ser valorizada ou rechaçada. Nossa cultura ocidental é uma cultura audiovisual. Diz Restrepo (2001, p. 32):

*O interdito que separa a intelecção da afetividade parece ter sua origem em que, frente a uma percepção mediada pelo tato, gosto, ou olfato, o Ocidente preferiu o conhecimento dos exteroceptores, ou receptores à distância, como são a vista e ouvido.[...] A escola autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo.*

Essa realidade do espaço escolar ainda permanece nos dias de hoje, e é preocupante, considerando a pouca importância dada aos sentidos proximais (que exigem uma proximidade corporal) na educação afetiva, que é a base para uma sexualidade saudável. Não podemos concordar com essa distância corporal como uma limitação cognitiva do processo educativo. A escola não deve ter aversão à sensorialidade e à singularidade.

Rocha (2003) ressalta a necessidade de uma reeducação dos sentidos, de uma exaltação, em nossa existência, não tanto de nossa porção sapiens, mas de uma emoção sensível fundadora, que nos permita uma ação instituinte para a vida e para o outro, nem que para isso tenhamos que ultrajar o instituído.

Assim, nossas experiências educacionais serão sempre produtos do que aprendemos com o intelecto e com as emoções, e o que vemos e sentimos no processo da aprendizagem. Neste sentido, Maturana; Zoller (2004, p. 221) destacam:

*Nós seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como*

*expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções - que também são expressões fundamentais dessa mesma existência - não o é.*

Essa postura pedagógica, que nega a importância das cognições afetivas, reforça a razão universal apática, distante dos sentimentos e dos afetos, desconhece a importância de ligar-se a contextos e seres singulares, o que limita a escola para compreender a existência de modelos divergentes de conhecimento. Restrepo (1998, p. 49) nos lembra: *Sem matriz afetiva, o cérebro não pode alcançar seus mais altos picos na aventura do conhecimento.*

A aprendizagem não pode ser confundida com a transmissão de informações distantes da vida concreta dos educandos. Duarte Junior (2002, p. 23) ressalta que *nossa mente é seletiva: apenas aprendemos aquilo que percebemos como importante para nossa existência. Tudo que foge aos nossos valores, tudo que não percebemos como necessário ao nosso dia a dia é esquecido.*

Almeida; Knobbe (2003, p. 44) reforça esse entendimento quando compara a dinâmica da construção do conhecimento com o processo digestivo, afirmando que só se torna alimento aquilo que, sendo digerido, é processado pelo aparelho digestivo. Diz a autora:

*De modo semelhante só se processa conhecimento pela absorção e transformação das informações acolhidas pelo sistema cognitivo que supõe o indivíduo em sua corporeidade e vivendo em sociedade. O conhecimento é um permanente engolir, ruminar, selecionar o que faz sentido e vomitar o que degenera os modelos internos de compreensão das coisas.*

Tereza Vergani (2003) nos lembra a multidimensionalidade desse conhecimento nos seus aspectos sensorial, intuitivo, emocional, místico e racional através de uma análise

transdisciplinar e holística, tornando equitativo, no estatuto do sujeito educativo, a ciência, a arte, a filosofia e a sabedoria comum.

Este sujeito educativo é também sexualizado e, portanto, necessariamente biopsicossocioafetivo, subjetivo, interpretado pela relação sujeito/objeto e sujeito/sujeito, não como pólos opostos que se antagonizam e se contrapõem, mas, como elementos que se complementam e se mantêm. Tais relações são construídas a partir da integração do sujeito afetivo - que tem uma história individual fomentada de desejos, sonhos e fantasias -, com o sujeito social, concebido como o sujeito que produz a história social, e dela recebe as informações que geram mudanças nesse sujeito e que norteiam suas práticas.

É nesse contexto socialmente construído que os saberes acerca da sexualidade são assimilados, pois, repensar a sexualidade no campo da prática educativa é repensar o campo desse saber; é redimensionar o pensamento; é torná-lo sistêmico. É concordar com Morin (2003), quando afirma:

*O pensamento sistêmico, ou pensamento do complexo, opõe-se ao pensamento simplificante naquilo em que ele procede por distinção e associação dos fenômenos, e não por disjunção-justaposição e por redução do complexo ao simples. Tomemos, por exemplo, o estudo do homem, do ser humano com seu lado psicológico, cultural, espiritual, e seu lado biológico, natural e cerebral. Essas duas vertentes são radicalmente separadas; é preciso ir às duas faculdades diferentes se quiser estudá-las. Ou então o homem cultural está reduzido ao homem biológico e se procurará compreender o ser humano por meio do macaco e as sociedades humanas pelas formigas (MORIN, 2003, p.150).*

Dessa forma, entender a sexualidade como elemento da subjetividade é possibilitar sua dimensão enquanto componente do aprendizado que possa garantir ao sujeito uma construção própria, com as marcas de um tempo complexo pela própria estrutura social. É possibilitar as incertezas, é transcender. Como diz Prigogine (2001 p. 44),

*pensar o incerto significa também tentar elaborar modelos correspondentes às diferentes soluções que possamos visualizar. Trata-se, no fundo, de tomar consciência da condição humana de modo mais racional possível. Essa tomada de consciência encontra-se em seus princípios. Muitas coisas são tratadas de modo dogmático, a priori, ou dissimuladas sob grandes sentimentos. Pensar o incerto implica em acentuar o irracional, em progredir.*

Na busca dessa progressão, o pensamento complexo oportunizou-nos um novo olhar. Um olhar que, refletido na sexualidade humana, recusa o pensamento linear, determinista e causal, pois rompe a fronteira dos saberes através da transdisciplinaridade, respeita as diversidades, valoriza a arte no cotidiano educativo e nas relações interpessoais; que defende uma educação autêntica, contextualizada no concreto e global; que inclui a intuição, o imaginário, a sensibilidade e o corpo nas práticas pedagógicas da construção do conhecimento; e que ensina o amor e a solidariedade (ALMEIDA; KNOBBE, 2003).

Através desse novo olhar, foi possível conhecer os princípios da concepção complexa: o *princípio dialógico*, o qual nos mostra a dinâmica do funcionamento e desenvolvimento de um fenômeno organizado, onde as relações se caracterizam pelo seu caráter complementar/concorrente/antagônico, necessárias ao conjunto da existência; o *princípio autogerativo*, que nos apresenta um processo onde os efeitos retroagem sobre suas causas, ou seja, os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo, sendo os estados finais necessários à geração dos estados iniciais; e o *princípio hologramático*, que desenha uma organização em que o todo está na parte que está no todo, e a parte poderia estar mais ou menos apta a regenerar o todo. Este princípio se refere à complexidade da organização viva, à complexidade da organização cerebral, à complexidade socioantropológica.

Estes princípios foram os norteadores do itinerário desse primeiro vôo ao encontro da borboleta, o qual foi extasiante e encantador. Através dele, aventuramos devaneios intelectuais, conhecemos novos horizontes de semblantes diversos. Também ele nos permitiu a incompletude, o inacabamento, as incertezas. Um encontro com as cores, com a beleza, com a sensibilidade e, a partir dele, foi possível vivenciar um processo de metamorfose.

### 3.2 O PENSAMENTO MORINIANO: NO CASULO, A VIVÊNCIA DA METAMORFOSE

Esse vôo, rumo às descobertas, percorreu um itinerário complexo, o qual nos oportunizou o maravilhoso primeiro encontro com a borboleta, um encontro mágico, que não nos convidava ao retorno, mas que nos levava mais além, que não se limitou apenas a buscas epistemológicas. Foi mais longe, nos acolheu em um casulo onde descobrimos e interagimos com o pensamento moriniano. Tivemos a inesquecível vivência da simbiose através de idéias, de pensamentos e de sentimentos, na busca do conhecimento do conhecimento. A cumplicidade se apossou de nós; mergulhamos no pensamento moriniano acerca do humano, do conhecimento e da aprendizagem e nesse fluídico cognoscente ousamos fazer um recorte do seu pensamento para o conhecimento da sexualidade. Foi o início da metamorfose.

A sexualidade, considerada como um componente inerente à existência e ao desenvolvimento humano, exige ser reconhecida como um conhecimento que estabelece ampla relação com o momento histórico da sociedade; que possui caráter multidimensional; e, como todo conhecimento, é relativo e incerto (MORIN, 1999). Neste sentido, o conhecimento sobre a sexualidade não pode ser compreendido como produto de um indivíduo isolado, mas de sociedades que constroem a sua prática, a partir das possibilidades intelectuais, culturais e sociais propícias à sua realização.

O humano, este extraordinário ser da inseparabilidade de todos os aspectos que o compõem, realiza constantes interações dos conhecimentos biológicos, cerebrais, lógicos, lingüísticos, culturais, sociais, históricos que não podem estar dissociados da própria vida humana e da relação social. A respeito dessa inseparabilidade, nos fala Morin (1999, p. 140):

*Impossível isolar o cognitivo do sexual (o cérebro bi-hemisférico), do sensível, do irritável (os dois feixes) e mais amplamente do pulsional e do afetivo (o cérebro triúnico). Em outras palavras, há um engajamento múltiplo e total do ser concreto em todo conhecimento (MORIN, 1999, p. 140).*

A dissimetria cerebral, apresentada por Morin (1999), nos fala da existência de dois hemisférios cerebrais, direito e esquerdo, os quais, ao mesmo tempo em que são diferentes, são iguais. Os estudos mostram que há dominâncias de conhecimentos entre os hemisférios. É certo que há sexualização desses hemisférios, dominância do esquerdo no homem, do direito na mulher, porém, de forma unidual, ou seja, o tipo dominado continua ativo, complementar, mas subordinado ao outro.

Cada hemisfério lateralmente tem sua singularidade; o hemisfério direito tem dominância na apreensão das formas globais, do concreto, da emoção, intuição e arte. O hemisfério esquerdo destaca-se na análise, abstração, lógica, racionalidade. Há uma relação entre a cultura e a predominância hemisférica. No hemisfério direito estão as predominâncias da cultura oriental; no hemisfério esquerdo, as predominâncias da cultura ocidental.

Acerca dessa lateralidade, Morin (1999, p. 102) nos fala: *lidamos com determinações bi-hemisféricas, portadoras de infradeterminações (biossexuais) e de sobredeterminações*

*(socioculturais); esse complexo de determinações, que se reforçam ou contrariam, variando segundo os indivíduos e as culturas.*

Os dois sexos do espírito são discutidos por Morin (1999) quando aborda a dualidade espiritual, analisando a presença do espírito masculino e feminino no humano – Animus e Anima -, lembrando que os dois sexos coexistem em cada sexo, porém com dominância de um deles. São as habilidades que se opõem entre o coração e a razão; a excessiva dominância de um ou de outro embasa a análise das questões de gênero tão comuns em nossa sociedade contemporânea.

A teoria moriniana nos mostra um ser cognoscente, que se diferencia dos demais animais, pela sua capacidade cerebral, nas suas dimensões, na sua organização, nas suas aptidões (especialmente na palavra, no pensamento, na consciência). Mostra que o conhecimento se desenvolve a partir da relação dialógica ação/conhecimento/comunicação. Assim, o autor expressa que,

*correlativamente, os desenvolvimentos da ação exterior e das comunicações com o outro são os da sensibilidade interior. A multiplicação e a afinação dos receptores sensoriais, a ramificação do sistema nervoso e a complexificação das secreções hormonais no organismo suscitam, exprimem, desenvolvem a sensibilidade na superfície e nas profundezas do ser, isto é, em consequência, a sua afetividade (MORIN, 2002, p. 64-65).*

As secreções hormonais, às quais o autor se refere, formam um par dialógico, entre dois feixes hormonais, a unidualidade dos feixes, onde um tem a função inibidora, o Periventricular system (PVS), se referindo ao sistema colinérgico que estimula a fuga ou a defesa; e, outro, a função estimuladora, o Medial Forebrain Bundle (MFB), que se refere ao sistema de incitação à ação, tem uma relação direta entre estímulo/recompensa e é conhecido como feixe da recompensa e do reforço. Cada um desses feixes, constituindo um complexo,

une várias regiões do cérebro (hipotalâmicas, límbicas, corticais). O primeiro, parecendo acionar o hipocampo; o segundo, a amígdala (MORIN, 1999).

No sistema límbico, estão os elementos responsáveis pelo prazer e pelo aprendizado. Enquanto a *Inteligência Racional* é comandada pelo cérebro pensante, pelo neocórtex, mais lento para interpretar estímulos, a *Inteligência Emocional* está ligada à amígdala, um centro no cérebro límbico, onde estão ligados os sentimentos e, sobretudo, as paixões.

Todo esse processo químico tem reflexo hormono-epistemológico, ou seja, a dinâmica hormonal afeta diretamente os estados emocionais e, portanto, o processo do conhecimento, que, neste estudo, reportamos ao conhecimento da sexualidade. Dificilmente nossas idéias, percepções podem ser isoladas dos estados psicoafetivos, pois são quimicamente dependentes; mas essa química depende das condições exteriores que oferecem oportunidades de prazer ou, ao contrário, trazem dor e frustração. Assim, percebe-se a grande importância do estado emocional no processo do conhecimento, da aprendizagem, e as influências em que o meio externo exerce sobre ambos.

Considerando todo esse detalhamento cerebral, concordamos com a teoria moriniana quando define o cérebro como o complexo dos complexos, tendo em vista a variada combinatória de circuitos elétricos e químicos, de seu comando acêntrico e policêntrico, sem hierarquia e que ao mesmo tempo hierarquiza estável e rotativamente o caráter biemisférico (esquerdo/direito), as três instâncias (pulsão-reptílico/afetividade-mamífero/racionalidade-humano), os dois feixes (hormônio feminino/masculino).

O complexo dos complexos produz idéias gerais através de funções especializadas e competências ainda mais especializadas a partir dos seus processos globais. As atividades intelectuais são parasitadas e estimuladas pela desordem, ruídos, fantasias, sonhos, imaginação e delírios, onde a emoção, a paixão, o prazer, o desejo, e a dor fazem parte do



próprio processo de conhecimento, surgindo, desse complexo cerebral, as criações da arte, da ciência, do pensamento. Um complexo carregado de pluralidade resultante da unidade do ego, cujas inibições/recalques se cruzam e se fragmentam em momentos de consciência/inconsciência.

Assim, podemos compreender, à luz do pensamento moriniano, as três matrizes que baseiam as condições biantropológicas do conhecimento e da cultura: biologia, animalidade e humanidade.

Destaca ainda Morin (1999) que a sensibilidade é um diferencial humano capaz de transformar os acontecimentos exteriores, a partir do seu interior, sendo a afetividade a responsável pela projeção exterior dessas manifestações interiores. Em outras palavras,

*a linguagem humana é um sistema de dupla articulação que se diferencia radicalmente de todas as linguagens animais. A consciência faz surgir uma ordem nova de reflexividade em que o sujeito se vê e se concebe pelo espírito, pode considerar os próprios sentimentos, os próprios pensamentos, os próprios discursos (MORIN, 1999, p. 76).*

Desta forma, o conhecimento do conhecimento se dá através de uma relação dialógica ação – conhecimento - comunicação - sensibilidade/afetividade (MORIN, 1999) e a organização da ação e do conhecimento se dá a partir dessas comunicações que se tecem no âmbito da organização familiar e social. Mostra, pois, a inseparabilidade entre o desenvolvimento da linguagem (químico, gestual, mímico, sonoro); o desenvolvimento das relações interpessoais (inclusive afetiva); as estratégias coletivas de ataque ou de defesa; a transmissão das informações; a aquisição dos conhecimentos junto a outrem; os procedimentos de confirmação/verificação dos dados ou acontecimentos.

No método moriniano, o conhecimento humano tem na inteligência um grande diferencial no processo de aprendizagem, sendo caracterizada como a aptidão para aventurar-se estrategicamente no incerto, no ambíguo, no aleatório, procurando e utilizando o máximo de certezas, de precisões e de informações. Assim, não se deixa enganar pelos hábitos, temores e vontades subjetivas. A inteligência é, no olhar de Morin (1999), a virtude que se desenvolve na luta permanente contra a ilusão e o erro.

Desta forma, a aprendizagem é concebida não somente do inato/adquirido, mas também do inato/adquirido/construído, e o progresso intelectual do conhecimento, a partir da capacidade comunicativa do ser humano. Morin (1999) destaca a complexidade social desse processo, à luz da animalidade do conhecimento humano, ou seja:

*É de modo solidário e interativo que se desenvolve a individualidade, a cerebralização, a afetividade, as possibilidades de escolha e de decisão, o jogo, a inteligência, que desenvolvem ao mesmo tempo o conhecimento e as possibilidades de emancipação do conhecimento (MORIN 1999, p. 74).*

Reforçamos, neste sentido, que a abordagem ao conhecimento se dá pela conexão completa entre três instâncias: racionalidade/afetividade/pulsão, plena tradução da inseparabilidade da emoção e da razão. Para o autor,

*homo sapiens-demens: em qualquer situação, a afetividade é inseparável, nem que seja como companhia, do conhecimento e do pensamento humano. Em qualquer situação, a racionalidade é frágil, deve ser objeto de reflexão permanente, de reexame e de redefinição, além disso, a dominação da razão sobre a afetividade não conseguiria ser sempre reconhecida com certeza, nem ser sempre considerada como condição ótima de conhecimento (MORIN 1999, p. 106).*

Deste modo, no processo do conhecimento, as nossas idéias e percepções não podem ser isoladas dos estados psicoafetivos, uma vez que elas são quimicamente dependentes e influenciáveis às condições exteriores que podem oferecer oportunidades de prazer ou, ao contrário, trazer dor e frustração. A construção do conhecimento pode ocorrer em qualquer meio cultural, social, natural ou familiar, desde que neste se processe a interação e a inter-relação do pensamento, da ação e dos próprios sujeitos nele envolvidos.

Para Morin (1999, p. 119), percepção e representação fazem parte da nossa dinâmica neuro-sensorial complexa, porque o nosso cérebro só identifica o mundo externo a partir de suas variações/diferenças, e os receptores sensoriais (paladar, olfato, audição, tato e visão) são, cada um de sua forma, sensíveis a mudanças de estímulos (químicos, mecânicos e luminosos).

Sob a ótica do pensamento moriniano, a percepção se apresenta como um processo seletivo, pois ele parte dos estímulos físicos recebidos pelos terminais sensoriais; codifica, transforma, organiza, traduz, retraduz esses estímulos, aciona os circuitos interputantes entre diversas regiões do cérebro e depois remete ao olho, à orelha, ao olfato uma percepção global e coerente que se projeta no mundo exterior e na qual se integram todos os estímulos analisados.

Todo esse processo perceptivo, que transforma acontecimentos em informações codificadas dependentes de uma primeira linguagem, será objeto de novas traduções, pelas quais se criam inconscientemente imagens intermediárias até a uma última e maior transformação, a *representação*, essa imagem tridimensional é que se apresenta à consciência como a própria realidade.

A representação é mais do que um reflexo da realidade, pois ela é ao mesmo tempo construção e tradução. Diz Morin (1999, p. 119):

*A representação é o produto de um processo morfogenético e sintético que a constrói sob a forma de imagem global, imediatamente percebida como visão objetiva da realidade das coisas e apropriação subjetiva dessa visão objetiva (toda percepção comporta um implícito “eu percebo”) (Grifo do autor).*

Alguns princípios caracterizam o processo perceptivo: ele é dialógico (aparelho neurocerebral-espírito-meio externo), autogerativo (cada momento é ao mesmo tempo efeito e causa) e holoscópico (rememoração), porque produz e necessita de uma representação.

É nesse contexto das formas das coisas percebidas que a *representação* restabelece as proporções reais, traduzindo imagens análogas à realidade das coisas. Ou seja, a nossa aptidão reflexiva, permite que a linguagem, as expressões e os conceitos tornem-se objetos de representação.

A partir dessas argumentações, identificamos o caráter seletivo da função cerebral no processo do conhecimento. Concordamos plenamente com o entendimento de Morin (1999), no que diz respeito ao aprender e construir o conhecimento que este autor apreende, visto não somente como o que virtualmente já era conhecido; ou apenas como a transformação do desconhecido em conhecimento. Para ele, conhecimento é, para além disso, a junção do reconhecimento e da descoberta; é o aprender, pois comporta a união do conhecido e do desconhecido (MORIN, 1999).

Toda abordagem moriniana nos possibilita a compreensão da complexidade humana em suas interações, organização e atividades pensantes e conscientes, extraordinariamente inseparáveis.

Desta forma, o tema sexualidade, naturalmente inserido no contexto do ser humano, envolve e é envolvido pela realidade social e cultural e se expressa de diferentes formas, constituindo o que Morin (2003, p. 24) conceitua de *uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob forma de representações, idéias, teorias e discursos*.

Assim, na vivência dessa metamorfose, foi possível compreender, a partir do marco teórico moriniano, os princípios fundamentais e gerais do método complexo que, de forma ousada, nos possibilitou o uso de suas ferramentas de incompletudes e incertezas no estudo do conhecimento acerca da sexualidade e de sua inserção no processo educativo.

Foi uma transmutação, que, desnudando o nosso intelecto, possibilitou o aparecimento do autor. Uma exposição por inteira, uma forma de fazer ciência sob a égide do pensamento de Morin (ALMEIDA, 2004). Assim, o nosso simples transitar nos diferentes caminhos da descoberta nos levou ao espaço cósmico do conhecimento da sexualidade.

Destarte, o pensamento moriniano fundamenta as finalidades analíticas deste estudo, na compreensão das representações sobre a sexualidade extraídas a partir dos discursos dos diversos sujeitos estudados, e na análise de suas concepções e práticas expressas em suas vivências no processo da produção e construção do conhecimento.

*A ALQUIMIA DO ENCONTRO:  
CONHECENDO O REAL E O  
IMAGÉTICO DOS SUJEITOS*

## **4 A ALQUIMIA DO ENCONTRO: CONHECENDO O REAL E O IMAGÉTICO DOS SUJEITOS**

### **4.1 QUIMERAS DO DISCURSO INSTITUCIONAL: SEXUALIDADE COMO TEMA TRANSVERSAL**

A nossa primeira experiência pós-metamorfose, já como borboleta aprendiz, nesse mundo da complexidade, ainda de asas tímidas e inseguras, nos levou ao universo dos documentos da política nacional de educação, os quais institucionalizam a sexualidade como um dos temas transversais do ensino fundamental.

Era o início do nosso exercício no mundo da interpretação e da compreensão do discurso oficial. Assim, pousamos e em campos específicos do discurso instituído, extraímos alguns recortes: a concepção do tema; a orientação sexual como tema transversal; os objetivos gerais da orientação sexual para o ensino fundamental: a inclusão do tema no projeto político-pedagógico; a orientação sexual na escola; e a postura do educador que compõe o elenco de diretrizes da educação fundamental.

- **A concepção do tema**

O Ministério da Educação lançou como proposta oficial, em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, produto da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), apresentando os Parâmetros Curriculares Nacionais aos sistemas de ensino.

Estes parâmetros tinham por objetivo subsidiar a elaboração e/ou reelaboração do currículo, a partir da construção do projeto pedagógico da escola o qual deveria inserir a transversalidade como estratégia para inserção de alguns temas (Resolução 2/98), visando à formação do aluno como um cidadão de direitos e de deveres. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, no artigo 2º da Resolução 2/98, se apresentam como

*o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (CNE, 1998).*

Os princípios básicos para as propostas pedagógicas dos sistemas de ensino, aos quais a LDB se refere, são os parâmetros que nortearão as organizações curriculares das escolas em nível nacional. A Resolução 2/98 explicita a intenção de ampliar e aprofundar o debate educacional, envolvendo escolas, pais, governos e sociedade, dando origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Neste sentido, os PCNs foram elaborados, levando em conta:

*Procurando de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 9).*

Para que isso ocorra, prevê que os conteúdos a serem ensinados estejam dispostos em dois grupos. Primeiramente, o das áreas de conhecimento, que são: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. E, compondo o segundo grupo, estão os conteúdos organizados em temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes.



Este último elenco de temas, segundo os PCNs, deve perpassar de forma transversal as diversas áreas do conhecimento e as diferentes disciplinas básicas e tradicionais, fundamentando assim outra lógica organizacional curricular. Desse modo, a sexualidade, por ter sido considerada uma das temáticas emergentes no contexto social, é oficialmente assumida como uma questão de cidadania, devendo então ser trabalhada de forma interdisciplinar por todas as áreas do conhecimento.

- **A orientação sexual como tema transversal**

A justificativa apresentada pelo MEC para a escolha dos temas transversais é que são inclusões curriculares necessárias à formação global do indivíduo. Particularmente, quando se refere ao tema sexualidade, o documento história a preocupação dos educadores, que se iniciou a partir de meados de 80, com o aumento da gravidez indesejada entre adolescentes e com o risco da contaminação pelo vírus da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

O argumento se baseia no pressuposto que, sendo a sexualidade um componente complexo e multidimensional do ser, não poderia ficar restrito aos conteúdos formais e às discussões das ciências naturais relacionadas à reprodução, reduzindo-a a uma parte do corpo biológico, devendo ser valorizadas as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo (BRASIL, 2000).

Todavia, apesar de reconhecer a sexualidade como aspecto multidimensional do ser, o documento dos PCNs fundamenta o seu discurso nos aspectos que geram riscos e agravos, e no alto índice de problemas decorrentes da iniciação sexual do adolescente, levando-nos a identificar uma conotação negativa atribuída à vida sexual ativa na adolescência.

A nosso ver, a justificativa não se fundamenta na promoção de um desenvolvimento da personalidade para a vivência de uma sexualidade saudável, mas sim nas ações educativas que orientam o adolescente para a prevenção dos riscos conseqüentes da atividade sexual,

reforçando o padrão de conduta que valoriza e enfatiza o negativo, o feio, o pecado, a censura, a doença, o mal e a morte.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os temas transversais dizem respeito a conteúdos de interesse social, que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, não como uma área de conhecimento específico, mas como conteúdos a ser ministrados no interior das várias áreas estabelecidas. Assim, diz o documento:

*Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano (BRASIL, 2000, p. 127-128).*

Podemos observar no texto documental que permanece a fronteira que separa o conhecimento formal dos “conteúdos de interesse social”, não estando explícitas as razões que levaram à manutenção dessas fronteiras, bem como critérios que estabelecem a natureza que diferencia os temas transversais das áreas convencionais; a relação entre o conhecimento adquirido, vivido e incorporado; o caráter hierárquico das disciplinas sobre os temas transversais.

Essas fronteiras entre os conhecimentos, provavelmente se iniciam a partir da tensão existente entre a concepção disciplinar e a transversalidade do conhecimento, sendo atribuídos às disciplinas básicas tradicionais a condição de espaços curriculares formais para a travessia de temas definidos como de “interesse social”. Ora, se as disciplinas são consideradas os espaços formais do conhecimento, naturalmente configuram espaços de domínio do saber e, conseqüentemente, espaços de domínio do professor responsável pela mesma. Este definirá a sua destinação e a acessibilidade da inserção de temas estranhos a seu conteúdo.

Como diz Macedo (1999 p. 47), *a territorialização do conhecimento é uma forma de poder, na qual diferentes especialistas delimitam rituais de iniciação para que “o estrangeiro” possa participar de suas áreas* (grifo do autor). Tal afirmação nos leva a refletir sobre o estrangeirismo conferido aos temas transversais, aqui especificamente representados pela sexualidade, ou, como a inclusão desse tema será assegurada nas diversas disciplinas, ou ainda, como a transversalidade dos conteúdos assegurará o diálogo e o religamento dos diversos saberes.

- **Objetivos gerais de orientação sexual para o ensino fundamental**

O documento dos PCNs apresenta como objetivos da Orientação Sexual, no ensino fundamental, a aquisição de informações por parte dos estudantes de forma que estes se tornem capazes de:

*Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; Compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual; Reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; Reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois (BRASIL, 2000, p. 133).*

Analisando os objetivos apresentados, observamos que houve avanços nos limites conceituais referentes ao tema. Estamos diante de novos conteúdos e de novas capacidades. A atual proposta avança numa visão cidadã, ética, intelectual e humana.

A Orientação Sexual pôde então, diante desses objetivos, ser incluída como tema transversal, visando à promoção do aluno em todas as capacidades descritas, tendo como fator decisivo, para tal, a urgência social. Isto nos leva a crer que se não fossem os problemas que a vivência da sexualidade traz para a sociedade, ela não estaria sendo trabalhada no currículo escolar. Esse critério de inclusão, por si só, pode interferir na compreensão que a escola ou o professor venha a desenvolver sobre o ensino das questões da sexualidade.

Por outro lado, no que se refere à vivência da sexualidade, prevalece nos objetivos o enfoque da dimensão atitudinal do aluno, sob a crença de que através do trabalho pedagógico da escola com a inclusão dos conteúdos definidos, os educandos revisem suas atitudes e as modifiquem.

O que chama a atenção nos objetivos é que se pretende uma revisão de valores através de uma consciência crítica social, em detrimento da formação de novos valores, ou seja, são destacadas as questões relativas aos riscos sociais da sexualidade como um elemento formador de cidadania, mas não se considera outros valores para a formação de uma consciência social.

Nesse sentido, o discurso se torna paradoxal, pois, se analisarmos a intenção formadora dos PCNs, não poderiam estar em segundo plano as questões de desenvolvimento pessoal, de enfoque emocional e psicológico, isto é, a formação da consciência pautada no pensar, sentir, elaborar e agir.

Destarte, os objetivos da Orientação Sexual na escola se desloca dos objetivos dos PCNs, pois se fundamenta em uma visão centrada nas conseqüências dos atos praticados e não nas suas causas, desconsiderando o ensino-aprendizagem como um processo global, que envolve fatores cognitivos, emocionais e sociais.

- **A inclusão do tema no projeto político-pedagógico**

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, torna obrigatório a elaboração de Projeto Político-Pedagógico (PPP), propondo uma nova realidade para o espaço escolar.

Segundo essa mesma Lei, o PPP de uma instituição deverá expressar sua identidade e os principais fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos que baseiam a sua filosofia (BRASIL, 1996). Isso não significa dizer que as escolas não possuíssem, até então, os seus projetos educativos, pois estes são necessários a qualquer sistema educacional. O que acontecia, contudo, era uma verticalização na formulação desses projetos, pois, não havia o envolvimento dos atores no processo, o planejamento era normativo e não se apresentava como um projeto político, apesar de sê-lo.

Os PCNs, referências para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade de todos os educadores, expressa no documento como *a forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais que envolvem o debate em grupo e no local de trabalho* (BRASIL, 1997 p. 9).

Ainda de acordo com o documento dos PCNs, a escola, ao definir o trabalho de Orientação Sexual como uma de suas responsabilidades, o incluirá no seu projeto político pedagógico. Essa decisão exige uma definição explícita dos princípios e estratégias que nortearão esse trabalho de Orientação Sexual e sua clara apresentação para toda a comunidade escolar. Esses princípios determinarão desde a posição da escola frente às questões relacionadas à sexualidade e até a escolha de conteúdos e metodologias trabalhados com os alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho.

Essa orientação é reforçada no volume dez dos PCNs<sup>11</sup>, intitulado pluralidade cultural e Orientação Sexual, no qual se afirma que a prática educativa da escola não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. A Orientação Sexual na escola constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. Assim sugere o documento:

*Propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elege como seus (BRASIL, 2000, p. 122).*

Analisando essa citação, percebemos que é bastante abrangente a missão da escola proposta nos PCNs. A escola é orientada a assumir a responsabilidade de mediar as repercussões geradas pelas mensagens transmitidas na mídia, na família e demais instituições da sociedade, a partir de informações atualizadas do ponto de vista científico.

Essa responsabilidade atribuída à escola pode tornar-se uma meta inatingível, se considerarmos que as repercussões das mensagens, referentes à sexualidade, ultrapassam o campo da informação, atingindo a subjetividade e o íntimo das pessoas, mudando o rumo da história humana e os padrões por ela estabelecidos. Associado a tudo isso, percebemos que a banalização da sexualidade, o consumismo do corpo e a pouca informação conduzem à

---

<sup>11</sup> Esses conteúdos propostos para integrarem uma nova conformação curricular são organizados em forma de documentos numerados, sendo um volume introdutório, um volume para cada área e outros três volumes para os vários temas transversais.

simplificação do que é complexo. Tudo parece simples de se resolver. A iniciação sexual precoce sem maiores conseqüências, a gravidez sem traumas na adolescência, as relações tornam-se instantâneas e descartáveis sem ocasionar aparentes danos afetivos.

Cabe, então, à escola o desafio de resgatar o caráter complexo da sexualidade. Todavia, questionamos se ela mesma está ciente dessa complexidade. Daí reside um dos paradoxos do documento quando adverte sobre a responsabilidade da escola nas repercussões das mensagens veiculadas pela mídia, mas não prevê medidas educativas e disciplinadoras para esse segmento da comunicação.

Por outro lado, as mensagens transmitidas pela família e pelas diversas instituições da sociedade envolvem uma pluralidade de situações e contextos socioculturais afetivos distintos, que não só envolvem os adolescentes, mas também os professores, ou seja, cada educador ou aluno traz consigo uma carga afetiva socialmente construída, carregada de valores baseados nas suas histórias de vida, não podendo ser desconsideradas no fazer pedagógico.

Neste sentido, Silva (1999) alerta para o fato de que um PPP, que contemple a Educação Sexual, deverá ter uma profunda articulação entre o núcleo familiar e a intervenção escolar. Para ele,

*não deverá a escola aceitar a tarefa de substituição do papel da família, no sentido de garantir a esta instituição a definição de padrões morais consensuais, mas sim apontar para a abordagem científica e formadora de responsabilidades, promovendo um conjunto de valores que proclame a solidariedade e a igualdade nas relações entre os sexos (SILVA,1999, p. 169).*

Concordamos com Silva (1999), acrescentando que a relação família/adolescente/escola/professor envolve também relações de poder que interferem na postura do educador e da instituição frente a essa temática na condução metodológica e

conceitual dessa formação. Assim, apesar da recomendação dos PCNs, no sentido de que o aluno desenvolva atitudes coerentes com os valores que ele próprio elege, isto pode tornar-se utópico, se considerarmos os múltiplos contextos que afetam a formação desses valores. Esta também pode ser uma compreensão simplificadora da sexualidade.

No tocante à escolha dos conteúdos, apesar da autonomia dada à escola pelos PCN, existem alguns critérios determinados pelo MEC, os quais norteiam o caráter da prioridade social a ser seguida, tais como: relevância sociocultural, isto é, conteúdos que correspondam às questões apresentadas pela sociedade no momento atual; consideração às dimensões biológica, psíquica, social e cultural da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento no âmbito pessoal; possibilidade de conceber a sexualidade de forma prazerosa e responsável (BRASIL, 2000).

Assim, a partir dos critérios descritos, o Ministério decidiu organizar esses conteúdos em três blocos: *Corpo matriz da sexualidade, Relações de Gênero e a Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS* (BRASIL, 2000, p. 138).

Logo, o que observamos, neste sentido, é que o discurso institucional é contraditório, caracteriza aspectos multidimensionais da sexualidade; no entanto, destaca em seus blocos de conteúdos as questões biológicas e sociais na prevenção de agravos à sexualidade e a aquisição de informações para mudanças atitudinais aparentes.

No nosso entendimento, a escolha de conteúdos aponta para uma prática pedagógica informativa/corretiva de interesse público, que desconsidera a subjetividade da sexualidade, na sua forma integral, positiva, afetiva. Assim, o processo educativo se fundamenta nas ações de fora para dentro e não de dentro para fora, bem como as orientações partem dos princípios disciplinadores que orientam atitudes pela transmissão de informações externas, em detrimento da necessidade de trabalhar as questões internas do ser - as emoções, a auto-



imagem, a expressão de sentimentos, a auto-estima e o exercício das trocas afetivas no processo do conhecimento. Educar para sexualidade é muito mais que o repasse de informações. É educar para a vida.

- **A orientação sexual na escola**

O trabalho de Orientação Sexual poderá ocorrer, de acordo com os PCNs, de duas formas: a) incluída na programação, através de conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo; b) extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

Podemos ler no documento que

*a partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer, por exemplo, na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). Da quinta série em diante, os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras (BRASIL, 2000, p. 129).*

O que nos chamou a atenção, nesse discurso, é a determinação acerca da inclusão sistemática do tema, baseada em critérios etários, o qual considera que apenas *a partir da quinta série os alunos apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade* (BRASIL, 2000).

Na argumentação do discurso instituído apenas a partir do 3º ciclo do ensino fundamental é que os alunos têm condições de expressar suas questões referentes à sexualidade.

Ora, se a sexualidade é reconhecida como componente nato do desenvolvimento humano, estando presente desde o nascimento, as suas manifestações se dão a partir da infância, de diferentes formas e em variadas fases, as quais certamente necessitam de acompanhamento psicoafetivo por parte de pais e educadores.

No entanto, parece que devido à criança não ter uma vida sexual ativa, é vista como assexuada, e, portanto, não apresenta riscos para a sociedade. É apenas a partir da puberdade e do surgimento das funções do corpo reprodutivo que esse tema ganha importância na sociedade e passa a ocupar espaço na política governamental brasileira.

No que se refere à inserção do tema no processo pedagógico da escola, consideramos a iniciativa bastante salutar, uma vez que oportuniza adequações metodológicas de acordo com a realidade de cada escola. Todavia, com relação às questões didáticas, o documento aborda a necessidade de considerar a faixa etária com a qual o professor está trabalhando, atentando para a importância da observação das atitudes dos alunos, brincadeiras, músicas alusivas à sexualidade e apelidos como uma forma de identificar demandas a serem incluídas nas discussões temáticas.

- **Postura do educador**

Segundo os PCNs, a escola, através do educador, terá autonomia para identificar a melhor forma de trabalhar pedagogicamente o tema; também diferentes estratégias poderão ser utilizadas de forma criativa para o maior envolvimento dos educandos.

No discurso oficial (BRASIL, 2000), a orientação, quanto à postura do educador, apresenta a necessidade de uma atitude pedagógica que reconheça a legitimidade e licitude das expressões da sexualidade, manifesta pelas crianças e jovens, enquanto componente do desenvolvimento pessoal.

Tais atitudes afirmativas requerem do professor um conjunto de competências que ultrapassem a visão de senso comum e o instrumentalize a lidar com uma temática para além da sua própria carga de valores e visão de mundo. Sabemos, contudo, que a atitude pedagógica do educador é fruto de uma concepção pré-estabelecida da sexualidade, sendo resultante de uma formação pessoal e profissional que antecede seu momento docente e determinam a sua ação pedagógica. Neste sentido, as recomendações contidas nos PCNs poderão ganhar diferentes amplitudes e dimensões de acordo com as condições cognitivas e estruturais disponíveis ao trabalho do professor.

Em outras palavras, as recomendações, a seguir, assumirão diferentes contornos a partir da interpretação dada a elas.

*Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua auto-estima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual (BRASIL, 2000, p. 123-124).*

Podemos, então, observar que se, por um lado, tais recomendações trazem importantes aspectos a ser considerados pelo educador, por outro, estas mais uma vez reforçam a visão preventivista da orientação sexual na escola, objetivando abolir os riscos e agravos da sexualidade, bem como as conseqüências do ato sexual impensado. O educador, como um orientador de condutas saudáveis, assume o restrito papel de disseminador de medidas higienistas e preventivistas para a preservação de bons indicadores da saúde da população.

Em contrapartida, também convém analisar a responsabilidade do sistema com esse educador, esse “super-herói” que parece não ter carências, fragilidades e dificuldades que afetam a sua vida e a sua sexualidade. Há uma questão básica, de amplitude maior, que precisa ser trabalhada urgentemente.

Trata-se da renovação do ensino pela delimitação do local de trabalho, da jornada de trabalho e das condições de trabalho disponíveis ao educador. Isto significa que o professor pode vir a ser um profissional de uma única escola, ou de duas, no máximo, e passar nela(s) o tempo suficiente para desenvolver seu trabalho com qualidade e satisfação.

A jornada de trabalho deve ser revista, pois nossa realidade mostra que um elevado número de professores cumpre excessivas jornadas semanais em sala de aula, sem tempo sequer para o seu preparo e para o seu próprio aperfeiçoamento e atualização dos conteúdos.

Como podem os professores estabelecer uma relação de confiança com os alunos ou atuar interdisciplinarmente, se não dispõem de período significativo na escola de bons salários e de condições dignas de trabalho?

Em outro trecho dos PCNs, nova responsabilidade é atribuída ao educador, desta vez superando a própria ação pedagógica . Diz o texto:

*O trabalho pedagógico é feito principalmente por meio da atitude do professor e de suas intervenções diante das manifestações da sexualidade dos alunos na sala de aula, visando auxiliá-los na distinção do lugar público e do lugar privado para as manifestações saudáveis da sexualidade correspondentes a sua faixa etária. É a partir dessa percepção que a criança aprenderá a satisfazer sua necessidade de prazer em momentos e locais onde esteja preservada sua intimidade (BRASIL, 2000, p. 154).*

Esse trabalho proposto ao professor, de ação e intervenção diante das atitudes dos alunos, apresentado no discurso instituído, parece muito mais uma ação jurídica do que pedagógica. Ao educador, que em seu preparo profissional não teve incorporado esses conteúdos nem essas habilidades, é cobrada uma prática desconhecida da sua vivência docente. O seu loteamento disciplinar apenas requeria a transmissão e a avaliação exclusiva do seu conteúdo. Agora, lhe é exigido a qualidade de polivalente; então, quem reeducará esse educador?

Aos professores e professoras do ensino fundamental, na missão de educar, impõem-se o desafio: Educar para a cidadania, a paz, a sexualidade, a participação social e política; estimular hábitos saudáveis com o meio ambiente; enfim, formar cidadãos (BRASIL, 2000), contudo, não está prevista a qualificação dos profissionais da educação, inseridos no mercado de trabalho.

A nova LDB 9.394/97 coloca como meta que, num prazo de dez anos, todos os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental tenham formação em nível superior, sem, contudo, prever plenas condições para essa formação. A ampliação do número de anos da formação precisa vir acompanhada de um processo intenso de discussão sobre o conteúdo e a qualidade dessa formação (BRASIL, 1998).

O artigo 207 da Constituição brasileira de 1988 assegura que as universidades gozam de autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o desafio apontado na LDB, quanto ao novo papel das universidades, sugere mudanças nas suas práticas e em suas estruturas curriculares, em função das novas demandas.

São dessas universidades que sairão os futuros educadores do ensino médio e fundamental; além disso, essas mudanças na LDB representam também a necessidade de

mudanças de práticas pedagógicas e da inserção de novos conteúdos, o que é muito bem contemplado na análise de Brolezzi (2000 p. 3):

*A nova LDB dedica atenção especial ao problema de formação de professores para educação básica. Preocupada com a educação brasileira como um todo, a nova lei não privilegia um sistema de ensino em relação ao outro. As Universidades não podem viver de costas voltadas para a educação básica no país, contentando-se com iniciativas isoladas de treinamento de professores.*

Percebemos assim que a inserção do tema transversal “Orientação Sexual” nos PCNs demanda investimento na capacitação dos educadores através de outras modalidades curriculares.

A concepção multidimensional da sexualidade exige, na educação, novos modelos operativos. Pereira; Hannas (2000) colocam muito bem essa reflexão, quando convidam o educador a uma nova caminhada de um modelo de vida, hoje dominante, para um novo modelo de vida, ambos filhos da ciência: o primeiro da ciência *newtoniana-cartesiana*; e o segundo, resultante das recentes revelações da física, da biologia e de outros campos do mundo científico o da *educação para plenitude*.

Esta plenitude envolve um olhar ampliado sobre a vida e uma relação do ser com o universo. Conforme Capra (1995, p. 242), esse paradigma é ligado a uma sensibilidade do olhar: *É alicerçado pela ciência moderna, mas se acha enraizado numa percepção da realidade que vai além do arcabouço científico, no rumo de uma consciência da unidade de toda a vida e da interdependência de suas múltiplas manifestações e de seus ciclos de mudança e transformação.*

Estamos enfrentando a reformulação de paradigmas educacionais que envolvem novas responsabilidades para as Instituições de Ensino Superior. No chamado modelo neoplatônico de educação, a preparação para a vida se situa num contexto filosófico global, mais especificamente numa visão humanista moderna que busca a integração da cultura da razão com a cultura da emoção e da sensibilidade (VELLOSO, 1999).

Educar para a sexualidade requer novas lentes, novos olhares, novos sentidos, rompendo com a lógica que separa o espaço físico do simbólico, onde se amplia a compreensão do universo educativo, compreendendo-o como um campo unificado, uma teia, uma interconexão, um sistema, e a pessoa humana como parte integrante dessa teia. Sair da visão separatista rumo à vida integradora, sair da visão reducionista de ser humano rumo a uma visão mais ampla.

Teoricamente o discurso institucional é reformista; apresenta-se com novas possibilidades, novos olhares; no entanto, no decorrer de sua leitura, em alguns momentos, mostra-se contraditório entre si. Apresenta divergências na expressão da linguagem escrita. Em determinados trechos refere uma intenção, porém, ao expressar a proposta operacional, não há uma sintonia entre a intenção e o gesto pedagógico. O discurso limita-se ao campo técnico ideológico, em detrimento das questões políticas estruturais do sistema.

Enfim, a experiência vivenciada a partir dessa primeira aproximação com os documentos oficiais do Ministério, os quais norteiam a política de implantação do tema sexualidade no espaço escolar, foi de suma importância, considerando que o nosso próximo vôo será rumo a essa realidade concreta. Foram momentos de leitura e interpretação como borboleta, nas suas idas e vindas, ora mais segura, com asas mais fortes, ora exitante e frágil. Entendemos, todavia, que a apreciação dos diversos campos, que compõem o discurso institucional, nos permitiu compreender melhor a relação complexa existente entre esses e o mundo real da prática educativa.

#### 4.1.1 O olhar dos gestores acerca do discurso

*Teoricamente a proposta é boa, mas na prática não é tão simples {...} já é difícil ampliar esse conhecimento para outros professores de outras áreas que não seja ciências ou biologia, imagine assumir a totalidade do corpo docente, é um desafio (ARTEMÍSIA, SME).*

O segundo pouso agora no espaço educacional formal, se iniciou pelas visitas à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos do Rio Grande do Norte (SEECD) e à Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME), órgãos responsáveis pela viabilização da política educacional no Estado, e, mais especificadamente, a política de educação sexual nas escolas da cidade de Natal. Essa experiência enfrentou algumas dificuldades, considerando que nas duas secretarias não havia incorporação da temática por toda a equipe, dificultando o contato com os responsáveis pelos “programas/projetos” de Educação Sexual daquelas instituições.

- **Conhecendo o espaço estadual**

Na SEECD, fomos recebidos pela chefia de gabinete, a qual nos referenciou o setor de ensino fundamental; lá, no entanto, parecia não haver responsáveis por esta pasta, embora cada tema transversal tivesse um responsável. Segundo a funcionária que nos atendeu, de “sexo”, ainda não tinha sido definido quem responderia por esta temática. Após a 3ª tentativa, fomos bem sucedidos. Informaram-nos que deveríamos procurar o Núcleo Estadual de Educação Sexual (NEES), que funciona no Instituto Presidente Kennedy; lá, fomos recebidos pela coordenadora do referido Núcleo.

Inicialmente chamado Núcleo Interinstitucional de Educação Sexual, este fora fundado em 1996, como resultado do apoio técnico e financeiro do UNFPA, o qual escolheu, dentre os



Estados do Nordeste, o Rio Grande do Norte e o Ceará para o desenvolvimento de um projeto de Saúde Sexual e Reprodutiva, apoiando as Secretarias de Saúde e Educação. Em nosso Estado, no âmbito da Secretaria de Educação, esse projeto se chamou “Projeto Elos”.

Assim, o UNFPA, considerando a necessidade de formação de profissionais habilitados na área da saúde sexual e reprodutiva, através do Projeto Elos, proporcionou à SEEDC, em parceria com a UFRN, a realização de cursos de especialização em Educação Sexual, até o ano de 2002. Na época, o Núcleo funcionava em amplo espaço, tendo duas salas, uma sala de reunião e uma secretaria, equipamentos e materiais suficientes para as ações pedagógicas de qualidade. Hoje, já existem, no Estado, 120 profissionais especialistas na área, pós-graduados, através desse Núcleo.

Após o término do financiamento do Projeto, o Núcleo foi assumido pela SEECD, passando a se chamar Núcleo Estadual de Educação Sexual. Atualmente, funciona em modestas instalações e conta com dois funcionários especialistas em Educação Sexual. Apesar do nome, o Núcleo Estadual ainda não é reconhecido como tal. Não existe uma proposta oficial de ação no âmbito da Secretaria de Educação, sendo as ações desenvolvidas de forma pontual e por iniciativa isolada de algumas escolas dentre as 156 escolas estaduais de ensino fundamental existentes em Natal (SEECD, 2004).

- **O pouso no espaço municipal**

Na SME, a situação não foi muito diferente; foram necessárias várias tentativas para que finalmente fosse agendada a entrevista com os profissionais designados a responder pela coordenação dessa temática.

Nessa secretaria, as ações são coordenadas por dois profissionais especialistas em Educação Sexual, formados pelo NEES, inseridos na Subcoordenadoria de Orientação Pedagógica e Educacional. As ações são desenvolvidas através do Projeto “Sexualidade e

Afetividade na Escola”, iniciado em 1999 com recursos do FNDE/MEC, o qual atende cerca de 12 escolas da rede pública, constituída por 66 unidades escolares administradas pela SME.

Ao ouvir os responsáveis pela coordenação das ações de Educação Sexual no âmbito das secretarias de educação, estadual e municipal, foi possível conhecer suas percepções acerca do discurso instituído, fazendo uma relação com suas vivências, como atores envolvidos no processo de implementação do tema transversal sexualidade nas escolas de Natal.

De modo geral, no olhar desses coordenadores, a proposta dos PCNs, na qual a sexualidade apresenta-se como tema transversal, é ousada, envolvendo responsabilidades, técnicas, políticas e administrativas de viabilização. Assim, foi possível perceber em suas falas a sensação de impotência diante de tamanha responsabilidade. A boa intenção de alguns profissionais torna-se insuficiente. É necessário, no entendimento desses coordenadores, o compromisso político das instituições.

Esses representantes institucionais compreendem que a partir do novo discurso ideológico no âmbito da sexualidade, as ações a ser assumidas pela escola, na implementação dessa política, exigem uma ressignificação de informações, emoções e valores recebidos e vividos. Assim, a responsabilidade não se limita ao campo teórico; extrapola para o operacional. Esse processo no município de Natal não tem ido muito além do discurso.

A SME tem uma proposta escrita para abordagem desse tema através do Projeto “Sexualidade e Afetividade na Escola”, partindo da sensibilização e capacitação de educadores e funcionários dos estabelecimentos de ensino da sua rede.

A SEECD não tem nenhuma proposta oficializada; desenvolve atualmente um convênio com a BENFAM para atividades educativas na área da sexualidade em algumas escolas estaduais que se situam em Natal e existe o Núcleo de Educação Sexual que de fato

ainda não foi institucionalizado dentro do organograma oficial dessa SEECD. Para os representantes institucionais, a proposta representa algo desafiador, conforme relatos: Afrodite (SEECD) comenta que *existe a questão legal da transversalidade, existe um arcabouço jurídico para inserir esse tema nas escolas, mas o que se observa é uma grande fragilidade desse processo*. Zeus (SME) complementa: *Considero uma excelente proposta, mas difícil de ser implantada, pois não adianta ter a idéia. Tem que garantir as condições, os instrumentos de trabalho e o mais difícil, mudar pensamentos*.

A fala dos coordenadores, apesar de expressar a satisfação diante da proposta pedagógica da transversalidade, revela uma certa frustração pela fratura do discurso teórico com a realidade vivida. Em outras palavras, a percepção da proposta oficial, como uma possibilidade ideal na ultrapassagem de limites disciplinares, na perspectiva do conhecimento sistêmico, na visão totalizante do processo de aprendizagem vem acompanhada do sentimento de que essa proposta parece não ter saído do papel, permanecendo nos limites da formalidade, ainda muito distante da reforma desejada.

A implementação dessa política requer, no entendimento dos entrevistados, decisão político-institucional que ultrapasse o discurso, envolva prioridade de investimentos, sensibilização dos diferentes atores do setor educacional, capacitação e formação de educadores, e reformulação de currículos nas Instituições de Ensino Superior, de modo a responder à demanda de formação do professor do ensino fundamental, com uma visão ético-humanista.

Concordamos com a opinião desses coordenadores institucionais, reforçando a necessidade de novas estratégias técnico-operacionais das Secretarias de Educação que visem redimensionar a prática pedagógica da escola.

O discurso institucional apresenta-se como referencial teórico para a reforma educacional proposta, a qual, no entanto, nos lembra Morin (2003), engloba diferentes coisas, que compõem partes de uma unidade do sistema educacional, não se limitando apenas à transformação de idéias. Uma verdadeira reforma inclui a necessidade de uma reorganização geral das estruturas, uma recomposição de prioridades, um redimensionar do pensamento. É a aliança que permite, a partir da desordem, estabelecer uma nova ordem.

#### 4.1.2 A tradução do discurso

*Eu lamento profundamente pela omissão da Secretaria de Educação na temática da sexualidade, porque segundo a UNESCO, a escola é o lugar mais apropriado para se desenvolver a prevenção (POSEIDON, SEECD).*

Para os especialistas que coordenam o processo de inserção do tema sexualidade na escola, tanto na SEECD, como na SME, não existe, em nível local, uma política definida para as práticas institucionais nessa área. Apesar do comprometimento pessoal desses profissionais, as instituições não incorporaram essa temática em suas agendas. O processo se torna personificado, de responsabilidade pessoal de alguns profissionais, conforme as falas dos representantes institucionais.

É possível observar claramente as flutuações entre o discurso oficial e as políticas educacionais implementadas nas instituições. A reforma educacional, formalmente assumida, parece não extrapolar o campo programático, ou seja, se limita ao cumprimento de protocolos e códigos normativos. Esta realidade é sentida e expressada pela voz de alguns atores sociais.

A falta de compromisso político com a implementação de uma nova prática pedagógica, referente à inserção da temática da sexualidade na escola, foi colocada pelos entrevistados, como um dos principais obstáculos à viabilização da esperada reforma. Além disso, segundo eles, há uma desconexão entre os diferentes níveis de decisão institucional, dificultando o entendimento da proposta e a relação dialógica entre as atividades meio e fim. Não há uma apropriação intelectual e emocional da idéia, por parte de todo corpo que compõe o nível central das secretarias, de forma a não repercutir progressivamente nas escolas.

Esse olhar dos gestores reforça a visão complexa do processo de reestruturação para uma nova prática pedagógica no âmbito da sexualidade, uma vez que não se limita apenas a mudanças normativas, pois é muito mais profunda, sendo necessária uma reforma paradigmática. No entendimento de Morin (2002 p. 65), a reforma paradigmática *diz respeito a princípios fundamentais que devem governar todos nossos discursos e teorias. Até o presente momento, o paradigma dominante e ao qual obedecemos cegamente é um paradigma de disjunção e de redução.*

As estruturas administrativas das instituições que coordenam o sistema de ensino, tanto municipal como estadual, obedecem, apesar do discurso progressista, a uma lógica rígida, inflexível, fechada e burocratizada, vinculada a poderes políticos partidários, que não garantem a sustentabilidade técnica das propostas formuladas.

Desta forma, considerando as falas dos entrevistados, podemos observar que o discurso institucional da sexualidade, como tema transversal nas escolas de Natal, na prática, se traduz na ausência de uma agenda de compromisso institucional com a temática, na desconexão entre as propostas nas três esferas de governo, na descontinuidade das ações, na dificuldade de implantação pela inadequação dos recursos materiais e de metodologias apropriadas.

Assim, confirma-se a dicotomia entre o discurso e a prática. As contradições existentes no espaço institucional para implementação de uma política educacional, no âmbito da sexualidade, ainda enfrentam limites e pertinências, que envolvem correlações de poder e matizes ideológicas. A reforma que insere a sexualidade como um dos temas transversais, ainda não saiu do papel e está distante de modificar pensamentos e conseqüentemente de alterar as práticas pedagógicas.

#### 4.1.3 Os percalços da transversalidade no PPP

*A temática da sexualidade na escola ainda é um trabalho esporádico, não há uma sistematização de seus conteúdos no projeto maior que é o Projeto Político Pedagógico (ARTEMÍSIA, SME).*

No que se refere aos PPPs, os PCNs, de acordo com a nova LDB, recomendam uma reformulação que articule o trabalho de Orientação Sexual nas diversas áreas do currículo. A temática da sexualidade será tratada em cada uma das áreas por meio de sua própria proposta de trabalho. Os conteúdos definidos para Orientação Sexual serão explicitados através de articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas.

Houve um entendimento comum dos coordenadores dos programas de Educação Sexual das secretarias municipal e estadual, no que se refere à importância da construção do PPP, por ser considerado o referencial para os caminhos que a escola pretende seguir e o instrumento mediador para efetivação da relação teoria/prática.

Não há dúvida, na visão dos entrevistados, que os PPPs, propostos pela nova LDB, são parte de um novo paradigma educativo pautado na visão complexa, que deve ser fruto de um

processo democrático participativo. No entanto, na prática existe nas escolas a dificuldade na construção das matrizes curriculares com envolvimento de todo o corpo docente, devido à fragilidade na discussão de todos os aspectos que envolvem o fazer pedagógico e político-institucional, a pouca disponibilidade de tempo dos envolvidos e, portanto, a responsabilidade e domínio de todo o corpo docente.

Essa experiência vivenciada pelas instituições, na percepção de seus representantes, demonstra toda uma fragilidade na implementação dessa nova proposta curricular, mostrando uma grande dificuldade em conciliar, na proposta pedagógica das escolas, a estrutura das disciplinas clássicas do conhecimento acadêmico com os objetivos formadores dos PCN.

Apesar da obrigatoriedade dos PPPs na LDB 9394/96, no entendimento dos entrevistados existem alguns projetos com ótimas intenções escritas, mas que não se efetivam nas salas de aula, permanecendo como territórios particulares das disciplinas, uma prática que serve apenas para intensificar o atual estado de fragmentação do conhecimento.

Em outras escolas de ensino fundamental da cidade de Natal, o PPP ainda não é uma realidade. Entendem que o sucesso desses projetos está atrelado à relação intenção/gesto e, portanto, não devem ser construídos apenas como uma exigência normativa.

Na visão dos coordenadores institucionais, não há uma consciência técnico-política por parte dos gestores das escolas de Natal, quanto a essa nova concepção do PPP e sua real importância. A transversalidade ainda não é uma realidade nos PPP da maioria das escolas. Conseqüentemente, a sexualidade não é um conteúdo incorporado pelo espaço escolar do Sistema Educacional de Natal.

Referem ainda que uma das maiores dificuldades para incorporação da sexualidade, como conteúdo transversal nos PPPs, é a resistência dos diretores das escolas, que não estão sensíveis à efetivação das ações na área da educação sexual como uma responsabilidade pedagógica.

Quanto aos professores, segundo os coordenadores, estes não estão cientes de seu papel no projeto educacional que incorpore a temática da sexualidade; antes de ser institucional, deve ser seu, e as instituições de ensino não reconhecem que no espaço da sala de aula são os professores que darão vida aos projetos e a seus conteúdos. A comunidade escolar de Natal ainda não tem consciência de que um projeto pedagógico que incorpora os PCNs em seu corpo é um processo, um sistema aberto, flexível, dinâmico e complexo.

Percebemos, ainda, nos depoimentos dos representantes institucionais, o sentimento de impossibilidade quanto à concretização da inserção do tema sexualidade nos PPPs das escolas de Natal, considerando que a reformulação da programação pedagógica não pode ser resultado de uma exigência do nível central (Secretaria Estadual e Municipal de Educação), mas sim de uma decisão coletiva do corpo técnico da escola.

Segundo os entrevistados, as poucas experiências vivenciadas no Sistema Municipal de Educação de Natal mostram que a abordagem desse conteúdo nos PPPs centraliza o enfoque na reprodução e no patológico da sexualidade, o que reforça o discurso preventista biológico impregnado na ação pedagógica e nas decisões institucionais.

Reconhecem o tema como complexo, carregado de valores e significados, identificando nisso a dificuldade que os professores têm de desenvolver esse trabalho, a partir de seus próprios valores e seus próprios limites.

Os depoimentos dos representantes institucionais, que coordenam as ações de Educação Sexual nas Secretarias Estadual e Municipal de Educação, possibilitaram-nos observar, no âmbito de Natal, que a Educação Sexual ainda não constitui uma prioridade política apesar do compromisso técnico de seus coordenadores.

A análise das representações contidas nas falas de Afrodite e Poseidon (SEECD), Zeus e Artemísia (SME), nos leva de volta ao pensamento moriniano, quando transparece que a



reforma do ensino e do pensamento não é tão simples, pois é um empreendimento histórico, que não se consolida subitamente. É um processo que deve ser empreendido por todo o corpo docente, o que requer evidentemente a formação de formadores e a auto-educação dos educadores.

Essa reformulação, segundo Morin (2003), envolve a cultura, o imaginário, e não só a consciência objetiva, mas também a consciência subjetiva dos humanos. Neste sentido, Almeida (2004 p. 8) acrescenta: *O sujeito do conhecimento é sempre impulsionado por um sentimento, por uma estrutura organizacional da sua psique, quando compreende qualquer investimento cognitivo, mesmo que disso não tenha consciência.*

Considerando que na construção de um PPP são envolvidos diferentes sujeitos do conhecimento, com diferentes interesses, não há dúvida de que seu produto é a junção de vários projetos pessoais, que envolvem aspectos estruturais, posturas epistemológicas, intenções, teorias e desejos. Assim sendo, umas das principais molas para essas mudanças são a postura e a crença do educador num repensar da sexualidade e da sua própria prática.

Porém, não é suficiente existir belíssimos PPPs, que contenham uma proposta educativa no âmbito da sexualidade, para que as mudanças se concretizem; há necessidade de transformações e no exterior e interior da escola, e a compreensão de que as mudanças se iniciam a partir do lugar onde estamos (ALMEIDA, 2004). Portanto, nas secretarias que os coordenadores necessitam iniciar as mudanças políticas e será nas escolas que os educadores impulsionarão novas práticas efetivadoras dessas mudanças.

#### 4.1.4 A percepção dos gestores acerca do perfil do educador

*O perfil do educador ideal para atuar com a sexualidade é aquele que a criança, e o adolescente se identificam. Que é criativo e sensível, que associa ao conhecimento científico uma base afetiva, onde existe confiança, e respeito (AFRODITE, SEECD).*

No documento dos PCNs, não há definição de perfil ou características pessoais necessárias ao educador, para a sexualidade, até porque, considerando o tema como transversal a todas as disciplinas, significa dizer que todos os educadores devem abordar essa questão. Assim sendo, apresenta recomendações quanto à postura do educador: *O educador deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento* (BRASIL, 2000, p.123).

A percepção dos representantes institucionais acerca do perfil do educador, retrata a idéia de que este perfil deveria partir de uma identidade pessoal com o tema. As falas de Eros e Afrodite demonstram uma visão processual na conformação do perfil do educador na área da sexualidade, parecendo acreditar nesta possibilidade, porém conscientes dos entraves.

Zeus (SME), se referindo às características necessárias a um educador para a sexualidade, alerta para a importância de uma figura menos acadêmica, que atue com naturalidade, que seja mais acessível, que escute e compreenda melhor o aluno.

A sensibilidade, como componente essencial na formulação de um perfil para o educador que atua com a sexualidade, apresenta-se notadamente nas falas dos representantes institucionais.

Morin (2003, p. 69) acertadamente nos lembra: *Para ensinar é preciso o Eros. O Eros não é somente, o prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador.*

Considerando que os PCNs incorporam a função de docência com centralidade (ARROYO, 2000), todas as áreas, inclusive a sexualidade, equacionam sua relação com a cidadania, ou seja, com as capacidades intelectuais, éticas, afetivas e humanas. Deste modo, o educador necessita ser um formador e não um informador, devendo assumir um papel que vai além da transmissão da matéria e da avaliação do que foi aprendido.

Na fala de Artemísia (SME), observamos a sua preocupação com a proposta dos PCNs, a qual exige do educador uma identidade crítica, humanista, desprendida de julgamentos ou conceitos pré-estabelecidos, como se fosse simplesmente reformular concepções antigas e valores impregnados por lógicas educativas tradicionais conservadoras.

Surge, então, na visão de Poseidon (SEECD), um impasse na relação perfil do educador sexual / conteúdo abordado. Para ele, o professor que há décadas atua de forma disciplinar, pontuando e avaliando o desempenho da aprendizagem dos alunos nos conteúdos de ciências e biologia, com enfoque nos sentidos audiovisuais (ver e ouvir), pode até ter acesso a novos conhecimentos, novos materiais, mas, se não incorporar novas visões, novos valores, novos sentidos, permanecerá distante dos alunos e, portanto, da sua formação sexual e afetiva.

No âmbito da sexualidade, sabemos que, para modificar práticas educativas e os perfis docentes, é preciso superar os modelos conteudistas e a visão de ensino biologista/preventista da sociedade.

Muito há ainda o que caminhar para uma verdadeira inserção do tema sexualidade na escola, para uma ação reformadora no modelo existente. As falas dos coordenadores

institucionais expressam o compromisso com essas mudanças, mas suas falas são representações pessoais e não institucionais. Neste sentido, outras mentes e pensamentos necessitam ser reformados em outras dimensões e espaços de poder.

## 4.2 A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DA SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Conhecer os discursos instituídos, interpretá-los, identificar a tradução desses discursos, compreendê-los, ouvir as vozes dos gestores e educadores (deuses da sexualidade) e entendê-los não era suficiente para uma borboleta com sede de conhecer mais...

Então voamos um pouco mais longe e fomos conhecer experiências concretas de duas escolas de ensino fundamental, da cidade de Natal, que inseriram o tema da sexualidade em suas atividades pedagógica; estas foram indicadas pelas suas respectivas Secretarias, Estadual e Municipal de Educação. Lá, entrevistamos a direção pedagógica, os educadores que atuam com essa temática e os adolescentes (anjos), enquanto sujeitos cognoscentes desse processo educativo.

### 4.2.1 O pensamento inacabado dos educadores

*Sexualidade é o conteúdo e a Orientação Sexual é a prática pedagógica da Educação Sexual, onde trabalhamos e discutimos as questões da sexualidade como prevenção das DSTs, prevenção da gravidez, drogas, aborto e outros (HERA, SEECD).*

O que pensam os educadores se traduz em atitudes com relação aos alunos na sua prática pedagógica. Neste percurso, entre o pensamento e a ação, pode ou não transitar a consciência; assim, é de fundamental importância conhecer as percepções desses educadores no que se refere ao campo da sexualidade.

O processo de interpretação das falas se expressa nas representações que cada educador tem da sua própria sexualidade, e sua tradução na reprodução de suas práticas cotidianas. Portanto, será um exercício de aproximação com a realidade do fazer pedagógico dos educadores, quanto ao tema sexualidade, no âmbito da escola, conhecendo seus limites, fragilidades, fortalezas e incertezas.

Na concepção de Perséfone (Escola Estadual), *a sexualidade é relacionada ao corpo, aos desejos, e a Orientação Sexual são orientações para os adolescentes fazerem a coisa certa, sendo relacionada à prevenção das DSTs, AIDS, das drogas, do aborto.*

A Educação Sexual, no entender de Demétria (Escola Municipal), *é desenvolver um projeto na escola com fins educativos com objetivo de discutir questões de prevenção e reprodução.*

Foi possível observar nas entrevistas, com os educadores, a existência de uma concepção pré-estabelecida na lógica mecanicista da sexualidade, enquanto parte do conhecimento humano, cujas conseqüências dos mecanismos inumanos da máquina se traduzem em defeitos que necessitam da Orientação Sexual para a sua correção, conserto e ajuste.

Apolo (NEES) nos fala da sexualidade como algo inerente ao ser humano e à Orientação Sexual, segundo ele, mais profundo. É uma conduta da Educação Sexual, parte de um defeito. A partir deste defeito, o adolescente é levado a refletir sobre sua postura e sua responsabilidade.

Nas falas, a representação e a reprodução do pensamento simplificado, fragmentado, que reduz a abrangência da sexualidade, sendo o mesmo que polízia, adverte e julga. Esse pensamento que recorta e limita, isola o componente sexual biológico do componente afetivo, cultural, social e espiritual, centrando a preocupação na proteção do corpo dos possíveis riscos do ato sexual.

No estudo da existencialidade do conhecimento humano, desenvolvido por Morin (1999), observa-se a impossibilidade de isolar o cognitivo do sexual, do sensível, do irritável, do pulsional e do afetivo humano. Assim, o educador, esse ser pensante, é também sujeito desse conhecimento e, portanto, vulnerável às influências do contexto, da cultura e sensível às pressões externas.

As representações dos educadores acerca da sexualidade são traduções de visões de mundo, construídas socialmente, as quais se reproduzem no fazer pedagógico e na relação com os alunos.

Se recordar o princípio holográfico do pensamento complexo, onde todos esses fenômenos sociais estão intrinsecamente relacionados, iremos visualizar o educador como parte de um sistema capitalista que educa para uma lógica de mercado pela competência e pela excelência. Assim, tudo flui num movimento contínuo de inter-relações, onde o aluno antes de ser sexualizado é produtivo, necessitando estar saudável como parte desse tecido social econômico.

Deste modo, tanto a escola, quanto o educador sofrem influências da sobreadaptação humana que induz a prática educativa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas receitas do mercado, assim como reduz o ensino geral e marginaliza a cultura humanista (MORIN, 1999).

Em sua atividade, o professor produz saberes e práticas que, via de regra, não são devidamente considerados ou por diversas vezes são ignorados ou negados, pois apenas o conhecimento sistematizado tem o “status” de conhecimento científico.

#### 4.2.2 O cotidiano pedagógico: a vivência do discurso pelos educadores

*A grande dificuldade de trabalhar a educação sexual na escola é, a questão da abordagem. O professor não sabe como lidar com a sua própria sexualidade então sente dificuldade em lidar com a sexualidade do outro. Isso é complexo{...} está muita coisa envolvida, a questão econômica, a questão política, a questão social, a questão cultural, a questão religiosa e se não tem consciência disso, acaba por fragmentar cada vez mais o ser (APOLO, NEES).*

No discurso institucional, o documento do MEC orienta que a prática pedagógica, na abordagem da sexualidade, seja: a) explícita, para ser tratada de forma simples e direta; b) ampla, para não reduzir sua complexidade; c) flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; d) sistêmica, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes (BRASIL, 2000, p.123).

É uma completa receita pedagógica na área da sexualidade. As diretrizes e bases da educação não têm outra maneira de existir, de materializar-se, senão como resultado da realidade cotidiana do educador. Por essa razão, ao invés de se discutir em que medida o educador se ajustará ao texto legal, deveria se refletir acerca do reordenamento das escolas na busca da construção de uma ação mais humanizadora, na reconstrução de relações que entre si estabelecem professores, alunos e conhecimento.

Na fala de Hera (Escola Estadual), se traduz a preocupação com a resistência dos professores em trabalhar o assunto sexualidade: *existem aqueles que não gostam desse assunto, se acham despreparados. Estas questões de sexo necessitam de conhecimento sobre anatomia, fisiologia, noções de reprodução, então realmente fica mais direcionado para a área da ciência e biologia.*

Observamos uma disjunção entre o discurso oficial e as experiências vivenciadas pelos educadores na escola. A prática mostra, através dos depoimentos, que há um despreparo dos educadores para lidar com as questões pertinentes à sexualidade, além de carências, decorrentes da cultura que reprime, discrimina e reduz a sexualidade à genitalidade. Um despreparo não do intelecto, mas sim do afetivo, aquilo que Restrepo (1998) denomina de analfabetismo emocional.

Concordamos com este autor quando afirma que toda nossa experiência, seja com educandos, com a família, com grupos sociais, é sempre produto de mistura entre o que aprendemos com o intelecto e com as emoções, e o que sentimos está diretamente influenciado pela nossa cultura e pela sociedade em que vivemos.

Não se trata de negar o valor do intelecto, o conhecimento científico, mas de redimensionar a amplitude que a sexualidade exige, isto é, uma prática educativa com sensibilidade afetiva, cultural e social.

Concordamos com Morin (1999) quando define que o educador para atuar na área do conhecimento, e aqui fazemos um recorte no âmbito da sexualidade, necessariamente deverá ser humanista, afetivo, criativo, compreensivo e responsável.

As questões relacionadas à sexualidade, em sua maioria, são do campo da subjetividade, envolvendo sentimentos, emoções, frustrações e descobertas. Não é apenas o



intelecto do professor que define seu grau de competência nesta área, mas também o afetivo e o cultural.

Quanto à relação entre a instituição, o educador, o conhecimento e a prática educativa, podemos vê-la representada em algumas falas. Apolo (NEES) nos fala da frustração ao assumir a temática na escola e pelo não reconhecimento da Secretaria de Educação. Diz Apolo: *A gente lamenta pela Secretaria de Educação não reconhecer o trabalho da gente, e de ser ridicularizado pelos colegas...*

A preocupação da escola em implantar a Orientação Sexual, como estratégia para resolver e controlar os problemas (AIDS e gravidez), possivelmente torna o trabalho árduo, pesado e angustiante, quando poderia ser realizado de forma alegre e descontraída.

Embora reconheçamos que são essas necessidades que, na prática, têm motivado o debate sobre a sexualidade, é preciso assegurar que a força propulsora do trabalho educativo deverá ser o reconhecimento do direito de acesso ao conhecimento para a vivência de uma sexualidade mais plena.

Ribeiro (1999) acertadamente afirma que se deve considerar no processo de formação dos educadores, não apenas a produção teórico-científica que embasa o conhecimento, mas também o autoconhecimento, cujo preparo implica o despertar de suas potencialidades, favorecendo a expressão de sua criatividade e de sua sensibilidade.

Acrescenta, ainda, que deveria fazer parte do currículo de formação dos educadores vivências e experiências sobre a sexualidade humana, despertando possibilidades do corpo e das emoções: *Conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura dos genitais. Educação Sexual centrada na genitalidade advém de uma educação que disciplina, organiza e concentra o prazer nos genitais, assim procedendo anestesia o resto do corpo* (RIBEIRO, 1999, p. 50).

Na visita às escolas, no encontro com os educadores, na escuta de suas falas, foi possível comprovar essa realidade apresentada por Ribeiro (1999). Na concepção da maioria dos educadores entrevistados, a sexualidade é representada por uma visão do prazer genital e do dever de reprodução, conseqüentemente o seu fazer pedagógico obedece a uma lógica conteudista informativa localizada entre o limite da permissão e da proibição, do concedido e do negado, do prazer e do dever.

#### 4.2.3 A (dis)junção escola/família na Educação para a Sexualidade

*A família não participa, eu tenho o maior medo, nas 5ª séries sempre surgem probleminhas e tenho que abordar o tema, então sugiro comunicar aos pais para eles terem conhecimento porque pelo contrário posso ser mal interpretada (DEMÉTRIA).*

Se analisarmos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a LDB 9494/96, veremos que a questão escola e família é tratada num eixo sociopedagógico, no qual as responsabilidades são estruturadas nos fundamentos da educação, sugerindo que abram caminhos para o estabelecimento de fecundas articulações entre essas instituições sociais.

Nesses documentos é unânime a recomendação de uma “nova” educação de caráter formador, o qual envolve a parceria das instituições família e escola, uma vez que nelas são elaborados os significados que darão sentido aos valores da vida.

O chamado Relatório Jaques Delores (UNESCO, 2003) sugere uma educação de valores para o século XXI, com a modificação profunda dos quadros tradicionais da

existência humana, envolvendo a escola e a família, onde nos é colocado o dever de compreender o outro e de compreender melhor o mundo. Afirmando que os valores de que mais o mundo carece são compreensão mútua, entajuda pacífica, e harmonia. Este pensamento consolida-se com o de Puebla (1997 p. 21), que diz:

*Só sobreviveremos se aprendermos a elaborar um novo paradigma, no qual cooperar seja mais importante do que competir, a igualdade de oportunidades, uma realidade e não um mero enunciado, e em que construamos pontes de união entre os pensamentos e as ações, sem limitar-nos ao nosso relativo ponto de vista.*

O trabalho de Orientação Sexual proposto pelos PCNs, compreende a ação da escola como: *complementar a 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 explicar os princípios norteadores da proposta* (BRASIL, 2000, p.124).

O discurso instituído, através das suas novas leis, vai traçando novos paradigmas, cuja reflexão se torna de fundamental importância. Assim, discutir sobre estratégias que privilegiem a abertura dos horizontes de possibilidades e a criatividade da ação pedagógica, bem como sobre a articulação entre família e escola, torna-se inadiável.

Juntam-se a essas reflexões as de Edgar Morin quanto à incerteza humana: *A condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica* (MORIN, 2003, p. 59), as quais percorrem a condição humana do fazer pedagógico.

No nosso entendimento, não é possível desenvolver atividades de Educação para Sexualidade e Afetividade sem o envolvimento da família. No mundo atual se experimenta uma crise amorosa em que se saiu de uma realidade social onde *nada se podia* para uma

sociedade onde *tudo pode*, ocasionando a dificuldade dos pais em definir limites para os filhos. A escola, nesse espaço intermediário, nem deve ocupar a função da família nem omitir sua importância na formação do aluno, ao lidar com questões que envolvem valores morais, éticos, afetivos e culturais. Portanto, está na hora de escola e família sentarem-se à mesa e rever juntas seus papéis.

A instituição escolar parece ainda não ter encontrado o caminho para enfrentar esse desafio no seu próprio espaço. Permanece insegura em assumir essa co-responsabilidade. A ausência da família nessas discussões favorece um olhar unilateral da problemática da sexualidade, o que poderá gerar conflito de valores pela ausência da prática dialógica entre a instituição escolar e a instituição familiar.

#### 4.3 A SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO SABER: A REPRODUÇÃO DO DISCURSO

As realidades pedagógicas encontradas nas escolas foram distintas. Por questões metodológicas, apresentaremos inicialmente a experiência da escola estadual e, em seguida, a vivência da Escola Municipal. Convém ressaltar que nosso estudo não é comparativo, nem tem essa intenção. Basear-se-á nas escutas e observações de enfoque compreensivo analítico das experiências dos educadores e posteriormente das falas dos estudantes que vivenciaram o processo.

Os encontros com os adolescentes das duas escolas aconteceram em momentos distintos, no período de 10 a 20 de outubro de 2004, através de grupos focais, com a participação de 20 adolescentes em cada grupo. Utilizou-se roteiro de entrevista para identificar suas representações sobre a sexualidade e sobre as práticas educativas desenvolvidas.

Os grupos focais aconteceram nas respectivas Escolas Estadual e Municipal, onde os adolescentes estudavam. O desenvolvimento das conversas com os grupos foi agendado previamente, tendo cada encontro duração de noventa minutos. Os depoimentos foram gravados e posteriormente transcritos para análise.

As conversas fluíram e nos levaram ao mundo dos pensamentos que permeavam as idéias desses adolescentes, flutuando entre descobertas, satisfações, frustrações, mas também dos sonhos. Sensível aos mistérios submersos nas mentes desses sujeitos cognoscentes, irreverentes e sublimes ao mesmo tempo, os identificamos pelos nomes de anjos<sup>12</sup>.

#### 4.3.1 O espaço de aprendizagem na Escola Estadual

*Esse tema entra como disciplina, a gente tem um convênio com a BENFAM, deveria ser todas disciplinas trabalhadas, mas os professores não têm muita facilidade para lidar com esse assunto, então fica com a professora de ciências mesmo (PERSÉFONE).*

Nessa escola existe um convênio com a BENFAM, onde as atividades de Orientação Sexual foram introduzidas de forma sistemática com apoio dessa ONG. Segundo a diretora pedagógica, foi feita uma sensibilização, com todos os educadores, onde a BENFAM realizou palestra. Porém não houve adesão de outras disciplinas ao tema e as atividades são de responsabilidade de uma única disciplina\_ciências. A proposta pedagógica de Orientação Sexual não faz parte do PPP da escola. O trabalho tem um enfoque preventivo com destaque dos temas que envolvem a Saúde Sexual e Reprodutiva.

---

<sup>12</sup> Na mitologia, anjos intermediam os contatos entre os deuses e os humanos.

São utilizados, como materiais didáticos, um kit pedagógico, cedido pela BENFAM, composto por vídeos, folder, cartilhas e peças do aparelho reprodutor feminino e masculino. Neste sentido, afirma Perséfone: *Nós temos muito material da BENFAM, temos folhetos, temos revistas, temos réplica do pênis, quando a gente leva para sala, mostra a importância da camisinha.*

O planejamento das atividades é feito seguindo uma programação da BENFAM, compatível com os temas previamente definidos para serem trabalhados na escola. É interessante perceber que neste caso estamos diante de uma acomodação didática, na qual a escola se adapta aos pacotes de métodos e materiais previamente padronizados e modelados.

Na fala de Hera (SEECD), podemos constatar essa afirmação: *Trabalhamos com o corpo humano, com dinâmicas, para conhecer melhor e saber prevenir as DSTs, a AIDS, o que é complementado no depoimento de Perséfone, quando diz: A BENFAM faz palestras para eles, passa vídeo, explica tudo, não falta informação, eles só não evitam se não quiserem.*

No entendimento de Hera (SEECD), é suficiente a informação para que haja prevenção: *Informação eles tem muito, o que falta é a consciência de usarem a camisinha.*

Os conteúdos trabalhados seguem a lógica baseada na linha de ação da Saúde Sexual e Reprodutiva da BENFAM, cujo enfoque prioriza o ato sexual e suas conseqüências na reprodução da espécie humana.

Perséfone (SEECD) nos fala sobre os conteúdos abordados: *Trabalhamos conteúdos da sexualidade como: gravidez na adolescência, violência, drogas, prevenção das DSTs, anticoncepção, conhecimento do corpo e outros que os alunos pedem.*

Por sua vez, Hera (SEECD) adverte sobre a gravidez na adolescência: *trabalhei na minha disciplina de ciências, as DSTs, aborto, gravidez na adolescência. Eu tenho que*

*mostrar a eles que nessa gravidez indesejada quem perde é a menina porque ela é quem fica com o nenêzinho nos braços, o rapaz vai embora, toda responsabilidade econômico-social, fica com ela.*

O que nos chamou a atenção, nesta fala, foi a forte impregnação de valores relacionados à questão de gênero, e isso nos faz voltar à discussão da necessidade da reeducação do educador no que tange a sua própria sexualidade. O professor só transmite com segurança aqueles conceitos e valores por ele incorporados. O educador é naturalmente um formador de opinião e muitas vezes seguido como modelo pelos alunos. Os adolescentes e jovens que ouvem e conhecem as atitudes desses educadores, aprendem o envolvimento e o espírito intencional que os impulsionam a tratar da sexualidade humana.

Assim, foi possível identificar, na experiência da Escola Estadual, a permanência de uma cultura fragmentada no processo educativo da sexualidade, que prioriza o corpo biológico em relação ao corpo sensitivo, onde apenas um território disciplinar utiliza seu espaço para a transição dos conteúdos quanto à Orientação Sexual, desenvolvendo uma prática disciplinadora de atitudes, mantenedora de valores instituídos.

#### 4.3.2 As vozes dos adolescentes da Escola Estadual

*Sexualidade e sexo? Para mim não tem muita diferença, na sexualidade a gente tem a capacidade de sentir e no sexo a gente apenas age (DANIEL, 16 ANOS).*

Nesse grupo focal, os adolescentes mostraram-se bastantes confusos quanto à concepção da sexualidade, e suas falas expressam tal dificuldade. Assim, compreendem-na a partir dos aspectos relativos ao prazer e à reprodução, com uma limitação da visão multidimensional dos fatores que a envolvem.

Na visão de Ariel (15 anos), a *sexualidade abrange tudo, educação, prevenção. Sexo é mais o momento*. Apesar da dificuldade em expressar seus pensamentos, esses adolescentes apresentavam suas interpretações simbólicas do que seria sexo e sexualidade. A fala de Ariel (15 anos) transmite sua significação diante da postura pedagógica da escola. Ora, se as atividades educativas, no âmbito da sexualidade, são desenvolvidas com enfoque na prevenção de agravos, é assim que ele entende a amplitude da sexualidade, omitindo o prazer desse processo e limitando-o ao sexo como algo instantâneo.

*Sexo e sexualidade têm tudo a ver com o corpo, com os órgãos genitais, com transar, com ter filhos, casar*. É assim que Mitzrael (16 anos) compreende a relação entre sexo e sexualidade, como questões que envolvem apenas o corpo, a sua função sexual reprodutiva. Essa é a consequência de uma educação que só considera o ser sexualizado a partir do amadurecimento do seu corpo biológico, e a sexualidade como fator de reprodução, reduzindo-o ao ato sexual.

Asalias (14 anos) não consegue ver distinção entre sexo e sexualidade. Assim afirma: *Não acho que é diferente, acho que é a mesma coisa dita de forma diferente*. Para este adolescente, apesar de as mensagens serem diferentes, não consegue interpretá-las. Neste sentido, podemos estar diante de estudantes que estão recebendo uma considerável carga de informações que pouco contribui com a sua formação para a vida, ou seja, não existe um processo comunicativo, sensitivo e cognitivo. Isto nos faz lembrar Morin (2003), quando nos alerta sobre a importância da cabeça bem feita, no lugar da cabeça cheia.



- **O que pensam esses adolescentes sobre o processo educativo**

*Não sei, mas acho que o governo só tem interesse em diminuir a AIDS, não sei se realmente eles querem a juventude mais consciente, acho que não, para preservar a nação subdesenvolvida e a classe baixa em grande quantidade submissa. Todo dia passa mulher nua na Globo, jovens fazendo sexo nas novelas, e o governo não faz nada (ARIEL, 15 anos).*

O olhar crítico dos adolescentes nos revela o desejo de uma prática pedagógica diferente, mais dinâmica, na qual seja possível liberar o espírito criador e aventureiro dos jovens, que sejam considerados seus sentimentos, seus receios e suas dúvidas.

A insatisfação de Damabias (16 anos) quanto ao processo educativo é expresso da seguinte forma: *Está indo, mas está devagar demais, eles não estão mais se dedicando a passar orientação para a gente, só divulgando vários papéis.*

Mitzrael (16 anos) lamenta: *É só uma vez por ano, e é sempre o mesmo vídeo, eu já assisti duas vezes, sempre o mesmo tema.*

Notadamente, os adolescentes sabem o que querem, não desejam atividades pontuais, repetitivas, que encham de materiais técnicos e burocráticos, que dissociam a discussão da realidade pessoal e contextual, como se todos fossem iguais. É o que Morin (2003) chama de um tipo de pensamento fechado: o pensamento fracionário da tecnociência burocratizada que corta o complexo tecido do real.

Trabalhar com a sexualidade dos adolescentes exige compreendê-la como um processo complexo; assim, se faz necessário trazer suas histórias, seus contextos, suas emoções, suas frustrações e seus pensamentos para os espaços das reflexões.

Elemias (15 anos) cobra uma nova postura pedagógica da escola: *Não adianta de nada a forma como estão fazendo, se não aparecer algo diferente, que chame a atenção, bom de se ver ou fazer, eles estão perdendo tempo.*

A sinceridade dos adolescentes e a segurança sobre o que desejam, não escondendo a insatisfação pela forma como o tema sexualidade está sendo abordado na escola, vem corroborar a análise efetivada até então. As metodologias para atuarem com essa temática, junto aos adolescentes, necessitam ser reformuladas, como bem dizia Morin (2003), se faz necessário reformar o pensamento dos educadores.

Ariel (15 anos), na sua sensibilidade e capacidade crítica, demonstrou que a sua visão de mundo é muito mais ampla do que a de muitos que têm seus órgãos visuais perfeitos. Ele nos fala da sua percepção, quanto a atual prática educativa: *Essa forma de fazer educação sexual é um faz de conta, era para ser trabalhado ações educativas continuamente na escola.*

Aqui, cabe ressaltar a necessidade de uma reeducação dos sentidos, apontada por Rocha (2003). A escola necessita valorizar mais os aspectos sensoriais do sujeito cognoscente, deixar fluir sua subjetividade, oportunizar suas potencialidades e habilidades, enfim, permitir que a sensibilidade floresça na expressão da afetividade.

Já se tornou comum o discurso da metodologia participativa, embora seja necessário se ter clareza do significado que atribuímos à participação e às formas de viabilizá-lo no processo educativo com o tema sexualidade, tanto no espaço interno da sala de aula, como fora dele.

A metodologia participativa envolve alguns passos: requer do educador flexibilidade na atuação com grupos, uma prática democrática e não diretiva, exige mudança de postura frente ao aluno, que tem de ser reconhecido como pessoa capaz de ser sujeito e agente do seu processo de aprendizagem e de participar ativamente na construção do conhecimento. Assim,

tanto o educador quanto o educando terão a mútua oportunidade de ressignificar a visão de mundo e ampliar novos horizontes (BALEEIRO, 1999).

Este desejo é expresso nas falas de Mitzrael (16 anos): *Queria que tivesse um espaço onde a gente tirasse dúvidas, onde a gente pudesse falar o que sente. Tem dia que acordo querendo discutir algumas coisas com alguém, mas aqui nas palestras não dá...O assunto é sempre o mesmo.*

Ariel (15 anos): *Às vezes eu penso que se a gente tivesse uma vez por semana, um horário, e um lugar sem ser na sala de aula, com coisas legais, músicas alegres e alguém para a gente se reunir e poder conversar, acho que a gente falava as coisas que precisamos saber.*

A solicitação de algo diferente é pela necessidade que o adolescente tem de sentir-se parte do processo educativo, de poder expressar suas habilidades, sua criação e os seus sentimentos. Dar a oportunidade de fluir o aparecimento desse sujeito aprendiz no processo do conhecimento, que, como já vimos, é uma articulação entre o vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado).

#### 4.3.3 O espaço de aprendizagem da Escola Municipal

*Este ano, no primeiro semestre, nós desenvolvemos um projeto envolvendo todas as disciplinas, o tema central foi sexualidade humana; todos os professores trabalharam procurando no máximo possível trabalhar na interdisciplinaridade, ao final culminou com uma exposição de trabalhos resultantes das atividades das salas de aulas. E agora na medida do possível, cada professor, como propõe os PCNs, trabalham dentro de sua disciplina como tema transversal (ATENA, SME).*

Essa escola, para desenvolver o tema da sexualidade, optou pela metodologia de projetos, a qual trabalha os conteúdos a partir de problemas que emergem das reais necessidades do aluno, rompendo com a lógica interna dos conteúdos disciplinares.

De acordo com a explicação da diretora pedagógica, nesta metodologia existe uma inter-relação entre os projetos temáticos e as demais dimensões a serem consideradas no processo educativo da escola. A cada bimestre é identificado um tema emergente e feita a programação coletiva dos educadores para inserção do tema nas diversas disciplinas. Nessa escola, a temática da sexualidade foi identificada como uma questão emergente e, portanto, trabalhada por todas as disciplinas no primeiro bimestre de 2004, culminando com uma Mostra dos trabalhos, envolvendo a comunidade e as famílias dos alunos.

Nesse processo foram levantados e analisados as concepções e conhecimentos prévios dos alunos, através de uma ação pedagógica problematizadora, a qual oportunizou, de acordo com a fala dos educadores, a reflexão crítica por parte dos alunos na busca do conhecimento. As várias disciplinas contribuíram para o aprofundamento da aprendizagem, utilizando diferentes formas de abordar os conteúdos, priorizando a criatividade e a construção coletiva.

Ares (SME) comenta sobre a experiência: *O conteúdo permeou todas as disciplina; tentamos trabalhar de forma interdisciplinar, que não é fácil, tem sido meio complicado.*

Com relação ao material didático, Hefesto (SME) afirma que a maioria foi produzida pelos alunos junto aos professores; a arte-educação<sup>13</sup> foi uma estratégia utilizada que gerou diferentes produtos. Os professores conseguiram apoio da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), a qual forneceu algum material de suporte informativo.

---

<sup>13</sup> Processo de criação, pelo qual o educando elabora seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta, tendo como finalidade o desenvolvimento de uma consciência estética. Essa área da educação é estudada por diversos autores, tais como: Duarte Junior, Alain Bonfand, Battistoni Filho, Paulo Sans, Suzane Langer.

Atena (SME) nos fala: *Trabalhamos com leitura, vídeos, dramatizações, música, pintura, dança, foi muito interessante. Cada professor ousou criar na sua disciplina, de acordo com o conteúdo e depois dividimos tudo isso com a comunidade.*

Percebemos o entusiasmo dos educadores em divulgar a experiência: mostram fotos, recordam situações, se divertem com os dons artísticos dos colegas. A arte-educação foi vivenciada na escola, não como um treino para formação de artistas, mas, como afirma Duarte Junior (2002 p. 72): *como uma maneira mais ampla de abordar o fenômeno educacional, considerando-o não apenas transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo do humano.*

No nosso entendimento, a arte-educação é uma excelente estratégia para lidar com a sexualidade dos adolescentes e jovens, considerando que nesta atividade o que importa não é o produto final, mas sim o processo da criação que permite ao adolescente a elaboração dos próprios sentidos em relação ao mundo em sua volta.

Contudo, de acordo com os depoimentos dos educadores, ainda predominam os temas relativos ao autocuidado, reforçando a cultura da sexualidade como fator de risco social no enfoque de prevenção aos agravos da sexualidade. Esta é uma realidade difícil de ser transformada, pois, como já percebemos pela leitura dos documentos oficiais e nos discursos instituídos, esse é o enfoque que justifica a inserção desse tema na escola.

Assim relata Hermes (SME): *Trabalhamos com temas como crescimento e desenvolvimento na adolescência, gravidez, aborto, planejamento familiar, prevenção às drogas, homossexualismo, violência sexual, relação de ajuda, prevenção às DSTs/AIDS, distúrbios sexuais.*

Atena (SME) complementa: *Abordamos relações de gênero, violência contra a mulher e contra os adolescentes, as questões do aborto, fisiologia da mulher e do homem, gravidez na adolescência, auto-estima e AIDS.*

Com relação ao Projeto Político Pedagógico da escola a Orientação Sexual não faz parte enquanto tema transversal. É uma atividade pontual, considerando que a escola trabalha com a metodologia de projetos temáticos, seguindo uma demanda emergente dos alunos. Porém, de acordo com o depoimento da coordenadora pedagógica, a escola incentiva os professores a inserirem esses conteúdos em suas disciplinas.

#### 4.3.4 As falas dos estudantes da Escola Municipal

*Sexo tem a ver com o corpo e a relação sexual; sexualidade, acredito que é mais científico, envolve mais coisas (CALIEL, 15 anos).*

Nesse grupo focal, apesar de uma vivência mais participativa nas discussões sobre o tema, também os adolescentes demonstram insegurança quanto à concepção da sexualidade. Em suas falas expressam receios e contradições no tocante à relação sexo/sexualidade.

De uma forma geral se repete a visão unidimensional da sexualidade, limitando-se aos aspectos relativos ao prazer e à reprodução. Neste sentido, Daniel (15 anos) expressa: *Sexualidade é tudo que aprendemos sobre o corpo, relação sexual, gravidez, prevenção de doenças e sexo é a definição de ser mulher ou homem.*

O grupo pareceu mais diversificado nas suas percepções, porém ainda apresentou um certo constrangimento ao falar sobre sexualidade, o que pode representar a influência dos conceitos socialmente pré-concebidos.

Mikael (15 anos) nos diz: *Sexo é prazer, sexualidade acho que tem mais a ver com comportamentos, sentimentos*. Apesar de demonstrar certa insegurança em suas afirmações, os adolescentes demonstram em suas falas que há diferenças entre a concepção de sexo e de sexualidade, apesar da dificuldade de falar sobre isso.

Acreditamos que essa dificuldade pode estar relacionada à pouca oportunidade dada pela escola para essas discussões e trocas de experiências. A prática dialógica grupal, no cotidiano da escola, talvez fosse uma das possibilidades de o professor discutir de forma natural estas questões. Rodas de conversas, de letramentos são excelentes oportunidades para o redimensionamento desses temas no âmbito da escola.

As dúvidas são perenes, demonstra Nithaias (16 anos) em seu depoimento: *Sei que existe diferença, mais não sei explicar*. A dúvida em falar sobre o assunto representa o receio incorporado pelos adolescentes em expressar suas próprias idéias, decorrente do discurso cientificista, único e linear predominante no âmbito da escola. Essa fragilidade reflete no cognitivo e afetivo desses jovens.

Ao ser questionado sobre a relação entre sexualidade e afetividade, Misael (14 anos) nos fala: *Afetividade é o sentimento que uma pessoa sente por outra, sexualidade é tudo prazer, amor, medo, vontade... e sexo, é uma parte da sexualidade*.

Assim como se dividem e se fragmentam os conteúdos da sexualidade, na percepção de Misael também é possível repartir e separar os fundamentos da natureza humana. Essa é uma reprodução do pensamento fragmentado, conforme Morin (1999).

- **O pensamento dos adolescentes sobre o processo educativo**

*O trabalho foi muito legal, bem dinâmico, os professores deram um jeito de enturmar todo mundo, tanto o pessoal do colégio como o pessoal que veio para a feira para demonstrar os trabalhos que nós fizemos, pena que foi só no 1º semestre (MISAEL, 16 anos).*

Nas falas dos adolescentes dessa instituição de ensino, percebemos que, ao mesmo tempo em que demonstram sua satisfação com as atividades que oportunizaram o desenvolvimento das habilidades e a liberação das emoções, eles expressam também o sentimento oposto, decorrente do processo. Para eles, é necessária uma maior assiduidade na frequência dessas atividades pedagógicas. O sentimento de incompletude, expresso por Misael (14 anos), reforça o pensamento: *Era para ser trabalhado de forma contínua, mas só acontece isso uma vez no ano.*

Esta pode representar uma das limitações de se trabalhar com projetos temáticos. A metodologia, embora seja interessante, pois promove a interdisciplinaridade, no entanto, ocorre apenas por um determinado tempo. Assim, a temporalidade e a periodicidade do trabalho com o tema tornam-se um fator limitante, provocando ruptura no processo de aprendizagem permanente.

A satisfação de fazer parte do processo foi sentida na fala do adolescente Caliel (15 anos), o qual com entusiasmo expressa: *O professor pedia a para a gente pesquisar, trazia a gente para o pátio e faziam muitas coisas, peças, pinturas, quadro de figura... foi muito legal, a gente aprendeu muito.*

A motivação do processo educativo estava na forma criativa e lúdica de promover a prática pedagógica nessa escola; isto reforça toda a discussão teórica que antecedeu o nosso



momento vivencial, quando nos reportamos a Maturana ; Zoller (2004) em suas defesas de que o “amar e o brincar” são fundamentos essenciais que estão sendo esquecidos pelo humano.

Considerando a nossa formação cerebral bi-hemisférica (MORIN, 1999) e toda a nossa cultura ocidental que privilegiou a racionalidade do hemisfério esquerdo, a escola tem agora urgência em estimular as capacidades dominadoras do hemisfério direito do cérebro, onde prevalecem as habilidades sensitivas, intuitivas, criativas para uma vivência de um novo paradigma educacional.

Nas expressões desses adolescentes, percebemos a sede de saber sobre o assunto, demonstrada através das expectativas quanto às formas de desenvolver a temática, ao lugar adequado, ao real papel do educador, valorizando claramente as atividades lúdicas que permitem fluir a subjetividade, possibilitando a liberação de ansiedades, dúvidas e desejos reprimidos.

#### 4.3.5 (Re)encantamento do vôo pelas vozes cognoscentes

Viajar nas falas que expressam os pensamentos desses jovens foi a melhor e mais rica forma de exercer, na prática, a reflexão sobre o processo de conhecimento do conhecimento abordado por Morin (1999).

Na teoria moriniana, a sensibilidade é um diferencial humano capaz de transformar os acontecimentos externos, a partir de sentimentos internos, sendo a afetividade a expressão desses sentimentos. Fazendo um recorte para o conhecimento da sexualidade, nos foi possível perceber o vazio afetivo desses jovens, o desejo de serem escutados e compreendidos, as

potencialidades adormecidas em seus espíritos anestesiados pela falta de comunicação com a escola e com a família.

No processo educativo podemos identificar variados fatores que interferem na formação de valores dos jovens. O adolescente é um ser humano que realiza constantes interações dos conhecimentos biológicos, cerebrais, lógicos, lingüísticos, culturais, sociais, históricos que não podem estar dissociados da sua vida e da relação social.

Assim, devemos considerar a inseparabilidade de todos os aspectos que compõem o processo da sua formação adolescente. A educação não pode ser fragmentada e dissociada da realidade global. Informar não é o mesmo que comunicar e educar. Estes, embora distintos, são processos complexos que se complementam.

Não acreditamos em um trabalho de Educação para a Sexualidade sem o componente da afetividade, pois a postura pedagógica que omite a importância das cognições afetivas reforça a cultura da violência. Morin (1999) fala do nosso cérebro triúnico (pulso-reptílico/afetividade-mamífero/racionalidade-humano), mostrando que temos capacidades impulsivas, afetivas e racionais, podendo ser destacada aquela que mais for estimulada.

Os sentimentos precisam ser valorizados como componentes da formação pessoal e os afetos estimulados no cotidiano escolar. Recordemos Restrepo (1998), quando fala que, sem a afetividade, o cérebro não desempenha suas maiores potencialidades no processo do conhecimento.

Tais considerações resultam da escuta das falas dos adolescentes de ambas as escolas, da análise de suas representações, mas também da sensibilidade e compreensão cognitiva que nos oportunizaram algumas reflexões sobre questões de tamanha magnitude, como é o tema sexualidade.

Vivenciar esse processo foi algo desafiador, foi acrescer nossa preocupação com a prática educativa da instituição escolar. Foi concordar com Morin (1999, p.11), quando classifica que os pensamentos que formam o espírito das escolas *ordenam que se reduza o complexo ao simples, que separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradições.*

*RUMO À ULTRAPASSAGEM:  
ACREDITANDO NA  
POSSIBILIDADE DOS SONHOS*

## 5 RUMO À ULTRAPASSAGEM: ACREDITANDO NA POSSIBILIDADE DOS SONHOS

“O sonho é uma borboleta liberta do casulo da realidade” (Ida Beltoft, s/d).

Neste trajeto, rumo ao conhecimento, buscamos compreender, à luz do pensamento complexo, como está se dando o percurso do tema sexualidade no espaço escolar da cidade de Natal.

A viagem foi cheia de descobertas, confirmações e surpresas, frutos do diálogo com diferentes autores e estudiosos da área, da visita às instituições de ensino, e da escuta das vozes dos gestores, educadores e adolescentes das escolas.

A finalização dessa trajetória nos levou a importantes reflexões e aprendizados acerca da prática pedagógica vivenciada nas escolas, referente ao tema, além de nos estimular a persistir com nossos sonhos e, se possível, disseminar nossas idéias rumo às novas possibilidades.

Esses sonhos serão propagados se os leitores deste trabalho, a partir das análises e questionamentos apresentados a respeito do inacabamento da transversalização do tema sexualidade na escola, sentirem-se tocados pelo desejo não só de traduzir esse conhecimento, mas também de transformá-lo no convívio com as incertezas e as indeterminações do processo educativo na relação parte-todo.

Transitando pelo universo das escolas da cidade de Natal, foi possível conhecer a linguagem institucional na organização do conhecimento acerca da sexualidade. A transversalização do tema é um discurso oficial das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, imposto por uma política educacional de âmbito nacional, porém, nas suas

estruturas organizacionais ainda não foi incorporada, de fato, a essência dessa reforma. O tema sexualidade é uma proposta desconectada do projeto político das instituições. Existem profissionais capazes, comprometidos com a causa, em constante luta pela sensibilização dos gestores, mas limitados pelas decisões político-institucionais.

A questão de inserção dessa temática nas escolas, historicamente sofre influências sociais, culturais e econômicas. A escola sempre foi a extensão de um espaço de poder da sociedade, portanto, submissa a padrões determinados e normas de interesses de um sistema social. Assim, apesar das conquistas legais, a partir das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, observamos um esvaziamento do papel da Educação Sexual no âmbito escolar.

Esta realidade é fruto da obediência à lógica do pensamento que recorta e isola, e que se estende sobre a sociedade e sobre as relações humanas, restringindo e fazendo uso de mecanismos inumanos da máquina artificial, com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador.

É preciso reformar a tradição do pensamento que modela o espírito das instituições, vivenciar as incertezas, repensar a sexualidade, repensar o humano, ousar mudanças na organização das práticas institucionais, sem receitas ou padrões, considerar o espírito criador e mobilizador das mentes. É necessário iniciar a ressignificação da sexualidade, chegando a uma inversão na lógica da aplicação de recursos, priorizando os investimentos nas pessoas, ao invés das coisas.

Foi possível identificar, nas falas dos gestores, uma fratura nas propostas institucionais, uma desconexão entre os discursos dos três níveis de governo, prejudicando assim a sustentabilidade da proposta apresentada pelos PCNs.

Na voz dos educadores se reproduz a representação da sexualidade enquanto fator de risco para o humano, uma forte predominância do componente biológico da sexualidade, e o privilegiamento das questões ligadas aos agravos decorrentes da iniciação sexual. Assim, os conteúdos são inseridos de forma prioritária nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, quando surge a tão “*perigosa*” fase da adolescência, excluindo assim asexualidade enquanto componente do humano, complexo multidimensional, que está presente desde o nascimento até a morte.

No Brasil, esse tema é considerado emergente transversal e de interesse social, tendo em vista a necessidade de reduzir indicadores de saúde que apontam dados estatísticos de agravos à Saúde Sexual e Reprodutiva de adolescentes, o que é comprovado nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Os PCNs apresentam, como justificativa para implantação desse conteúdo, a preocupação com o alto índice de gravidez na adolescência e a epidemia da AIDS.

Destarte, considerar toda essa cultura preventista, incorporada no espaço escolar, é lamentável sentir a redução e a fragmentação de um componente tão complexo do ser humano. O conhecimento da sexualidade passa a ser um processo de disciplinação, normatização e padronização de condutas para o autocuidado. É o predomínio da informação, do objetivo e do racional. A escola trata a sexualidade igualmente para todos, com padrões ditados, desconsiderando as histórias humanas, seus sentimentos e seus contextos de vida.

As palavras chave da prática educativa são: prevenir, cuidar e evitar. Torna-se difícil para o educador, que também já foi educado nesses padrões, sair da visão biologicista e mergulhar na multidimensionalidade do conhecimento.

Vivencia-se, assim, um ativismo pedagógico, no qual o educador reproduz o que já existe modificando apenas as estratégias metodológicas. Não são consideradas a capacidade criadora, o viver incertezas, o inacabamento, o despertar da cognição, e principalmente o

reconhecer do sujeito cognoscente capaz de elaborar um método próprio de adquirir seus próprios conhecimentos.

Apesar da predominância do pensamento fragmentado, reducionista e mecanicista da sexualidade, foi possível identificar, em um dos espaços escolares visitados, uma experiência de sensibilidade para o resgate da subjetividade no processo do conhecimento da sexualidade, tornando a atividade educativa motivadora e viva, introduzindo o trabalho lúdico das emoções, a capacidade criativa, a possibilidade de transitar pelas diferentes disciplinas, as descobertas no fluir da arte, demonstrada e sentida por alguns educadores.

No entanto, nas duas realidades vivenciadas, a prática não é parte integrante do PPP das escolas, nem tampouco da cultura docente das disciplinas; ambas configuram suas atividades como pontuais com começo, meio e fim, o que vai de encontro a uma proposta integradora na formação dos valores humanos.

Continuando o itinerário das descobertas, surgiram os maravilhosos encontros com os adolescentes, esses anjos, seres do universo escolar. Parecia, no início, que tudo era desordem e caos. Porém, da desordem surgiu a ordem! Foram momentos ricos que nos possibilitaram conhecer cabeças cheias de informações distorcidas, corações reclamantes de afeto, vozes carentes de atenção, corpos anestesiados pela ausência do toque... realidades diversas.

Poder compreender o complexo processo da construção dos saberes, no olhar cognoscente, foi uma aventura inigualável. Planar nas asas da imaginação, que fluíam agitadamente das vozes dos adolescentes, foi poder compreender o que não é explicado, ver o que não é mostrado, sentir o que não é expresso... Foi o encontro com o imaginário, com os sonhos, com as incertezas, com as possibilidades.

Foi possível dialogar com diferentes visões da sexualidade, e perceber, nos depoimentos dos adolescentes, a frustração pela atual forma de adquirir conhecimentos sobre



a sexualidade no âmbito da escola. Uma insatisfação quanto a práticas pedagógicas, limitadas a transmissão de informações, aos materiais didáticos utilizados e à pouca relação com o corpo docente. É o clamor por uma sensibilidade pedagógica que eduque de dentro para fora e não de fora para dentro, uma reeducação dos sentidos que priorize mais a imaginação do que a inteligência.

Sonha-se com a Escola como um espaço de trocas, de vivências, de aprendizagens, de criação, de arte e beleza. Lugar de acolhimento de um ser em descoberta. Lugar de expressão de suas dúvidas, curiosidades e anseios. Ambiente onde o sujeito cognoscente se sinta parte e não alvo da escola.

Acreditamos em novas possibilidades que extrapolem a Orientação Sexual, em uma prática educativa fundamentada na arte-educação, na expressão da linguagem artística e cultural, em uma educação para a vida, que promova a junção dos componentes internos e externos do humano, que religue a sexualidade à afetividade, que resgate a subjetividade. Um ato amoroso que acolhe, compreende, reflete, integra e inclui.

Nossa experiência, nessa área, já possibilitou enveredar por esses caminhos, mostrando que é possível. Não há receitas prontas; o que existe é a prática de novos enfoques, cuja sexualidade seja centrada no sujeito psicossocioafetivo e as aprendizagens centradas nas vivências e saberes.

Defendemos uma Educação para a sexualidade e a afetividade baseadas na formação de valores humanos, de novas relações pessoais e interpessoais, onde não se separe o sentir do pensar, a emoção da razão e que permeiem, naturalmente, todos os ciclos educativos, a partir da educação infantil até o ensino superior.

A formação do educador é, portanto, uma questão fundamental para essa forma de educar, em que a transversalidade, a interdisciplinaridade, e a transdisciplinaridade, como

possibilidades reformuladoras de uma ação educativa, envolvam também reformas de pensamentos, não distantes da prática nem das realidades vividas.

Para isso, entendemos que há uma urgente necessidade do repensar os currículos e os conteúdos universitários, priorizando um perfil de docente sensível a todas essas questões, que compreenda a sexualidade como parte do humano que vive na terra e que faz parte do universo.

Assim, chegamos ao término dessa viagem, sei que outras virão, nada é definitivo, e, portanto, acabado. Os sonhos permanecem e as incertezas também, o que nos motiva cada vez mais a buscá-los. Esse trajeto será inesquecível porque foi vivido sem medo de assumir a emoção, pois é com ela que o sistema nervoso manda informação para a memória, e é a partir dela que continuaremos nos caminhos das descobertas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade e cosmologia da tradição**. Belém: EDUEPA; UFRN/PPGCS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um itinerário do pensamento de Edgar Morin**. Cadernos IHU idéias, Ano 2, n. 18. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2004.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBBE, Margarida Maria. **Ciclos e metamorfoses: uma experiência de reforma universitária**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ALBERTINI, Paulo. A Sexualidade e o processo educativo: uma análise inspirada no referencial reichiano. In: AQUINO, J. G. A. **Sexualidade na Escola**. São Paulo: Summus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reich: história das idéias e formulações para educação**. São Paulo: Agora, 1994.

ÁLVARO JUNIOR, Lorencini. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. A. **Sexualidade na Escola**. São Paulo: Summus, 1997.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre a educação**. São Paulo: Verus Editora, 2003.

AQUINO, Julio G. A. **Sexualidade na escola**. São Paulo: Summus, 1997.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes 2000.

BALEEIRO, Maria Clarice; SIQUEIRA, Maria José; CAVALCANTI, Ricardo Cunha; SOUZA, Vilma de. **Sexualidade do adolescente: fundamentos para uma ação educativa**. Salvador: Fundação Odebrecht, 1999.

BORBA, Sergio; ROCHA, Jamesson (org). **Educação & Pluralidade**. Brasília: Plano Editora, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 – MEC**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/98 da CEB**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília. - Seção I – p. 15. abr. 1998.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BROLESSI. Carlos Antonio. **A LDB e a universidade Artigo** [online], 2000, [cit 12 outubro 2004] p. 3 . Web: < [http:// www.ufop.br/graduacao/ldbart.htm#topo](http://www.ufop.br/graduacao/ldbart.htm#topo)

CAMARGO, Ana Maria F; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cutrix, 1995.

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

CATONNÉ, Jean Philippe. **Sexualidade ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CHAVES, Eduardo Oscar Campos. Educação, Temas Transversais e Tecnologia. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador; SC: UnC, 1999.

CORREA M.; ÁVILA J. Premissas do movimento pela saúde e direitos reprodutivos no Brasil. In: DIÁZ. Juan; GALVÃO. Loren. **Saúde Sexual e Reprodutiva no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Populacion Council, 1999.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DÍAZ, Juan; GALVÃO, Loren. **Saúde Sexual e Reprodutiva no Brasil: dilemas e desafios**. São Paulo: Hucitec: Population Council, 1999.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Porque arte-educação**. 13. ed. Campinas SP: Papirus, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1997.

FIGUEIRÊDO NETTO, Jerusa. Ética e Sexualidade. In: ASSAD, Jose Eberienos (Org.) **Desafios éticos**. Conselho Federal de Medicina. BRASILIA, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

JESUS, Maria Cristina Pinto. Educação Sexual e compreensão na perspectiva da enfermagem. In: RAMOS, Flavia Regina; MONTICELLI, Marisa e NITSCHKE, Rosane Gonçalves. **Projeto Acolher**: um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro. Brasília: ABEN/ Governo Federal, 2000.

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **A metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1983.

LEITÃO, Eliane. **A mulher na língua do povo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

MACÊDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org). **Currículo**: política e Práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; ZOLLER, Gerda Verden. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

MEIRELES, João Alfredo. Os ETs e o Gorila: um olhar sobre a sexualidade. In: AQUINO, Júlio .Grapo. **Sexualidade na Escola**. São Paulo: Summus, 1997.

MEYER, Dagmar. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre, 1998.

MINAYO, Maria Cecília S. O conceito de representação social dentro da sociologia clássica. In: JOVCHELOVICH, S; GUARESCHI, P. (Org). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade: os sete saberes necessários e outros ensaios**. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Ogs). São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**: Natal: EDUFRN, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Paradigma perdido: a natureza humana**. 6. ed. Portugal: Europa – América, 2000.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSER, Antonio. **O enigma da esfinge: a sexualidade**. 8. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001.

MURARO, Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

OLIVEIRA, Dora Lúcia de. Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? In: MEYER, Dagmar. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre, 1998.

OLIVEIRA, Kina. **Vôo de Eros**. São Paulo: Moderna, 1998 b.

OSIS, M.J.M. PAISM: **Um marco na abordagem da saúde reprodutiva no Brasil**. Cad.Saúde Pública [online], 1998, vol 14 .[cit o6 de março 2004] p. 25-32. Web:<<http://www.scielo.br> ISSN 0102-311 X.

PEREIRA, Ieda Lúcia; HANNAS, Maria Lúcia. **Nova prática pedagógica para uma nova abordagem curricular**. São Paulo: Editora Gente, 2000.

PERES, Camila Alves et al. **Fala educadora! Educador!:** Trabalho de Orientação Sexual, Sexualidade e gênero, Saúde Reprodutiva e Sexual, Aborto, Doenças Sexualmente Transmissíveis, AIDS e Vulnerabilidade. SP: NEPAIDS, GTPOS, PE DST/AIDS-SP, 2001.

PINTO, Ênio. **Orientação Sexual na Escola**. São Paulo: Editora Gente, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, razão e paixão**. Belém: EDUEPA, 2001.

PUEBLA, Eugênia. **Educar com o coração:** uma educação que desenvolve a intuição. São Paulo: Petrópolis, 1997.

QUINTANA, Mário. Tem cabimento orientação sexual na escola. In: PINTO, Ênio. **Orientação sexual na escola**. São Paulo: Editora Gente, 1999.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito a ternura**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Marcos. **O prazer e o pensar**. São Paulo. Editora Gente: Cores - Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Grapo. **Sexualidade na escola**. São Paulo: Summus, 1997.



THE SLEEPING dictionary. Produção de Guy Jenkin, Produtora: Fine Line Features Edição: Lesley Walker, Roteiro: Guy Jenkin . Distribuidora: PlayArte VHS , DVD , son, color. Duração: 109 min.

SILVA, Ricardo de Castro. A Formação do educador. In: RIBEIRO, Marcos. **O Prazer e o pensar**. São Paulo. Editora Gente: Cores - Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

SILVEIRA, Nise da. **Jung**: vida e obra. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

TEZOLIN, Olganir Merçon. **Recriando a educação**: uma nova visão da psicologia do afeto. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LA TAILLE, De Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigostky, Wallon**: teorias psicogénicas em discurso. São Paulo: Summus, 1992.

UNESCO, 2000. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO. 2003.

VERGANI, Tereza. **A surpresa do mundo**: ensaios sobre cognição, cultura e educação. (Org). Carlos Aldemir da Silva, Iran Abreu Mendes. Natal: Editora Flecha do Tempo, 2003.

VELOSO, João Paulo; ALBUQUERQUE, Roberto. **Um modelo para a educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade: quem educa o educador**: um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu, 1997.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores autorizados, 1998.

YUS, Rafael. **Temas transversais:** em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

*ANEXOS*

## ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Sra. Diretora:

O Departamento de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da UFRN conta com o Curso de Mestrado em Enfermagem vinculado ao seu Programa de Pós-graduação, no qual a mestranda *Ana Tânia Lopes Sampaio* está matriculada. Atualmente, a pós-graduanda encontra-se na fase de coleta de dados do seu projeto de dissertação, que versa: **O Conhecimento transversal da sexualidade: o pensamento e a tradução do discurso**, necessitando, portanto da colaboração dessa instituição de ensino, no que diz respeito à aplicação dos instrumentos de sua pesquisa.

Assim, solicitamos a V.Sa. valiosa colaboração no sentido de autorizar tanto o acesso da referida mestranda para a realização dessa fase, quanto da utilização do nome da instituição no relatório final e na apresentação da pesquisa. Salientamos que as informações obtidas serão de uso exclusivo do estudo, sendo mantido em sigilo a identidade dos informantes.

Na certeza de que contaremos com a compreensão e empenho dessa Direção, agradecemos antecipadamente.

Natal, \_\_\_ de \_\_\_ de 2004.

Rosalba Pessoa de Souza Timoteo  
Professora Orientadora

## ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Natal, \_\_\_ de \_\_\_ de 2004.

Prezado(a) Sr.(a):

Estamos desenvolvendo a dissertação de mestrado em Enfermagem intitulada: **O Conhecimento transversal da sexualidade: o pensamento e a tradução do discurso**, cujo objetivo é analisar como a temática da sexualidade vem sendo inserida nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de ensino fundamental de Natal/RN.

Dessa forma, vimos solicitar a sua colaboração, concedendo uma entrevista realizada através de instrumento contendo questões abertas e fechadas, a ser realizada em local, data e hora a ser estabelecido de acordo com a sua conveniência.

Ressaltamos que a sua participação é de grande importância para o nosso estudo, considerando a sua experiência neste campo de conhecimento, bem como asseguramos que a sua participação não implica em quaisquer gastos ou prejuízos financeiro e pessoal.

Informamos ainda, que os resultados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins científicos, firmando o compromisso de assegurar o anonimato e o sigilo de identidade de todos os participantes. A sua decisão é livre, podendo ser revista a qualquer momento da pesquisa, sem que lhe seja imputada penalidades ou prejuízos.

Agradecemos a sua atenção, e caso aceite participar, solicito a sua confirmação neste documento.

Atenciosamente,

Ana Tânia Lopes Sampaio

End. Rua Itajá, n. 45 – Nova Parnamirim.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, após tomar ciência dos critérios e compromissos da pesquisa intitulada **O CONHECIMENTO TRANSVERSAL DA SEXUALIDADE: O PENSAMENTO E A TRADUÇÃO DO DISCURSO** aceito participar da mesma na condição de entrevistado.

Natal, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

\_\_\_\_\_  
Entrevistado

**ANEXO C**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**O CONHECIMENTO TRANSVERSAL DA SEXUALIDADE: O PENSAMENTO E A**  
**TRADUÇÃO DO DISCURSO**

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosalba Pessoa de Souza Timoteo

**MESTRANDA:** Ana Tânia Lopes Sampaio

Data da entrevista \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Local da entrevista (Escola) : \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Uso de gravador: ( ) Sim ( ) Não

**1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1 Idade \_\_\_\_\_

1.2 Sexo \_\_\_\_\_

1.3 Formação: ( ) Graduação Pós graduação ( ) Qual: \_\_\_\_\_

1.4 Função desenvolvida na escola: ( ) Gestor ( ) Educador

**2 QUESTÕES DE PESQUISA:**

2.1 O que você pensa sobre:

sexualidade \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Orientação Sexual \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Educação sexual \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.3 Como este tema vem sendo inserido na sua escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.4 Quais as séries em que o tema sexualidade está sendo trabalhado:

• Educação infantil ( )

• Ensino Fundamental

1º ciclo - 1ª e 2ª série ( )      2º ciclo- 3ª e 4ª série ( )

3º ciclo - 5ª e 6ª série ( )      4º ciclo- 7ª e 8ª série ( )

2.5 Que conteúdos estão sendo trabalhados no âmbito deste tema:

---

2.6 Que metodologias estão sendo utilizadas para a aprendizagem da temática?

---

2.7 Qual(is) o(s) recurso(s) e material(is) pedagógico(s) utilizados para o desenvolvimento da temática?

---

2.8 Como é realizada a avaliação do aprendizado aluno sobre o tema?

---

2.9 Qual o critério adotado pela escola para a escolha do professor desse tema?

---

2.10 Você se sente capacitado para desenvolver esta atividade? (somente para educadores)

( ) sim                                      ( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

---

2.11 A família participa do processo de educação para sexualidade na escola?

( ) sim                                      ( ) não

Como? \_\_\_\_\_

---

**ANEXO D****ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ESTUDANTES****GRUPO FOCAL****O CONHECIMENTO TRANSVERSAL DA SEXUALIDADE NA ESCOLA: O  
PENSAMENTO E A TRADUÇÃO DO DISCURSO****ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosalba Pessoa de Souza Timoteo**MESTRANDA:** Ana Tânia Lopes Sampaio

Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

Uso de gravador: ( ) Sim ( ) Não

**2 – QUESTÕES DE PESQUISA:**

2.1. O que vocês entendem por:

Sexo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_sexualidade \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Afetividade \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_2.5. O que vocês acham da forma como o tema vem sendo trabalhado na escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.6. Você concorda com os conteúdos que estão sendo trabalhados na escola, no âmbito deste tema?

( ) Sim ( ) Não

Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.7. O conhecimento adquirido tem interferido nas suas atitudes cotidianas?

Como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**ANEXO E****TERMO DE COMPROMISSO**

Declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 de 10 de outubro de 1996 e suas complementares. Nós nos comprometemos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para fins previstos no protocolo.

Natal, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

---

Ana Tânia Lopes Sampaio  
(Mestranda)

---

Rosalba Pessoa de Souza Timoteo  
(Professora Orientadora)